

# AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO: PROFICIÊNCIA EM LEITURA EM ALAGOAS

Viviane Caline de Souza Pinheiro \*  
Adriana Cavalcanti dos Santos \*\*

**Resumo:** O artigo, tendo por foco o desempenho das crianças do ciclo de alfabetização no Estado de Alagoas, analisa os pressupostos epistemológicos da Avaliação Nacional de Alfabetização, com base na prescrição curricular da sua Matriz de Referência de leitura, e estabelece relação entre este documento e os resultados dos níveis de proficiências das crianças avaliadas em 2014 e em 2016, no referido Estado. Metodologicamente, realizou-se uma investigação qualitativa, cujos dados foram analisados com base na abordagem da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006). Os resultados da investigação apontam fragilidades no processo de alfabetização, considerando que a maioria das crianças avaliadas não atingiram os níveis esperados nas habilidades de leitura nas duas edições da prova. E aponta-se, nas conclusões, à necessidade da proposição de políticas educacionais para mudanças e inovações no processo alfabetização na escola que venham a garantir o sucesso nas aprendizagens da leitura.

**Palavras-chave:** Avaliação Nacional da Alfabetização. Leitura. Alfabetização.

## NATIONAL LITERACY ASSESSMENT: PROFICIENCY IN READING IN ALAGOAS

**Abstract:** The article, focusing on the performance of kids during the literacy stage in the State of Alagoas, analyzes the epistemological assumptions of the National Literacy Assessment, based upon the curricular prescription of its own Reading Reference Matrix, and establishes relationships between this document and the results of the kids' proficiency levels assessed in 2014 and 2016 in that State. Methodologically, a qualitative investigation was carried out, whose data were analyzed based on the approach of the discursive textual analysis (MORAES; GALIAZZI, 2006). The research outcomes point out weaknesses in literacy process, taking into consideration that most of the kids assessed could not reach the reading skill levels expected in both editions of the test. According to the conclusions, it is necessary to propose educational policies for changes and innovations in the school literacy process in order to ensure success in reading learning.

**Keywords:** National Literacy Assessment. Reading. Literacy.

## Introdução

Com base nos estudos acerca da alfabetização e do letramento, é possível perceber como a leitura e a escrita se permeiam dentro de um campo de possibilidades didáticas na escola, de modo que proporcionem ao aluno interagir e se comunicar, nos termos bakhtinianos (BAKHTIN, 1992), com o outro (seus outros) na interação verbal de diferentes formas de expressão da linguagem oral e/ou escrita.

O estudo do processo de alfabetização no contexto de letramento pode nos permitir uma reflexão sobre as singularidades dos alunos, mais especificamente seus modos de aprender a linguagem que se escreve, considerando os conhecimentos que

trazem da sua comunidade sobre as práticas cotidianas de leitura e escrita. Portanto, pesquisar os referidos processos, permite-nos compreender quem é o aluno, sujeito da linguagem, e a relevância de se desenvolver práticas curriculares que propiciem a aprendizagem da leitura e da escrita considerando os aspectos (sociais, políticos, culturais e econômicos), que nela podem interferir.

Dado exposto, a nossa inquietação diante da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e de seus resultados no Estado de Alagoas, por ser uma avaliação em larga escala que classifica os resultados do desempenho dos avaliados, e que não considera as diversidades dos sujeitos no país de extensão continental, fomentou a seguinte problemática: como os resultados da ANA (eixo leitura) dialogam com os processos de alfabetização e letramento em Alagoas?

Vale salientar que sobre o ciclo de alfabetização, no Brasil, há um discurso oficial de compromisso pela alfabetização, alfabetizar todas as crianças até os 08 (oito) anos, com o propósito de atingir a meta 51 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que consiste em “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. De modo que os professores, os estudantes e as instituições escolares são pressionados a alfabetizarem as crianças até o final do ciclo de alfabetização. Esse clima de pressão pode vir a acarretar em práticas curriculares que priorizem a preparação das crianças para realização da ANA.

Nesse sentido, temos por intenção, neste artigo, analisar os resultados da ANA, nos anos de 2014 e 2016, em Alagoas, em diálogo com a Matriz de Referência da ANA. A referida Matriz prescreve as habilidades para cada área de ensino avaliada, orientando, assim, os conteúdos e a construção dos itens referentes a cada teste e prova da leitura. E segundo documentos oficiais, as habilidades definidas na referida Matriz da ANA, considera a relação indissociável entre os processos de alfabetização e de letramento. Temos o propósito ainda de refletir sobre os níveis de proficiência em leitura dos alunos do Estado de Alagoas, que historicamente apresentam um baixo desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática a nível nacional.

Metodologicamente, realizamos uma pesquisa documental, tendo como corpora de análise: o documento básico da Avaliação Nacional da Alfabetização (BRASIL, 2013) e os resultados da ANA de 2014 e 2016, disponíveis para consulta pública através do site do INEP, no Estado de Alagoas. A escolha destes dados se justifica considerando que o Estado de Alagoas apresenta dados preocupantes no que diz respeito ao desempenho das crianças no ciclo de alfabetização.

## **ANA: concepções orientadoras**

Para dialogarmos sobre os pressupostos da ANA, faremos uma discussão conceitual dos princípios definidos no seu Documento Básico – orientador (BRASIL, 2013). Segundo o referido documento, a ANA tem por objetivo avaliar o nível de alfabetização e de letramento dos alunos do 3<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental I – ciclo de alfabetização, considerando a atenção voltada para este ciclo pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O documento orientador da ANA deixa explícito que amplia seu alcance avaliativo ao permear elementos que indicam outros aspectos que podem interferir nos processos de aprendizagem escolar, como: a caracterização da gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico. Para coletar essas informações, a ANA aplica questionários aos professores e aos gestores das escolas avaliadas, com o intuito de identificar com mais propriedade outros fatores que interferem nos possíveis resultados da referida avaliação.

Com relação à quantidade de itens no teste e ao como se dará sua avaliação em Língua Portuguesa, o documento básico da ANA define:

Os testes destinados a aferir os níveis de alfabetização e o desempenho em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática serão compostos por 20 itens. No caso de Língua Portuguesa, o teste será composto de 17 itens objetivos de múltipla escolha e 3 itens de produção escrita. No caso de Matemática, serão aplicados aos estudantes 20 itens objetivos de múltipla escolha.

[...] o objetivo desses itens será verificar o desenvolvimento da habilidade de escrever palavras de forma convencional e de produzir textos. Ao se aplicar itens de produção escrita, pretende-se avaliar, entre outros aspectos, a estrutura do texto, a capacidade de gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado e de organizar esse conteúdo, estruturando os períodos e utilizando adequadamente os recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade). Assim, com a produção textual dos estudantes, espera-se avaliar os contextos de uso da escrita, a organização textual, a coerência e coesão da produção, o uso de pontuação e aspectos ortográficos e gramaticais [...]. (BRASIL. INEP, 2013, p. 8).

A partir desses critérios, espera-se que ao final do ciclo de alfabetização a criança esteja alfabetizada, ou seja, que tenha atingido desempenho desejável em leitura e em escrita de acordo com as habilidades prescritas na Matriz de Referência da ANA. No entanto, em contexto escolar, os resultados da ANA denunciam por um

lado a não construção das habilidades prescritas na referida Matriz de Referência, e por outro, o não reconhecimento das escolas como espaços indiferentes face às suas diferenças culturais, construtores de seus currículos cotidianos.

Os resultados dos testes da ANA são divulgados nacionalmente nas instâncias: Instituição de Ensino, Município e Unidade Federativa. Tais resultados são apresentados por instituições escolares e nem sempre fomenta reflexão sobre o desempenho dos alunos nas habilidades avaliadas no interior da escola.

Com relação ao marco teórico da ANA, os processos de alfabetização e de letramento são entendidos como distintos e complementares, além de importantes para a aprendizagem da língua escrita, como veremos mais adiante. Apresenta a alfabetização como a apropriação do sistema de escrita. E o letramento é compreendido como práticas e os usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos de uso.

Considerando a complexidade dos processos de alfabetização e de letramento, a ANA delimitou as habilidades do eixo leitura em níveis de proficiência, a saber: elementar, básico, adequado e desejável, contemplando os níveis 1 e 2 como insuficientes e o 3 e 4 suficientes, tendo em vista a amplitude dos aspectos linguísticos a serem avaliados.

Mediante o exposto, as limitações da ANA são visíveis, mas não deve ser deixada de lado a sua importância no que se refere às referências obtidas em âmbitos nacional, regional e local, para possíveis reflexões sobre as fronteiras entre o currículo prescrito pelo governo central e o currículo, de fato, vivenciado nas instituições escolares.

### **Alfabetização e Letramento: olhares sobre a ANA**

As palavras alfabetização e letramento são polissêmicas, e cada definição está atrelada a uma concepção de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita que, em contexto de sala de aula, define os rumos dos processos de alfabetização. Tomando como objeto de análise a concepção de alfabetização e de letramento defendidas pela ANA, temos:

O emprego dos termos “alfabetização” e “letramento” no referido documento coaduna-se com as discussões acadêmicas conduzidas nos últimos anos, as quais consolidaram a ideia de articulação entre essas noções, considerando que, embora sejam dois processos

distintos, são complementares e importantes no processo de aquisição da língua escrita. (BRASIL, INEP, 2013, p. 9).

O entendimento de que os processos de alfabetização e de letramento possuem suas especificidades, e que devem ser considerados indissociáveis (SOARES, 2003) nos parece um consenso no Brasil. No entanto, ainda não está muito claro para o professor alfabetizador como articular tais processos em prol das aprendizagens dos alunos, considerando que nem todo o discurso se materializa em práticas. No que diz respeito à alfabetização, Soares chama:

[...] a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. (SOARES, 2003, p. 1).

Tais aprendizagens ao serem entendidas como técnica, muitas vezes, são vistas como práticas tradicionais, e, portanto, negadas na escola. E como temos defendido, neste texto, é preciso atrelar a aprendizagem da referida técnica com os usos sociais da leitura e da escrita, representados pelo significado de letramento.

Em se tratando do termo letramento, ele surge no Brasil em meados dos anos de 1980, momento em que a teoria do Construtivismo também se apresenta e ganha força no cenário nacional. Segundo Soares (2003), é devido à falta de objetivação dos métodos tradicionais de alfabetização que as discussões sobre a teoria do Construtivismo<sup>2</sup> entram no cenário brasileiro, pautada em uma concepção de criança e de aprendizagem da escrita muito distante do que estava sendo proposto naquele momento.

As discussões acerca do conceito de letramento surgem com o propósito de atribuir sentido (uso social) para a aquisição do sistema de escrita. É a partir daí que a alfabetização e o letramento passaram a ser entendidos como processos fundamentais para aprendizagem da leitura e da escrita. Para Soares (2004):

A insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, é que pode justificar o surgimento da palavra letramento, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações

sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas. (SOARES, 2004, p. 97).

Propomos aqui um olhar para a alfabetização e o letramento por meio de sua indissociabilidade, que remete ao sentido de possuírem especificidades para a formação do indivíduo leitor e escritor, mas que da mesma forma se complementam, de maneira que um processo não se sobrepõe ao outro.

No ciclo de alfabetização, a indissociabilidade desses processos é fundamental, pois se na sala de aula a ênfase for dada à alfabetização pouco se terá espaço para as aprendizagens dos usos sociais da leitura e da escrita. Do mesmo modo que se existir uma atenção mais voltada ao letramento, as crianças serão capazes de reconhecer os usos sociais da leitura e da escrita na sociedade, mas sentirão dificuldades na aprendizagem dos rudimentos da leitura e da escrita. Segundo o documento da ANA:

A alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. O letramento, por sua vez, é definido como as práticas e os usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos. (BRASIL. INEP, 2013, p. 09).

No entanto, a ANA se limita a avaliar somente as habilidades entendidas como essenciais para os alunos do último ciclo de alfabetização (3º ano do Ensino Fundamental I), no que consiste à apropriação da leitura e da escrita. E considerando os limites de um instrumento de avaliação diagnóstica, seria impossível avaliar os usos sociais da leitura e da escrita em contextos reais.

Abordar os aspectos da alfabetização e do letramento em uma avaliação em larga escala, tão ampla como a ANA, exige cuidado e atenção com relação ao tratamento dado aos resultados e às políticas de alfabetização que podem emergir deles, pois, cada aluno que participa da referida avaliação vive e frequenta as mais diferentes práticas sociais de leitura e de escrita, conseqüentemente, apresenta singularidades em seus processos de aprendizagem da leitura e da escrita que não são medidos em um instrumento de avaliação em larga escala.

Dado o exposto, abordar e enfatizar as características de subjetividade que se apresentam de forma latente no processo de alfabetização e de letramento, auxiliá-nos a compreender que o aluno deve ser colocado no centro do processo de aprendizagem da língua escrita. Como afirma Cavalcanti (2005) “[...] o aluno é o

sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social; o professor tem o papel de mediador do processo de formação do aluno” (CAVALCANTI, 2005, p. 198).

### Matriz de Referência da Leitura: indução de um currículo

Abordaremos e teceremos reflexões sobre itens definidos na Matriz de Referência de Língua Portuguesa da ANA. Os referidos itens foram construídos para definir habilidades que serão avaliadas, e assim gerar dados estatísticos referentes à leitura e à escrita. Trata-se, desse modo, de um recorte curricular distante, muitas vezes, das práticas curriculares vivenciadas na escola, os quais avaliam o eixo da leitura, considerando sua relevância para a aprendizagem dos processos de alfabetização e de letramento, de modo a mostrar a complexidade das habilidades avaliadas. As referidas habilidades exigem que as crianças tenham avançado em suas competências rudimentares de leitura e de escrita.

Na perspectiva da ANA, as crianças precisam aprender as habilidades definidas no eixo leitura para serem consideradas alfabetizadas e, de certo modo, letradas. Ao prescrever habilidades nacionais a ANA desconsidera a autonomia da escola na condução dos seus processos de alfabetização das crianças. Desse modo, estamos a falar de um currículo prescrito pelo Ministério da Educação (MEC), e que implica em práticas curriculares e em modelos de alfabetização. Defendemos que por ser uma atividade complexa, o trabalho com a leitura deve se dar mediante o interesse do aluno e de sua compreensão sobre o mundo da escrita. Em outras palavras, o ato de ler envolve, entre outros domínios, a aquisição de diferentes estratégias de leitura, além da produção de sentido e a articulação autor-texto-leitor.

Em se tratando da ANA, observemos as habilidades de leitura definidas na escala de proficiência:

Figura 1: Matriz de Referência em Leitura

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
LEITURA	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3. Reconhecer a finalidade do texto
	H4. Localizar informações explícitas em textos
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H8. Identificar o assunto de um texto
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos

Fonte: INEP/DAEB (2013, p.17).

Como podemos observar na figura 1, o trabalho com a leitura e seus elementos podem possibilitar ao aluno a capacidade de **ler palavras com estrutura silábica canônica e não canônica**. Essas estruturas são respectivamente representadas por sílabas formadas seguidas por consoante e vogal, e sílabas que não possuem tal sequência, podendo ser vogal e consoante ou por apenas uma vogal. Contudo, nesses dois primeiros itens, o que está sendo lido pode não ser compreendido, ou seja, a criança pode saber ler (decodificar) as palavras que possuem tais estruturas silábicas, mas não entendem ou desconhecem o seu significado. Essas habilidades, portanto, não evidenciam uma concepção de letramento, mas referem-se à técnica da leitura, alfabetização.

A habilidade de **reconhecimento da finalidade do texto**, implica em compreender e saber identificar a intenção do texto e seu propósito comunicativo. Tal item demanda do aluno compreensões complexas sobre o texto. Também nos remete ao entendimento da vivência de práticas de letramento no ciclo de alfabetização, pois o aluno que compreende o texto tendo por base os usos sociais da leitura e da escrita é capaz de reconhecer a finalidade dos textos lidos.

Em se tratando de **localizar informações explícitas em textos**, a habilidade remete-nos à mediação de práticas curriculares que contribuam para a competência leitora dos alunos, no que diz respeito a habilidade de localizar respostas explícitas no texto. Este item possui um caráter técnico e sistematizador, pois o aluno pode localizar informações explícitas na superfície do texto sem compreendê-lo.

A habilidade que aborda a **compreensão dos sentidos de palavras e expressões em textos** requer do aluno acionar conhecimentos prévios, conhecimentos linguísticos e conhecimentos enciclopédicos, e saber inferir o sentido da palavra no contexto. As inferências do leitor se dão a partir, entre outros aspectos, das pistas linguísticas com base no seu nível de letramento e do conhecimento sobre os textos. Por isso, a produção de sentido será diferente de uma pessoa para outra. Segundo Koch (2003), o texto, só se constitui como texto, quando a partir de sua materialidade linguística se constroem sentido(s) nos processos interativos e dialógicos.

Dado o exposto, há que se defender a importância da indissociabilidade entre os processos de letramento e alfabetização, e a mediação do professor durante as aulas. Considerando que o educador deve promover momentos de leitura dos mais



variados gêneros textuais, de modo que o aluno possa ressignificar e ampliar o seu vocabulário.

O aluno que consegue fazer inferência de sentidos acerca do assunto tratado no texto, assumindo uma posição responsiva diante do lido (BAKHTIN, 1992), desenvolve habilidades também de mobilização do seu senso crítico, essas habilidades que remetem à **realização de inferências a partir da leitura de textos verbais**. Somentamos que as perguntas de compreensão que permitem a realização de inferências, segundo Marcuschi (2003), “[...] são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.” (MARCUSCHI, 2003, p. 54).

Para construir a habilidade de **realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal**, antes é preciso compreender que a “[...] primeira organiza-se com base na linguagem articulada, que forma a língua, e a segunda vale-se de imagens sensoriais várias, como as visuais, auditivas, cinestésicas, olfativas e gustativas.” (AGUIAR, 2004, p. 25), por isso, é preciso que o aluno possua um conhecimento do mundo da escrita, materializada por meio de diferentes gêneros textuais. Articular linguagem verbal e não verbal para a produção de sentido exige o domínio do conhecimento linguístico sobre os textos.

A **identificação do assunto de um texto**, habilidade que também exige o domínio da leitura, está relacionada à identificação do tema central do texto. Tal habilidade implica em ler o título, inferir as informações sobre o texto e reconhecer o sentido global do texto. Saber identificar o assunto de um texto reafirma a importância do processo de letramento para as crianças.

O **estabelecimento de relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos** consiste em uma habilidade de reconhecimento de alguns elementos responsáveis pela articulação entre as partes e o todo de um texto. Desse modo, o conhecimento de tais elementos coesivos permite ao aluno um melhor entendimento das referências internas do texto responsáveis pelo movimento de progressão e referenciação textual. E, conseqüentemente, ao dominá-los os alunos melhoram as condições de produção dos seus textos. Os referidos elementos coesivos são utilizados, tendo em vista que todo texto possui coerência. A coerência de um texto pode ser entendida como a relação que se estabelece por meio da concatenação de ideias/sentidos, sequência lógica. E a coesão textual pode ser

entendida como “[...] a ligação entre os elementos superficiais do texto [...]. Em outras palavras, refere-se ao modo como frases ou partes delas se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional” (KOCH e TRAVAGLIA, 2002, p. 13-14) enquanto recurso de textualidade.

Ao propor uma avaliação baseada em tais habilidades, é necessário ter o foco central no processo de aprendizagem da leitura e da escrita para além das competências básicas, pois como podemos observar as habilidades supracitadas se desdobram em conhecimentos linguísticos mais complexos, e que exigem além da vivência de práticas de leitura e de escrita, o trabalho com a análise linguística.

### **Nível de proficiência da leitura em Alagoas**

Antes de analisar os resultados da ANA em Alagoas é preciso considerar que os referidos resultados das crianças nas habilidades de leitura são também reflexos de fatores externos e internos às escolas. Eles reafirmam, historicamente, a dificuldade de garantir o direito subjetivo das crianças aprenderem a ler e a escrever. Por mais que a prova seja considerada objetiva, pela composição da maioria de suas questões fechadas, discutir os resultados da ANA considerando apenas os seus resultados quantitativos implica em negar os fatores subjetivos que repercutem na aprendizagem do aluno.

Mediantes estas provocações, é possível perceber em qual contexto a ANA se insere enquanto avaliação externa. Portanto, já são apresentados de maneira inicial os desafios para com a qualidade do processo de alfabetização ao qual a gestão da Educação no Estado de Alagoas precisa lidar, e que de certa forma o fracasso das crianças do ciclo de alfabetização é identificado pelos baixos resultados da ANA nos anos de 2014 e 2016.

### **Resultados da ANA no estado de Alagoas**

Alagoas ideologicamente ainda é erguido sobre fortes raízes coronelistas, dos senhores de engenhos. Desse modo, a educação se instaura tendo como base a manutenção da ordem (moral e cívica), como discute Vilela (2010): “[...] a instrução poderia ser uma eficiente arma contra a criminalidade” (VILELA, 2010, p. 103). Assim, a educação forma os indivíduos para o trabalho e não necessariamente para uma formação crítica da sociedade. E com relação à educação básica, historicamente, o

Estado encontra-se em posição desprivilegiada no cenário nacional, ocupando um dos piores índices do que diz respeito aos resultados das avaliações aplicadas a nível nacional. No que diz respeito aos resultados da ANA em 2014, podemos observar:

Tabela 2: Resultado da ANA em Alagoas/2014

Agregação	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Município*	37.37%	38.40%	20.69%	3.54%
Estado*	43.49%	35.39%	17.73%	3.39%

\*Resultado referente à rede pública situada no Município e Estado respectivamente.

Fonte: INEP/DAEB.

Os resultados, em 2014, apresentam uma supremacia dos níveis 1 e 2, indicando que os alunos estão no nível insuficiente no eixo estruturante leitura, correspondendo respectivamente 43,49% e 35,39%. Estes resultados revelam que os alunos ainda não construíram as habilidades (H1, H2, H3, H4 e H7) definidas na Matriz de Referência em Leitura, de modo que ações de intervenções precisam ser feitas no sentido de possibilitar o domínio da leitura no ciclo de alfabetização.

Os resultados dos alunos, explícitos na tabela 2, indicam que no âmbito estadual, 78,88%, ao encontrarem-se no nível insuficiente de leitura, estão em fase inicial do seu processo de alfabetização. Enquanto nos outros dois últimos níveis os quais se espera um maior domínio dos processos de leitura os resultados dos alunos avaliados correspondem respectivamente no nível 3 a 17,73%, e no nível 4 a 3,39%. Desse modo, apenas 21,62% estariam no nível suficiente de aprendizagem da leitura, ou seja, já teriam construído as habilidades (H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7, H8 e H9), descritas na Matriz de Referência em Leitura. Este resultado indica ainda que os alunos são capazes de ler diferentes gêneros textuais, de extensão curta, média ou longa. E que já tenham desenvolvido as habilidades de compreensão de textos, e sejam capazes de identificar as relações de causa e de consequência em textos verbais.

Tais resultados demonstram a complexidade de uma avaliação externa, pois as crianças são expostas ao contexto de constrangimento de uma avaliação externa, sendo incapazes de realizar a leitura de palavras com sílabas canônicas ou não canônicas. E provavelmente, as habilidades mais complexas avaliadas pela ANA não foram trabalhadas na escola nas práticas curriculares de leitura, pois exigem, no mínimo, o domínio básico da leitura. Este domínio está relacionado com a habilidade

de compreensão de gêneros textuais. Para Marcuschi (2008) “[...] a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais.” (MARCUSCHI, 2008, p. 233).

Os resultados revelam que a grande maioria das crianças avaliadas ainda não superou as dificuldades de aprendizagem do sistema alfabético. Desse modo, há que se pensar nas políticas de formação de professores, em contextos locais, nas políticas curriculares para a alfabetização, e nas condições de trabalho na escola. Ressaltamos ainda que é preciso repensar também o fomento de práticas curriculares de avaliação, interna e externa, que implique pensar mudanças na alfabetização das crianças no ciclo de alfabetização. Observemos os resultados da Ana em Alagoas no ano de 2016:

Tabela 2: Resultado da ANA em Alagoas/2016

Agregação	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Município*	39.74%	35.51%	20.66%	4.10%
Estado*	42.60%	33.64%	19.29%	4.46%

\*Resultado referente à rede pública situada no Município e Estado respectivamente.

Fonte: INEP/DAEB.

É perceptível o necessário redirecionamento dos processos de alfabetização das crianças no ciclo de alfabetização em Alagoas, pois podemos observar alguns avanços nos resultados de 2016, embora ainda não sejam satisfatórios com relação aos avanços esperados pelo MEC. Como evidenciamos na tabela 2, o resultado das crianças no nível 1 passou a ter 42,60%, e o nível 2 a ter 33,64%, ou seja, uma redução de pouco menos de 2%. Com relação ao nível 3, houve aumento de 2% com relação aos resultados de 2014, chegando a 19,29%. E com relação ao nível 4, observamos um aumento de 1,7%, passando para 4,46%. De modo geral, os resultados vão demonstrando o necessário entendimento de que em se tratando das práticas curriculares de ensino da Língua Portuguesa, “[...] durante a leitura de uma frase escrita, o leitor deve raciocinar e inferir de forma contínua. Isto é, deve captar uma grande quantidade de significados que não aparecem diretamente no texto, mas que são dedutíveis [...]” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31).

Em síntese, os resultados supracitados demonstram que no eixo estruturante leitura, 76,24% dos alunos obtiveram um resultado insuficiente (nível 1, 2). Tal como em 2014, continuam a apresentar dificuldades em algumas habilidades da Matriz de

Referência em Leitura, sendo elas: na compreensão dos sentidos de palavras e expressões em textos; na realização de inferências a partir da leitura de textos verbais; na identificação do assunto de um texto e em estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos.

Observando o considerável aumento de 2% no nível 3, destacamos que nas habilidades H5 (compreender os sentidos de palavras e expressões em textos) e H8 (estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos) construídas pelos alunos, conseqüentemente conseguiram obter uma melhora. Estas habilidades ao serem construídas permitem aos alunos compreenderem a sequência dos fatos e inferir sentidos. Dos 23,75% dos alunos que se encontravam nos níveis (3 e 4), considerados adequados, poucos são proficientes em leitura. Assim, os referidos resultados refletem a complexidade dos níveis de desempenho da leitura das crianças em Alagoas.

### **Considerações finais**

Os resultados da investigação demonstraram que, em Alagoas, no que diz respeito aos resultados das crianças avaliadas pela ANA, no último ano do ciclo de alfabetização, mais de 70% não estão alfabetizadas. Neste cenário, salvaguardando as críticas a ANA, se fazem necessárias realizar intervenções políticas que tenham por propósito melhorar a qualidade dos processos de alfabetização no referido Estado.

Nossa discussão ao caminhar no sentido de fazer uma análise dos pressupostos teórico-metodológicos da ANA em diálogo com os resultados das crianças em Alagoas, considerando as limitações de uma avaliação externa indutora de um currículo, aponta para o fato de que as crianças estão submetidas a um processo de constrangimento, pois ao encontrarem-se na fase inicial do processo de alfabetização são incapazes de ler um texto e responder as questões do referido instrumento.

Evidenciamos ainda que as competências avaliadas pela ANA, com relação às habilidades prescritas na Matriz de Referência de Língua Portuguesa, vão muito além das competências básicas dos processos de alfabetização e de letramento, pois exigem a vivência de práticas curriculares que garantam a prática de análise linguística das palavras no contexto enunciado. E tais práticas só podem ser possíveis

quando as crianças já dominam a leitura e a escrita. Em últimas palavras, a investigação sinaliza à necessidade da proposição de políticas educacionais para mudanças e inovações nos processos de alfabetização e de letramento na escola, que venham a garantir o sucesso nas aprendizagens.

## **Notas**

\* Viviane Caline de Souza Pinheiro é graduada em Pedagogia pelo Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi monitora na disciplina Alfabetização e Letramento. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLIT), tendo como líder a professora Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos. É, atualmente, coordenadora pedagógica da instituição CEI Aconchego. Foi bolsista PIBIC/CNPq/UFAL, desenvolvendo investigações sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização. E-mail: viviane.cs.pinhoiro@gmail.com

\*\* Adriana Cavalcanti dos Santos é professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas (UFAL-BRASIL), líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLIT). Atua como professora dos quadros permanentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CEDU/UFAL) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM). Os seus interesses de investigação são: Ensino de Língua Portuguesa; Formação de professores; Currículo e modos de trabalho pedagógico na educação básica. Tem coordenado projetos de iniciação científica UFAL/CNPq. Em 2018, está a realizar o seu estágio de Pós-Doutoramento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). E-mail: adricavalcanty@hotmail.com

<sup>1</sup> Meta 5: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Guiando tal determinação, encontra-se o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos).

<sup>2</sup> Esta teoria concebe a aprendizagem do sistema de escrita pela criança através de processos, por meio do erro construtivo, pelo qual a criança aprende de forma processual (FERRERO; TEBEROSKY, 1986).

## **Referências**

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O Verbal e o não Verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.

BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: documento básico. Brasília: INEP, 2013.

\_\_\_\_\_. **Boletim de Desempenho**. Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – Escola de Ensino Fundamental Sagrado Coração de Jesus. Maceió: INEP, 2013.

\_\_\_\_\_. **Boletim de Desempenho**. Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – Escola Municipal Dr. Orlando Araújo. Maceió: INEP, 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)> Acesso em: 30 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Nacional da Alfabetização:** relatório 2013-2014: da concepção à realização. 1 V. – Brasília, DF : INEP, 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização:** relatório 2013-2014: análise dos resultados. 2 V. – Brasília, DF : Inep, 2015.

\_\_\_\_\_. **Matrizes de Referência.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/matrizes-de-referencia>> Acesso em: 16 jul. 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, v.25, n.66,2005, p. 185-207.

COLOMER, Teresa. CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERRERO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita.** São Paulo: Artes Médicas, 1986.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **O livro Didático de Português:** múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_. Produção Textual, **Análise de Gênero e Compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, São Paulo, v.12, n.1, p. 117-128, abr. 2006.

Toda Matéria. **Sílabas canônicas e não canônicas.** Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/silabas/>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

SOARES, Magda. **A Reinvenção da Alfabetização.** Palestra proferida na programação Sexta na Pós. Transcrição e edição: Miguel Teixeira de Carvalho e Graça Paulino. FAE UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v.7, n.29, 2004.

VILELA, Heloísa de O. S. O Mestre-Escola e a Professora. In: \_\_\_\_\_. **500 anos de Educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Recebido em: abril de 2018.

Aprovado em: outubro de 2018.