



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**

**PROVINHA BRASIL: UM ESTUDO SOBRE O USO DOS RESULTADOS EM UMA  
ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

**AMANDA FRANCO MONTE PAES**

**Brasília, Fevereiro de 2013**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**

**PROVINHA BRASIL: UM ESTUDO SOBRE O USO DOS RESULTADOS EM UMA  
ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

**AMANDA FRANCO MONTE PAES**

**Brasília, Fevereiro de 2013**

**AMANDA FRANCO MONTE PAES**

**PROVINHA BRASIL: UM ESTUDO SOBRE O USO DOS RESULTADOS EM UMA  
ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Girlene Ribeiro de Jesus.

**Comissão Examinadora:**

Profa. Girlene Ribeiro de Jesus (orientadora)

Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Profa. Miliane Nogueira Magalhães Benício (examinadora)

Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Profa. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira (examinadora)

Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Profa. Catarina de Almeida Santos (suplente)

Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

**Brasília, Fevereiro de 2013**

**AMANDA FRANCO MONTE PAES****PROVINHA BRASIL: UM ESTUDO SOBRE O USO DOS RESULTADOS EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Girlene Ribeiro de Jesus.

**Comissão Examinadora:**

Profa. Girlene Ribeiro de Jesus (orientadora)

Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

---

Profa. Miliane Nogueira Magalhães Benício (examinadora)

Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

---

Profa. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira (examinadora)

Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

---

Profa. Catarina de Almeida Santos (suplente)

Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

---

**Brasília, Fevereiro de 2013**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me fortalecido e sustentado diante das dificuldades que surgiram em minha vida, especialmente durante a graduação.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram a buscar o melhor através da educação, especialmente à minha mãe que esteve sempre muito presente em toda a minha trajetória educacional, pois sem ela não teria sido possível chegar e permanecer na Universidade.

A minha filha, que desde o seu nascimento tem sido minha inspiração para superar dificuldades, que pelo fato de estar presente em minha vida me impulsiona a nunca desistir dos meus objetivos.

Ao meu esposo, pela compreensão e paciência, pelo companheirismo e auxílio durante todos os momentos difíceis, por simplesmente estar presente e fazer parte da minha história.

Aos demais familiares que estiveram sempre presentes, com os quais pude contar nos momentos felizes e também nos difíceis.

Aos meus professores, especialmente à professora Anelice Batista, que através da pessoa que é, fez surgir em mim o desejo de me tornar pedagoga.

A minha orientadora, Girlene Ribeiro de Jesus, por ter me conduzido neste momento tão importante da minha formação, pela sua atenção e disponibilidade, por ter tornado a realização deste trabalho mais satisfatória do que difícil.

PAES, Amanda Franco Monte. **Provinha Brasil: Um estudo sobre o uso dos resultados em uma escola da rede pública do Distrito Federal.** 2013. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação - Universidade de Brasília - UnB, Brasília - DF.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo verificar como os resultados da Provinha Brasil são utilizados em uma escola da rede pública do Distrito Federal, e se há alguma interferência do resultado dessa avaliação na organização do trabalho pedagógico da referida escola. Para tanto, foi pesquisada uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, com 28 crianças, sendo 18 meninas e 10 meninos. Como fonte de dados foram utilizados os resultados da Provinha Brasil, aplicada no início e no final do ano letivo de 2012, além de observações feitas em sala de aula das práticas pedagógicas da professora da turma. Pôde-se perceber a partir desse trabalho que a Provinha Brasil, na escola pesquisada, não tem sido utilizada como instrumento para auxiliar no redirecionamento das práticas pedagógicas com vistas a melhorar o processo de alfabetização das crianças. Conclui-se, portanto, que políticas de formação continuada da equipe docente e gestora quanto ao uso dos resultados das avaliações deveriam ser planejadas, a fim de que esse instrumento avaliativo possa, de fato, auxiliar o professor em sala de aula, cumprindo o papel de uma avaliação diagnóstica.

**Palavras-chave:** Avaliação, Alfabetização, Provinha Brasil, Uso dos resultados.

## ABSTRACT

This study aim to verify how the results of the Provinha Brasil are used in a public school of the Federal District, and if there is any interference of the result of this evaluation in the pedagogic organization work of the respective school. Thereby, it was investigated a class of the 2nd grade of a Public Elementary School in the Federal District, with 28 kids, being 18 girls and 10 boys. The data sources used were the results of the Provinha Brasil applied in the beginning and the end of the school year of 2012, also observations made in the classroom about the teaching methods of the class teacher. It can be perceived from this project that the Provinha Brasil, in the school said, hasn't being used as a instrument to help the redirection of the teaching methods in order to make the children's literacy process better. In conclusion, therefore, the policy of improving formation of the teachers and manager about the use of the results of the evaluations should be planned, so that this kind of evaluation could, in fact, help teachers in classroom to perform the role of a diagnostic evaluation.

**Key words:** Evaluation, Literacy, Provinha Brasil, Use of results.

**LISTA DE TABELAS**

TABELA 1: Níveis de desenvolvimento do processo de alfabetização.....	21
TABELA 2: Quantidade e percentual de crianças por nível de habilidade na escala de leitura.....	41
TABELA 3: Quantidade e percentual de crianças por nível de habilidade na escala de matemática.....	47
TABELA 4: Comparação dos resultados da aplicação da Provinha Brasil no início e no final do ano letivo.....	50
TABELA 5: Comparação dos resultados da aplicação da Provinha Brasil no início e no final do ano letivo.....	52

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Matriz de Referência da Provinha Brasil de Leitura.....	36
QUADRO 2 – Matriz de Referência da Provinha Brasil de Matemática.....	38
QUADRO 3 – Níveis de Alfabetização do 1º Teste de Leitura Aplicado em 2012.....	40
QUADRO 4 – Níveis de Alfabetização do 1º Teste de Matemática Aplicado em 2012.....	45

## SUMÁRIO

### PARTE 1

MEMORIAL.....	11
---------------	----

### PARTE 2

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Objetivo Geral.....	17
1.2 Objetivos Específicos.....	17
2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	18
2.1 Avaliação na alfabetização.....	21
3. A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL.....	23
3.1 Uso dos resultados da avaliação.....	30
4. MÉTODO.....	32
4.1 Amostra.....	32
4.2 Instrumento.....	32
4.3 Procedimentos para a coleta de dados.....	34
4.4 Procedimentos para análise dos dados da Provinha Brasil.....	34
5. RESULTADOS.....	40
5.1 Estudo 1 – Leitura.....	40
5.1.1 Análise dos resultados do estudo 1 – Leitura.....	42
5.2 Estudo 1 – Matemática.....	45
5.2.1 Análise dos resultados do estudo 1 – Matemática.....	47
5.3 Estudo 2 – Leitura.....	50
5.3.1 Análise dos resultados do estudo 2 – Leitura.....	51
5.4 Estudo 2 – Matemática.....	52
5.4.1 Análise dos resultados do estudo 2 – Matemática.....	53
6. Considerações Finais.....	54
7. Referências.....	55

## MEMORIAL

Nasci no dia 06 de agosto de 1989, em Planaltina, Distrito Federal. Aos quatro anos de idade frequentei pela primeira vez uma instituição educacional, privada, e aos cinco anos fui matriculada em uma escola pública, no jardim de infância. Desde então, realizei todo o meu percurso escolar em escolas da rede pública de ensino.

Cursei o ensino fundamental, até a 6ª série, em uma escola pública localizada em Planaltina. Então no início de 2002 minha mãe decidiu mudar-se para a Asa Norte, que era o seu local de trabalho, pois, dessa forma, evitaria as dificuldades que o transporte público já apresentava e poderia ficar mais próxima, praticamente todo o dia, de mim e dos meus irmãos, Fred e Thaisa.

Cursei a 7ª e a 8ª série em uma escola pública na Asa Norte. E então no final do ano de 2003 minha mãe resolveu que iríamos voltar a morar em Planaltina, pois as dificuldades que surgiram no período em que moramos na Asa Norte foram maiores do que o esperado.

Em 2004 entrei no 1º ano do ensino médio. Nesse ano começaram as cobranças, principalmente por parte do meu pai, para que eu me dedicasse mais aos estudos, pois assim garantiria o ingresso na Universidade pública.

Nesse mesmo ano conheci o meu esposo, e o namoro afetou o meu desempenho escolar e também o meu relacionamento com os meus pais. Acredito que por ser muito nova, eu tinha apenas catorze anos, não consegui separar bem as coisas. Apesar de não ter me dedicado como nas séries anteriores, consegui passar para a série seguinte.

Em 2005, cursando o 2º ano do ensino médio, começaram a surgir problemas no namoro, e mais problemas com a aprendizagem. Nesse ano muitas coisas aconteceram, brigas com os pais, notas abaixo do esperado, e um término de namoro difícil, agitado. O término foi difícil principalmente porque não aconteceu um fim de fato.

Então no final desse ano, com dezesseis anos, descobri que estava grávida. Foi um desespero total. Como eu contaria para minha mãe que estava grávida? Qual seria a reação do meu pai? Como eu iria sustentar e educar uma criança, considerando, ainda, a relação mal resolvida com o pai, que também era um jovem?

Foi um período difícil. Mãe, pai e familiares desapontados. Amigos, a maioria dos que assim se diziam, considerando que eram poucos, de repente eram menos ainda. Todos, menos eu, que realmente não sabia o que seria de mim e daquela criança na minha barriga, começaram a traçar o meu futuro, e ele, segundo essas pessoas, não seria nada bom. Ouvei, por vezes, que eu teria que parar de estudar e trabalhar, no primeiro local que encontrasse, para sustentar minha filha.

Fui mãe aos dezesseis anos e o meu esposo foi pai aos dezenove anos. No dia 12 de junho de 2006, por volta de 21h30min nasceu a Déborah Luiza Monte Paes, uma menina tão pequena, que parecia tão frágil, mas que me deu toda a força que eu precisava, naquele momento, para continuar a sonhar e a viver. Nasceu e me fez compreender que eu ainda não sabia nada sobre o amor.

Quando a Luiza nasceu, eu estava cursando o 3º ano do ensino médio, e desde que tomei consciência de que estava grávida, voltei a me empenhar mais nos estudos. Com apenas vinte dias vivendo nesse mundo, deixei a Luiza aos cuidados de minha mãe para voltar à escola, caso contrário perderia o ano escolar.

Não foi nada fácil passar noites em claro, pois a Luiza sofreu muito com fortes cólicas, cuidar dela e de tudo o que ela precisava, tendo que acordar cedo pra ir à escola e ainda me dedicar aos estudos, mas estava determinada a não desistir. Então as inscrições foram abertas para realização do vestibular, para ingresso na UnB.

Fiz minha inscrição para o vestibular e escolhi o curso Ciências Naturais, no Campus de Planaltina. Quando saiu o resultado, quase não acreditei quando vi o meu nome na lista de aprovados. Fiquei muito alegre porque estava superando, naquele momento, um grande obstáculo. Minha mãe, meu pai, todos os meus familiares, ficaram muito felizes. E tenho certeza que Deus me ajudou nessa conquista.

Iniciei o curso e logo percebi que não era aquilo que eu queria. Fiz minha inscrição para o vestibular para o curso de enfermagem, por duas vezes, mas não obtive sucesso. Então no 2º semestre de 2008 resolvi pegar a disciplina O Educando com Necessidades Educacionais Especiais, na Faculdade de Educação, que era ofertada para o curso de Ciências Naturais como optativa.

A disciplina era ministrada pela professora substituta Anelice Batista. No decorrer do semestre fui me encantando pelos relatos da professora, pelo amor e satisfação que ela

demonstrava sentir pelo que fazia, e então a partir de uma conversa com ela, durante um sábado pela manhã, tive certeza de que queria entrar para o curso de Pedagogia.

Novamente fiz minha inscrição para o vestibular, dessa vez para Pedagogia. Quando o resultado saiu, mais um momento de grande alegria, meu nome estava na lista. Foi difícil, mas prazeroso, começar tudo de novo. Comecei o curso com muitas expectativas e planos.

Durante o curso enfrentei algumas dificuldades, pois além de me dedicar à faculdade precisava trabalhar e oferecer o máximo de atenção possível à Luiza. Não foi fácil conciliar todas essas responsabilidades, mas sempre tive a certeza de que no final daria tudo certo e que todo o esforço valeria a pena.

No 1º semestre de 2012 realizei o Projeto 4, o estágio obrigatório, e comecei a pensar na monografia, e em como utilizar essa experiência na realização do meu trabalho de conclusão de curso. Conversando com uma amiga, Kriss, contando a ela a realidade que eu estava presenciando/vivenciando na escola, durante o estágio obrigatório, surgiu a ideia de que eu deveria procurar um professor na área de avaliação para me orientar.

Então comecei a buscar informações sobre os professores que atuavam nessa área, na Faculdade de Educação. Então uma amiga, Hélia, durante uma conversa me indicou a professora Girlene Ribeiro de Jesus. Conversei com a professora, ela foi muito atenciosa e então marcamos um encontro.

Quando nos encontramos, percebemos que para que eu pudesse ser orientada por ela, deveríamos mudar um pouco o tema da monografia. Não pensei duas vezes. Resolvi de imediato que adequaria o tema para ser orientada pela professora Girlene, pois a mesma se mostrou disponível, atenciosa, paciente desde a primeira conversa que tivemos, e, além disso, demonstrou ser uma professora totalmente competente.

Enfim, posso afirmar que todas as experiências que vivenciei durante toda a minha vida, e, especialmente, durante a graduação, assim como as amizades que construí e os professores que fizeram parte da minha trajetória, foram de grande importância para a minha formação.

## 1. INTRODUÇÃO

A avaliação educacional é um tema que vem recebendo muita atenção no Brasil desde a década de 1990. Percebeu-se tanto a necessidade de analisar a qualidade do sistema educacional quanto uma busca por transformações efetivas nas práticas pedagógicas, visando alcançar melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem dos educandos dos diferentes níveis de ensino.

A avaliação está diretamente relacionada com a produção de informações sobre uma realidade específica. As informações obtidas através das avaliações possibilitam a implementação de ações, com vistas à oferta de um ensino de qualidade, através da reorientação de práticas, buscando meios adequados para o melhor ensino e aprendizagem dos alunos (ROCHA, 2009; SANTOS & VARELA, 2007).

Logo, a avaliação educacional é de extrema importância, pois através das informações obtidas é possível escolher ou modificar os caminhos a serem seguidos para alcançarmos um ensino de qualidade, além de possibilitar aos diferentes atores envolvidos no campo educacional uma reflexão acerca das práticas realizadas e a partir disso, modificá-las para melhorá-las, buscando métodos e instrumentos adequados.

Em âmbito nacional, a preocupação com a avaliação de sistemas educacionais iniciou-se de forma mais sistemática com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a partir dos anos 1990. Posteriormente, foi criado o Exame Nacional de Cursos (ENC), que era uma forma de avaliar a educação superior (COSTA, 2011) e, em 2004, foi implementado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Após a implementação do Saeb, foi possível verificar os indicadores produzidos pelo sistema educacional brasileiro, os quais demonstravam grandes problemas no que diz respeito ao ensino ofertado pela rede pública, entre eles, o baixo desempenho dos alunos em leitura. Diante desta realidade o Governo Federal tomou algumas iniciativas, na intenção de transformar essa realidade (BRASIL, 2012c).

Uma das iniciativas do Governo Federal foi a ampliação do ensino fundamental, prevista na Meta 2 do Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2001-2010, que passou de oito para nove anos, iniciando, portanto, o ensino obrigatório mais cedo, aos 6 anos de idade. Como iniciativa da sociedade, particularmente de um grupo de empresários, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação também surgiu em 2007 como uma iniciativa cujo objetivo é acompanhar a qualidade da educação que é oferecida no ensino fundamental. O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação é o carro chefe do Plano de

Desenvolvimento da Educação (PDE). Uma das diretrizes do Plano de Metas diz respeito ao processo de alfabetização das crianças, que deve ocorrer até, no máximo, os oito anos de idade, sendo verificados os resultados de desempenho periodicamente (DISTRITO FEDERAL, 2007).

Com o intuito de atender ao que foi determinado no Plano de Metas estabeleceu-se, então, a aplicação da Provinha Brasil. A Provinha Brasil, objeto de estudo deste trabalho, é um instrumento que foi pensado para subsidiar o desenvolvimento do processo de alfabetização realizado nas escolas públicas brasileiras. Ela serve para avaliar o nível de alfabetização das crianças até o segundo ano do ensino fundamental e diagnosticar as dificuldades de aprendizagem precocemente, com vistas a reorientar a prática pedagógica do professor em sala de aula, de forma a sanar as insuficiências verificadas, sendo este instrumento aplicado pela própria escola no início e no final de cada ano letivo (Brasil, 2012). A Provinha Brasil foi criada em 2008 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), juntamente com a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) e com o auxílio da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2012c).

Deste modo, os resultados da Provinha Brasil devem ser utilizados para orientar as ações pedagógicas, de maneira que colabore com estratégias para melhorar o aprendizado e o desempenho dos que são submetidos a tal avaliação, não sendo, portanto, instrumento que vise à classificação (BRASIL, 2012d).

A Provinha Brasil tem duas finalidades avaliativas, diagnóstica e somativa. A primeira, se bem utilizada, poderá contribuir com o trabalho do professor, fornecendo um diagnóstico que pode auxiliar no planejamento do processo de ensino, colaborando assim para o cumprimento da meta do PNE que pretende alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade. Por sua vez, a avaliação somativa acontece ao fim de um processo de ensino, no caso da Provinha Brasil no final do ano letivo, fornecendo informações acerca dos conhecimentos apreendidos pelos alunos durante um determinado período.

Outra ação voltada para avaliar a alfabetização no Brasil foi a Prova ABC – Avaliação Brasileira do Final do Ciclo da Alfabetização – realizada a partir da colaboração do Todos Pela Educação com o Instituto Paulo Montenegro/Ibope, Fundação Cesgranrio e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As provas foram aplicadas no primeiro semestre de 2011 a cerca de 6 mil alunos, que concluíram o 3º ano (2ª série), de escolas públicas e particulares de todas as capitais do país.

Os resultados da Prova ABC indicaram que apenas 56,1% dos alunos aprenderam o que era esperado em leitura, e apenas 42,8% em matemática, havendo grande variação entre as diferentes regiões do país, e entre as escolas públicas e particulares (PROVA ABC..., 2011).

Ademais, o Ministério da Educação publicou no Diário Oficial da União do dia 05 de julho de 2012, a portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e estabeleceu as ações e diretrizes do mesmo. O Pacto tem como objetivo garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade.

Para receber recursos e apoio técnico do MEC, as redes municipais e estaduais terão que aderir ao programa, que terá como objetivos a capacitação dos professores responsáveis pela alfabetização, a distribuição de materiais específicos para a realização do processo de alfabetização, além da criação de uma prova que deverá ser aplicada a todos os alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental com a intenção de verificar o nível de alfabetização dos mesmos (CIEGLINSKI, 2012).

Esta prova será o primeiro exame oficial do país para medir a alfabetização das crianças e contará com um sistema de publicização de resultados, uma vez que a Provinha Brasil é de uso interno das escolas, subsidiando apenas o trabalho do professor e dos gestores de cada unidade escolar. O Pacto busca, através de suas ações, reduzir a distorção idade/série, melhorar o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e elevar a qualidade da formação dos professores alfabetizadores (Ibidem, 2012).

Verifica-se assim que ainda há muito a fazer no Brasil para que tenhamos uma educação de qualidade para todos, a começar pelo ensino básico, e principalmente pelas séries/anos iniciais, nas quais ocorre a alfabetização, uma vez que o ensino formal ocorre fundamentado na leitura e na escrita, sendo, portanto, de fundamental importância um bom processo de alfabetização, que legitimará o direito à educação, preconizado na Constituição Federal de 1988.

Assim, torna-se válida a iniciativa de pesquisa sobre a Provinha Brasil, a qual é a iniciativa pioneira de avaliação da alfabetização no nosso país. E dentro dessa perspectiva, surge como eixo principal de pesquisa o uso dos resultados, ou seja, identificar se a Provinha Brasil tem sido utilizada com os fins propostos em sua concepção, isto é, como instrumento que busca diagnosticar o nível de alfabetização das crianças e subsidiar as ações pedagógicas, ou se tem sido aplicada apenas com propósitos formais, sem a intenção de uso dos resultados por parte da equipe pedagógica, não contribuindo, dessa forma, para o trabalho realizado pelo professor em sala de aula (LUCKESI, 2005).

Tendo em vista a escassez de estudos sobre o uso dos resultados das avaliações, especialmente da Provinha Brasil, delinea-se o seguinte problema de pesquisa: de que forma os resultados da Provinha Brasil incidem sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor em sala?

Visando responder ao problema levantado, são traçados os objetivos apresentados a seguir.

### **1.1 Objetivo Geral**

- ✓ Verificar de que forma é utilizado e se há alguma interferência do resultado da Provinha Brasil no processo de ensino de uma escola da rede pública do Distrito Federal.

### **1.2 Objetivos Específicos**

A fim de alcançar o objetivo geral proposto, torna-se necessário traçar alguns objetivos específicos, a saber:

- ✓ Comparar os resultados da aplicação da Provinha Brasil no início e no final do ano letivo em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental;
- ✓ Analisar as intervenções pedagógicas realizadas pelo professor após a primeira aplicação da Provinha Brasil;
- ✓ Verificar a convergência entre as intervenções pedagógicas realizadas após a primeira aplicação e os pontos levantados nos resultados da Provinha Brasil;
- ✓ Analisar se as intervenções pedagógicas efetuadas após a primeira aplicação da Provinha Brasil proporcionaram diferença significativa nos resultados dos alunos.

## 2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Por volta dos anos 1980, surge a ideia de letramento no Brasil (SOARES, 2004), processo distinto da alfabetização, sendo, porém, considerados complementares, devendo ser realizados de forma simultânea.

O termo letramento surgiu em meados dos anos 1980, provavelmente utilizado pela autora Mary Kato em 1986, em sua obra intitulada “No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística”. Segundo tal autora, a escola tem como missão inserir a criança no mundo da escrita, tornando-a uma pessoa letrada, ou seja, um sujeito capaz de utilizar a linguagem escrita para atender suas necessidades individuais, bem como para atender às exigências impostas pela sociedade que possui a linguagem como principal meio de comunicação (COSTA, 2011).

No Brasil, a transformação do conceito de alfabetização foi percebida através dos censos populacionais, realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma vez que a maneira pela qual se verificava o nível de alfabetização da população sofreu várias modificações ao longo dos anos (SOARES, 2004).

Até o Censo de 1940 era considerado alfabetizado, aquele que declarasse saber ler e escrever o próprio nome. Já no Censo realizado em 1950, o conceito de alfabetizado apresentava modificações, pois para ser considerada uma pessoa alfabetizada, era necessário ter a capacidade de ler e escrever um bilhete simples. A expectativa atual, é que após alguns anos de escolarização o indivíduo seja capaz, além de ler e escrever, de fazer uso da leitura e da escrita, o que deixa evidente a ampliação que vem ocorrendo da compreensão que se tem a respeito da alfabetização (Ibidem, 2004).

Ainda de acordo com Soares, a modificação na forma como o IBGE passou a abordar a alfabetização, pode ser compreendida como um atendimento às novas exigências da sociedade em relação às habilidades de leitura e escrita dos indivíduos, o que não significa que a língua portuguesa tenha sofrido grandes modificações, mas sim que a aprendizagem da leitura e da escrita foi acrescida do processo denominado letramento.

Ainda segundo Soares (2004), os conceitos de alfabetização e letramento são frequentemente confundidos, podendo-se perceber tal fato na mídia e até mesmo nas produções acadêmicas, resultando na desvalorização da alfabetização, a qual tem sido considerada, por vezes, como a parte menos importante de todo o processo educativo.

Segundo Soares (2004) a alfabetização pode ser compreendida como apropriação do sistema de escrita, e letramento como o desenvolvimento da capacidade de uso de tal sistema nos diferentes ambientes onde a linguagem escrita se faz presente.

No instrumental que compõe a Provinha Brasil, se faz presente a concepção de letramento – uso social da linguagem escrita – e a concepção de alfabetização – desenvolvimento da compreensão do sistema de escrita, entendido como processo de decodificação grafema-fonema – sendo tais processos considerados indispensáveis à aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 2012c).

Nesse contexto, é importante abordar, ainda que rapidamente, os métodos utilizados no processo de alfabetização, tendo em vista que ainda não há consenso sobre qual a metodologia mais adequada para orientar a prática pedagógica voltada à alfabetização.

Tradicionalmente, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido considerado como uma questão de falha na escolha dos métodos utilizados (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999). Os educadores e especialistas têm voltado a atenção à busca do método mais adequado, ou mais eficaz.

Tal questionamento segundo Ferreiro e Teberosky (1999), tem se dado em torno de dois tipos de métodos fundamentais, sendo eles os métodos sintéticos, que iniciam o processo a partir de elementos menores, as letras, e os métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores, como frases e textos.

O método sintético baseia-se na correspondência entre o som e a escrita, iniciando o processo a partir das partes mínimas em direção ao todo. Durante muito tempo tal método foi o mais utilizado para o ensino da leitura e da escrita. Posteriormente, sob a influência da linguística, surge o método fonético, indicando que o processo deve ser iniciado a partir do oral, isto é, deve-se iniciar pelo fonema, associando-o, em seguida, à sua representação gráfica (Ibidem, 1999).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), para os defensores dos métodos sintéticos, a aprendizagem da leitura e da escrita, é um ato mecânico, isto é, significa adquirir a técnica para decifrar o texto, sendo a leitura, portanto, equivalente à decodificação da palavra escrita em som.

Já para os que defendem o uso do método analítico, o processo deve ser iniciado, a partir do reconhecimento global das palavras ou orações, sendo a análise das unidades menores, uma tarefa a realizar-se posteriormente, sendo colocada, ainda, a necessidade de iniciar o processo de alfabetização com unidades que possuam significado para a criança (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999). Dessa forma, é preciso atentar-se às especificidades

dos métodos de alfabetização, e como os mesmos influenciam no processo de aprendizagem das crianças.

Na década de 1990 os métodos globais tornaram-se costume entre os educadores, porém países como os EUA e França, verificaram uma queda na qualidade da educação, percebida através das dificuldades apresentadas pelas crianças no uso da escrita e da leitura, o que gerou uma série de debates acerca da eficácia de tais métodos. Nesse contexto, os países desenvolvidos, como a França e EUA, passaram a recomendar o retorno ao uso dos métodos fônicos, fundamentados em resultados de estudos experimentais que comprovavam a eficácia mais elevada dos mesmos sobre os métodos globais (COSTA, 2011).

Torna-se evidente a necessidade de uma reflexão acerca do método mais adequado, levando em consideração as características do público-alvo de tais práticas, modificando-as de acordo com as necessidades apresentadas pelo mesmo, ou seja, é preciso pensar no método que, em determinado momento, atende da melhor maneira as necessidades apresentadas pelas crianças.

Atualmente, tem prevalecido no Brasil a concepção de que alfabetizar letrando, isto é, ensinar a leitura e a escrita a partir de práticas sociais que envolvem o ato de ler e escrever, é o melhor meio de se obter um processo de alfabetização com qualidade (Ibidem, 2011).

No que diz respeito à alfabetização matemática, é notável que os alunos não têm alcançado o mínimo do conhecimento matemático necessário ao término da escolaridade obrigatória, apesar da importância dessa área do conhecimento na sociedade. A matemática é considerada por muitos como difícil e chata, assustando e distanciando-se de cidadãos que poderiam ser perfeitamente instruídos nessa área do conhecimento (GÓMEZ-GRANELL, 1995).

Segundo Gómez-Granell (1995), é possível explicar essa concepção generalizada acerca da matemática, pois essa área do conhecimento possui muitas diferenças em relação às demais. A matemática tem um caráter muito mais abstrato que qualquer outro conteúdo, o conhecimento matemático utiliza uma linguagem própria, sendo estas algumas características que esclarecem as dificuldades de aprendizagem relacionadas à matemática.

Sendo assim, é necessário desarraigar a ideia, predominante em grande parte da sociedade, de que matemática é uma área do conhecimento totalmente abstrata, difícil e inacessível. Portanto, os conceitos matemáticos devem ser ensinados de forma contextualizada, isto é, precisamos conhecer as funções que a matemática exerce em nossa sociedade, para direcionar as aprendizagens baseando-as no contexto de tais usos.

Segundo Gómez-Granell (op. cit., p. 282):

O objetivo e a finalidade do ensino da matemática devem ser que os alunos dominem e usem significativamente sua linguagem e os usos específicos da mesma. Mas para que isso seja alcançado, as formas de ensino e de aproximação tradicionalmente aplicadas a essa linguagem devem ser radicalmente modificadas.

Sendo assim, torna-se ainda mais clara a necessidade de avaliar o ensino ministrado e as aprendizagens adquiridas, com a finalidade de inserir o ensino de matemática no contexto das crianças, reorientando as ações pedagógicas quando se fizer necessário, de maneira que o conhecimento não seja apenas transmitido, mas construído juntamente com os educandos e utilizado nos diversos espaços onde a matemática se faz presente.

## 2.1 Avaliação na alfabetização

A avaliação da alfabetização, realizada em sala de aula, ocorre a partir da constatação que o professor faz das habilidades que foram desenvolvidas pelas crianças e das capacidades que ainda necessitam ser trabalhadas.

Segundo Oliveira (2005, p. 377), aprender a ler e a escrever implica no desenvolvimento de três níveis de competências que são indispensáveis à alfabetização. Tais níveis são apresentados a seguir.

Tabela 1: Níveis de desenvolvimento do processo de alfabetização.

<b>Nível</b>	<b>Competências de leitura</b>	<b>Competências de escrita</b>
<b>1</b>	Decodificar, isto é, produzir o som da palavra indicado pelas letras.	Caligrafia: escrever de forma legível e com fluência.
<b>2</b>	Identificar automaticamente a palavra.	Ortografia: escrever respeitando regras ortográficas.
<b>3</b>	Ler com fluência.	Sintaxe: escrever frases com sentido e ordenação adequada.

Nesse contexto, a avaliação de tais competências torna-se imprescindível, e de acordo com Oliveira (2005), é importante que o processo avaliativo ocorra no início do ano, com o objetivo de conhecer a turma, e verificar o que as crianças já sabem, ao longo do ano letivo, com a finalidade de acompanhar o nível de desenvolvimento das habilidades dos alunos e ao

final do ano, visando saber que habilidades o aluno desenvolveu, as competências e conhecimentos que foram acumulados pelo mesmo durante todo o processo.

O processo de avaliação ao longo do ano letivo é de extrema importância para o sucesso escolar dos alunos, uma vez que a partir das constatações realizadas pelo educador, a respeito das dificuldades que os alunos apresentam, as ações pedagógicas podem ser redirecionadas, repensadas para melhor atender as necessidades das crianças.

Atualmente, para que sejamos considerados alfabetizados é preciso muito mais do que saber ler e escrever. Segundo Simó e Roca (1995), ser alfabetizado presume *ser capaz de dominar a escrita para resolver questões práticas, ter acesso à informação e a formas superiores de pensamentos, e assumir os usos formais e poéticos da linguagem escrita.*

Dessa forma, é importante, que desde as séries iniciais, as atividades propostas por professores levem em consideração tais aspectos. O professor deve apresentar aos alunos a importância de saber mais do que ler e escrever, tanto para o uso individual, como para a participação nos variados ambientes sociais, por meio de atividades diversificadas, que ajudem o aluno a desenvolver as habilidades necessárias ao uso da leitura e da escrita.

### 3. A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

As pesquisas educacionais nasceram no contexto de expansão do acesso à escola e da preocupação de dirigentes de países desenvolvidos – EUA, França, entre outros – com os assuntos voltados às desigualdades educacionais. A ampliação do acesso deu-se no pós-guerra, quando a escola passou a ser muito mais valorizada pela sociedade, o que resultou, nos anos 1940 e 1950, na democratização da base do sistema educacional, resultando em oportunidades de escolarização primária e de formação de adultos (BONAMINO, 2002).

Nos anos 1960 ocorreu a universalização do ensino médio, nos países desenvolvidos - EUA, Inglaterra e França - resultando em 1968 na expansão do ensino superior, que progrediu paralelamente à pré-escola e as creches. Foi nesse cenário, de democratização do acesso à escola, que se tornou manifesto o problema das desigualdades educacionais entre os diferentes grupos sociais, surgindo a necessidade de acompanhamento dos resultados da expansão dos sistemas escolares, o que levou os países desenvolvidos a introduzirem pesquisas de levantamentos educacionais (Ibidem, 2002).

Nas décadas de 1960 e 1970 os aspectos quantitativos presentes nas pesquisas educacionais recebiam maior atenção, sendo a preocupação dessas pesquisas, o acesso aos diferentes níveis do sistema de ensino, ou seja, a universalização do ensino fundamental e médio. Através de tais pesquisas foi possível evidenciar a conexão existente entre as desigualdades educacionais e desigualdades sociais. Os resultados da implementação de políticas educacionais, voltadas à expansão do acesso à escola, não confirmaram as expectativas, pois mostraram que nem todos ingressavam nela, e os que conseguiam entrar, não obtinham sucesso escolar, e muitas vezes não permaneciam na escola (Ibidem, 2002).

Através do estudo aprofundado dos testes de desempenho dos alunos, pôde-se constatar que as características das famílias, principalmente o aspecto socioeconômico dos pais e a origem étnico-racial, esclareciam grande parte das diferenças existentes nos resultados obtidos (Ibidem, 2002).

Assim, podemos perceber que a fase inicial das pesquisas de levantamento teve grande importância para o desenvolvimento da avaliação educacional, uma vez que foi constatada a necessidade de estudar os fatores escolares e extra-escolares que podem influenciar o desempenho dos alunos (Ibidem, 2002).

Já no contexto brasileiro, as pesquisas educacionais tiveram maior impulso nas décadas 1950 e 1960, no interior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Nos anos 1950, a educação era vista como estratégia para assegurar a democracia e o

desenvolvimento do país, pois nesse período, ocorreu a abertura democrática e a sociedade brasileira tornou-se uma sociedade urbano-industrial (BONAMINO, 2002).

Dessa forma, com a ocorrência da redemocratização nacional, após o período de vigência do Estado Novo, e com o fim da Segunda Guerra Mundial no cenário internacional, iniciou-se a criação de projetos que visavam a democratização da educação, sendo o foco dos mesmos, os níveis de ensino primário e normal, buscando garantir um mínimo de cultura para toda a sociedade (BONAMINO, op. cit.).

Em 1964 o governo militar tomou o poder, o que culminou em um novo cenário nacional, vindo em 1968, a reforma educacional. Assim, a Universidade passou a ser considerada como instituição adequada ao desenvolvimento do ensino superior, sendo as instituições isoladas tidas como exceções que deveriam deixar de existir. O regime militar em aliança com professores e pesquisadores, propiciou o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa (Ibidem, 2002).

No início da década de 1970, no contexto da, então, recente pós-graduação, surgem as críticas à situação educacional do país. Nesta década, houve um esvaziamento de pesquisas educacionais, decorrente de uma série de fatores, como as dificuldades organizacionais e financeiras que atrapalhavam a realização de levantamentos (Ibidem, 2002).

Assim sendo, foram realizadas pesquisas que se encaixavam em um dos três tipos apresentados a seguir: pesquisas que investigavam as características sociodemográficas que influenciavam no acesso a determinados níveis de ensino e no fracasso em séries específicas; pesquisas que averiguavam o acesso ao ensino superior, e as pesquisas realizadas pelo ECIEL (Programa de Estudos Conjuntos para a Integração Econômica da América Latina), que tinham como ponto de partida os aspectos determinantes da escolarização na América Latina (Ibidem, 2002).

Os anos de 1980 representam um marco fundamental na busca pela democratização da educação no Brasil. No contexto do retorno à democracia política, no âmbito educacional, as políticas adotadas visavam incitar mudanças no sistema educativo, com a finalidade de ampliar e melhorar a escola pública. E apesar das dificuldades enfrentadas pelos setores de oposição ao governo militar, a política educacional, que tinha como foco o ensino público de qualidade e a democratização do mesmo, teve o apoio de propostas partidárias, movimentos sociais, sindicais e acadêmicos (Ibidem, 2002).

Ainda na década de 1980, foi desenvolvida uma pesquisa de avaliação do aproveitamento escolar, incluída no Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro – EDURURAL. Tal pesquisa foi realizada pela Fundação Carlos

Chagas (FCC), Fundação Cearense de Pesquisa (FCP) e Universidade Federal do Ceará (UFC), além de contar com a participação de pesquisadores estrangeiros (BONAMINO, 2002).

A pesquisa mencionada, contou com a aplicação de provas de português e matemática a alunos da 2ª e 4ª séries do ensino fundamental, em 603 escolas localizadas na zona rural dos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, nos anos 1981, 1983 e 1985. Esta avaliação levou em consideração, além do peso do ensino multisseriado, as condições das escolas, o perfil dos professores, a influência das condições familiares na aprendizagem das crianças, ou seja, reuniu em um estudo fatores intra e extraescolares (BONAMINO, op. cit.).

Também na década de 1980, devido à retenção observada de 60% dos alunos na primeira série do ensino fundamental, surgiram pesquisas que buscavam compreender por quais motivos o fracasso era gerado. Como consequência dos resultados apresentados por essas pesquisas, emergiram propostas de promoção automática em diversos municípios e estados do país, além de ter-se dado início a um debate sobre a necessidade de realizar avaliações não executadas sob a lógica da reprovação (Ibidem, 2002).

Juntamente com as pesquisas sobre os fatores intraescolares causadores do fracasso escolar, outra linha de pesquisa foi desenvolvida, tratando da reprovação e da repetência na escola de 1º grau. A partir de 1985 as estatísticas oficiais que eram divulgadas passaram a ser interpeladas, pois os pesquisadores começaram a questionar as metodologias utilizadas para apurar os dados estatísticos, argumentando que os resultados divulgados eram imprecisos, o que prejudicava a formulação de políticas educacionais, uma vez que seriam traçadas prioridades equivocadas, baseadas em resultados distorcidos (Ibidem, 2002).

A partir da década de 1990 a avaliação educacional tem sua importância reconhecida no cenário nacional e internacional. No Brasil, a nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996, confirma tal importância, ao estabelecer a obrigatoriedade da avaliação dos diferentes níveis educacionais, e o país passa a participar, a partir de 1998, de projetos de avaliação de comparação internacional (Ibidem, 2002).

Outro indicador da importância da avaliação e da valorização dada à mesma é o destaque que o processo avaliativo recebe na Declaração Mundial da Educação para Todos. Tal documento é o resultado da Conferência de Jomtien, ocorrido na Tailândia, em março de 1990, atendendo a um convite da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Banco Mundial. A Declaração estabelece a educação fundamental como prioridade, estabelecendo no art. 3º, a

necessidade de melhoria da qualidade da educação e no art. 4º, a urgência de assegurar a criação de sistemas de avaliação para verificar o desempenho dos alunos (BONAMINO, 2002).

No Brasil a relação entre qualidade e avaliação, ganhou força nas décadas de 1980 e 1990, quando se intensificou o processo de reconhecimento da importância da educação. Na década de 1980 a atenção estava voltada para as altas taxas de repetência escolar, o que culminou com o surgimento da avaliação do ensino de primeiro grau, sendo que na década 1990, a avaliação dos sistemas escolares de educação básica se tornou uma das questões centrais da política educacional (Ibidem, 2002).

A política de avaliação da educação básica esteve no centro da proposta apresentada por Fernando Henrique Cardoso, no contexto de sua campanha como candidato a presidente da República. Os projetos voltados para a educação brasileira, apresentados por Fernando Henrique, anunciavam a criação de um sistema de avaliação nacional dos sistemas educacionais, com vistas a acompanhar o desenvolvimento dos mesmos e estabelecer metas para a melhoria da qualidade do ensino (Ibidem, 2002).

Nesse período a avaliação tornou-se um elemento político central, recebendo uma importância inédita no interior do país. Dessa forma, a avaliação deixou de ser realizada apenas por professores e pesquisada por acadêmicos, passando a ser uma tarefa sistemática e de longo alcance, institucionalizada e realizada por órgãos específicos (Ibidem, 2002).

Nesse contexto, surge o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicado pela primeira vez em 1990, como um sistema de acompanhamento de indicadores de equidade do sistema público de ensino, sendo a implementação do mesmo, fundamentada na necessidade da obtenção de informações que contribuíssem para a análise dos impactos causados pelas políticas públicas que vinham sendo adotadas (Ibidem, 2002).

O SAEB é uma avaliação externa em larga escala, realizada com uma amostra de alunos das séries avaliadas, aplicada a cada dois anos a alunos das séries/anos de final de ciclo do Ensino Fundamental (4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano) e do Ensino Médio (3ª série). O objetivo dessa avaliação é executar um diagnóstico do sistema de ensino brasileiro e de elementos que possam interferir no desempenho dos alunos, produzindo informações acerca da qualidade do ensino oferecido (Ibidem, 2002).

Franco (2001) coloca que os objetivos do SAEB podem ser sintetizados em três pontos chave: acompanhamento do sistema educacional, acompanhamento de como o sistema educacional vem se comportando em termos de equidade dos resultados educacionais e apreensão dos fatores escolares que podem explicar resultados escolares.

Segundo esse autor, o Saeb deve continuar na busca por tais objetivos, procurando aprimorar-se com a finalidade de ofertar subsídios à formulação de políticas educacionais, pois há ainda aspectos que precisam ser repensados e melhorados para o alcance total dos objetivos acima citados. Podemos estender a observação de Franco (2001) às demais avaliações existentes, uma vez que o sistema educacional vem sofrendo mudanças, portanto, os meios utilizados para avaliá-lo precisam ser revisados e adequados constantemente.

Nesse sentido, é importante rever rapidamente a trajetória do Saeb desde 1990 até a implementação da Prova Brasil, em 2005. A primeira aplicação do Saeb ocorreu em 1990, utilizando uma amostra de escolas públicas, localizadas na zona urbana, que atendiam estudantes da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. A avaliação continha as seguintes áreas de conhecimento: língua portuguesa, matemática e ciências (PROVA BRASIL..., 2013).

No ano de 1995 passou-se a avaliar os estudantes das etapas finais dos ciclos de escolarização, o que corresponde aos alunos da 4ª e da 8ª série do Ensino Fundamental, atualmente 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, e 3º ano do Ensino Médio. Nesse ano além da amostra da rede pública de ensino, foi utilizada uma amostra da rede privada, excluindo-se da avaliação os testes de ciências (PROVA BRASIL..., op. cit.).

Na avaliação realizada nos anos de 1997 e 1999, os alunos que cursavam a 4ª e a 8ª série foram avaliados em língua portuguesa, matemática e ciências, e os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio, em língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. A partir da edição realizada em 2001, o Saeb passou a avaliar somente as áreas de língua portuguesa e matemática (Ibidem, 2013).

Em 2005 o Saeb sofreu uma reformulação passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), a chamada Prova Brasil (Ibidem, 2013).

A Aneb continuou utilizando os procedimentos avaliativos aplicados às edições anteriores, isto é, utilizando uma amostra das redes públicas e privadas. Já a Prova Brasil passou a avaliar de forma censitária, produzindo resultados por escola (Ibidem..., 2013).

A Prova Brasil foi planejada com o objetivo de atender as necessidades dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral, no que dizia respeito ao ensino oferecido, em cada escola especificamente (Ibidem, 2013).

Em 2007 as escolas públicas da zona rural que ofereciam atendimento no 5º ano do Ensino Fundamental, com no mínimo 20 alunos matriculados, passaram a participar da Prova Brasil. A partir de 2007, a Prova Brasil passou a ser realizada juntamente com a aplicação da

Aneb, sendo utilizado um único instrumento para as duas avaliações, que compõem o Saeb (PROVA BRASIL, 2013).

Atualmente, entre as várias avaliações voltadas à educação básica, temos: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a Prova Brasil e Saeb, e a Provinha Brasil. No ensino superior temos o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), composto pela avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho de estudantes. Há também o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que é uma avaliação comparativa de 31 países, incluindo o Brasil, iniciada em 2000, desenvolvida pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). O programa avalia uma amostra de jovens de 15 anos de idade, em leitura, matemática e ciências, contendo questões de múltipla escolha e abertas. Este programa tem como finalidade avaliar habilidades comparáveis internacionalmente, através dos indicadores de desempenho estudantil produzidos, fornecendo, dessa forma, instrumentos para melhorar a qualidade da educação (BONAMINO, 2002).

Os resultados obtidos, através dessas avaliações, têm o potencial de contribuir para a formulação e monitoramento das políticas educacionais, visando à contínua melhoria da educação. Além das iniciativas implementadas nacionalmente, os Estados brasileiros dispõem de autonomia para a formulação e execução de avaliações para suas redes de ensino (COSTA, 2011).

Os sistemas de avaliação citados auxiliam na busca por respostas para algumas questões relacionadas à qualidade da educação no país, possibilitando a percepção de prioridades dentro dos sistemas educacionais, resultando em políticas educacionais que buscam maior eficácia das ações realizadas no setor educacional (CASTRO, 1999).

Portanto, tais avaliações buscam aferir o que os alunos realmente aprendem, indicando o que se espera que os mesmos saibam, identificando fatores escolares ou extra-escolares que colaborem ou não para a aquisição das competências esperadas para cada nível de ensino (CASTRO, op. cit.).

De acordo com Castro (op. cit., p. 29), há vários fatores que justificam a importância dada, atualmente, à avaliação, sendo alguns deles os que se seguem:

- a competitividade internacional no campo econômico e o impacto das mudanças tecnológicas na produção passaram a exigir que as pessoas alcancem melhores e mais elevados níveis de escolaridade;

- a qualidade da educação (considerando os seus elementos de equidade, eficiência e excelência) é uma meta perseguida pela maioria dos países e que pode ser permanentemente avaliada e monitorada com base em dados objetivos;
- a crescente autonomia e descentralização dos sistemas de ensino torna necessária a criação de sistemas nacionais de avaliação que permitam contrastar os resultados com um padrão mínimo de qualidade, orientando as políticas de correção das desigualdades regionais.

Nesse cenário, a Provinha Brasil, objeto de estudo da presente pesquisa, diferentemente do que acontece com outras avaliações, como o Saeb, que é de caráter obrigatório, é de caráter facultativo. É uma avaliação aplicada pela própria escola e cujos resultados ficam no interior da escola, para uso por parte da equipe escolar. Sua finalidade é averiguar o nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012c).

Além da adesão das redes de ensino ser voluntária, a Provinha Brasil possui outras características que a distinguem de outras avaliações, pois a aplicação e correção dos testes estão sob a responsabilidade do professor regente e os resultados não são divulgados, nem utilizados pelo Governo Federal ou pela secretaria de educação.

A Provinha Brasil é um instrumento que fornece informações sobre o processo de alfabetização aos professores e gestores, não possuindo finalidades classificatórias. A aplicação dessa avaliação possibilita a utilização dos resultados obtidos nas intervenções pedagógicas realizadas pelos docentes, com o objetivo de melhorar a qualidade da alfabetização. Ela é aplicada a cada ano letivo, sendo realizada em dois momentos: no início do 2º ano do ensino fundamental e no final desse mesmo ano letivo. As habilidades avaliadas por meio da Provinha estão dispostas na Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial (PROVINHA BRASIL, 2013).

Não são todas as habilidades que devem ser desenvolvidas durante o processo de alfabetização e letramento, que podem ser verificadas por meio de uma prova objetiva, assim sendo, foram selecionadas as habilidades consideradas indispensáveis à alfabetização e ao letramento para a construção da Matriz, sendo esta uma referência para a elaboração da Provinha (PROVINHA BRASIL, op. cit.).

Com o resultado da aplicação do teste no início do ano letivo é possível verificar em qual nível de alfabetização os alunos estão e então tomar decisões, ou seja, realizar ações pedagógicas que possibilitem o avanço das crianças para o nível de aprendizagem esperado até o final do 2º ano do ensino fundamental (Ibidem, 2013).

Podemos perceber que a razão fundamental para a aplicação da Provinha Brasil é o uso dos seus resultados no interior da escola. Sem essa finalidade, ela perde o seu potencial, como ferramenta avaliativa que pode possibilitar o aperfeiçoamento e a reorientação das práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e ao letramento contribuindo, dessa forma, com o trabalho do professor e com a aprendizagem das crianças (PROVINHA BRASIL, 2013).

### **3.1 Uso dos resultados da avaliação**

Para que a avaliação educacional ocorra faz-se necessária uma fundamentação, isto é, uma necessidade que justifique a sua criação e execução, pois ela surge a partir da necessidade de superação de dificuldades e limitações, cujas origens centram-se no cotidiano das diferentes escolas, evidenciando a preocupação existente com a qualidade da educação. Portanto, é preciso o uso de estratégias, durante sua execução, que não deixem dúvidas a respeito de sua relevância e importância para a mudança ou aperfeiçoamento de uma realidade (VIANNA, 2005).

Dessa forma, percebe-se a importância do planejamento para a realização de uma avaliação, tendo em vista que a mesma abrange diferentes momentos sendo indispensável a sistematização para o alcance de seus objetivos. Porém é preciso ter consciência de que o planejamento deve ser flexível, isto é, deve haver a possibilidade de mudar decisões e ações com vistas a atingir melhor as finalidades inicialmente propostas (VIANNA, op. cit.).

Ainda em relação ao planejamento da avaliação, é importante lembrar que há avaliações com diversas funções, portanto, as estratégias a serem utilizadas precisam ser diferenciadas, isto é, de acordo com as múltiplas finalidades. É necessário ter em mente no momento do planejamento que não se avalia por avaliar, ou seja, a avaliação é realizada visando à tomada de decisões que proporcionem melhorias numa realidade já existente (Ibidem, 2005).

Assim sendo, é importante compreender que a avaliação como um fim em si mesma não é capaz de melhorar o sistema educacional, isto significa que a avaliação como processo isolado não resolve problema algum. Por isso, torna-se necessária a definição de prioridades e a inserção da avaliação em um contexto, visando realmente aprimorar e superar as dificuldades observadas (Ibidem, 2005).

Para que a avaliação educacional tenha sentido e produza efeitos é extremamente importante que os atores envolvidos em tal processo – corpo docente, pais e alunos – conheçam as suas prioridades, isto é, o que se pretende avaliar, participando e colaborando

com o processo avaliativo que, realizado desse modo, contribuirá com as inovações e mudanças necessárias a uma educação de qualidade (VIANNA, 2005).

Outro fator fundamental à validade de qualquer avaliação, segundo Vianna (2005), é o que se pretende fazer com os resultados obtidos, ou seja, a maior preocupação em relação à ação avaliativa deve ser com a validade consequencial da mesma, pois se não houver o uso efetivo dos resultados, de nada adiantará a realização de todo o processo.

E para que haja o uso adequado dos resultados, faz-se necessária a capacitação de profissionais, de forma que os mesmos sejam capazes de analisar, compreender os resultados e suas consequências para a formulação de políticas públicas voltadas à educação (VIANNA, op. cit.).

Diante da importância da avaliação tanto para o acompanhamento do sistema educacional quanto para o auxílio no trabalho pedagógico e de gestão, torna-se imprescindível a compreensão de tal processo, bem como um trabalho efetivo de conscientização dos pais, alunos, professores e toda a equipe pedagógica quanto a importância dos seus resultados.

Ainda no contexto do uso dos resultados das avaliações, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) centram-se na meta-avaliação, ou seja, a avaliação das avaliações. Eles analisam as diretrizes dadas pelo Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Comitê Misto sobre Diretrizes para a Avaliação Educacional). O trabalho do Joint Committee resultou em parâmetros para avaliações educacionais, de programas, projetos e materiais (Joint Committee, 1981 apud WORTHEN, SANDERS & FITZPATRICK, 2004).

De acordo com o Joint Committee, a qualidade de um estudo avaliatório pode ser determinada por quatro diretrizes: utilidade, viabilidade, propriedade e precisão. Das quatro a utilidade foi classificada como o primeiro atributo a ser observado, pois sem ela a avaliação não apresenta o menor valor (WORTHEN, SANDERS & FITZPATRICK, 2004).

Dentro dessa diretriz encontra-se o impacto da avaliação, ou seja, as avaliações devem ser planejadas, realizadas e apresentadas de forma que incentivem seu acompanhamento pelos interessados e com isso tenham mais probabilidade de ser usadas (WORTHEN, SANDERS & FITZPATRICK, op. cit., p. 597). Tal diretriz do Joint Committee ratifica a preocupação atual no Brasil com o uso dos resultados das avaliações, bem como justifica a relevância de estudos como o presente.

## **4. MÉTODO**

A presente pesquisa segue como referencial metodológico a abordagem quali-quantitativa, uma vez que busca por meio de instrumentos de cunho tanto quantitativo quanto qualitativo, subsídios para a análise qualitativa no que tange ao aprendizado dos educandos e intervenções do educador.

### **4.1 Amostra**

Participaram deste estudo 28 crianças, de uma turma do 2º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública do Distrito Federal. A turma é composta por 18 meninas e 10 meninos. Até a data da aplicação do 1º teste da Provinha Brasil, no primeiro semestre letivo de 2012, 21 crianças estavam com 7 anos, e 7 crianças com 8 anos. Ao final do ano de 2012, 18 crianças terão completado 8 anos e 10 permanecerão com 7 anos.

### **4.2 Instrumento**

O presente estudo teve como foco a análise da Provinha Brasil, 1º e 2º testes, nas áreas de conhecimento de português e matemática, aplicados em 2012. Em abril de 2008 foi aplicada a 1ª edição desta avaliação. Até 2010 os testes da Provinha Brasil possuíam 24 questões de múltipla escolha, com quatro opções de resposta cada uma. A partir de 2011 os testes passaram a ter 20 questões. O teste é composto por uma questão-exemplo, 20 questões de múltipla escolha, com quatro alternativas cada, e no momento da aplicação, há questões que devem ser totalmente lidas pelo professor, parcialmente lidas pelo professor e lidas pelos alunos individualmente.

A Provinha Brasil deve ser aplicada aos alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental, sendo aplicada em dois momentos distintos: no início e no final do ano letivo, sendo a sugestão do INEP que as aplicações ocorram nos meses de abril e novembro, respectivamente.

As habilidades passíveis de verificação por meio da Provinha Brasil, no teste de leitura, foram organizadas e descritas na “Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial”. As habilidades descritas na Matriz de Referência se baseiam na concepção de que alfabetização e letramento são processos complementares, devendo ocorrer de forma simultânea (BRASIL, 2012c). Entende-se a alfabetização como o

desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e o letramento como as possibilidades de uso e funções sociais da linguagem escrita, ou seja, o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita.

Portanto, a pesquisa foi dividida em dois momentos. O ponto de partida, no primeiro momento, foi a análise dos documentos que compõem o *kit Provinha Brasil – 1º Teste 2012*, além do estudo sobre os resultados obtidos na aplicação do 1º teste de matemática e português. Os documentos analisados, na parte 1 da pesquisa, foram os seguintes:

- Caderno do Aluno – Leitura Teste 1, de 2012, que contém 1 questão-exemplo e 20 questões de múltipla escolha, com 4 alternativas de resposta;
- Guia de Aplicação – Leitura Teste 1, de 2012, que contém os procedimentos de aplicação e as questões a serem aplicadas aos alunos;
- Guia de Correção e Interpretação de Resultados – Leitura Teste 1, de 2012, o qual apresenta as principais informações sobre a Provinha Brasil: objetivos, pressupostos teóricos e metodologia, além das orientações para a correção do teste e as possibilidades de interpretação e uso dos resultados;
- Reflexões Sobre a Prática – Leitura Teste 1, de 2012, que deve ser utilizado pelo professor para repensar o uso que tem sido feito dos diversos materiais didáticos, bem como para o estabelecimento de relações entre os resultados do teste e as políticas implementadas pelo Governo Federal;
- Caderno do Aluno – Matemática Teste 1, de 2012, que contém 1 questão-exemplo e 20 questões de múltipla escolha, com 4 alternativas de resposta;
- Guia de Aplicação – Matemática Teste 1, de 2012, que contém os procedimentos de aplicação e as questões a serem aplicadas aos alunos ;
- Guia de Correção e Interpretação de Resultados – Matemática Teste 1, de 2012, o qual apresenta as principais informações sobre a Provinha Brasil: objetivos, pressupostos teóricos e metodologia, além das orientações para a correção do teste e as possibilidades de interpretação e uso dos resultados;
- Reflexões Sobre a Prática – Matemática Teste 1, de 2012, que deve ser utilizado pelo professor para repensar o uso que tem sido feito dos diversos materiais didáticos, bem como para o estabelecimento de relações entre os resultados do teste e as políticas implementadas pelo Governo Federal.

Além dos materiais pertencentes à Provinha Brasil também foram feitas observações em sala de aula, no período de junho de 2012 a novembro de 2012 com a finalidade de

verificar o uso dos instrumentos acima citados e também os resultados obtidos através da aplicação da Provinha à turma.

### **4.3 Procedimentos para a coleta de dados**

Para a realização do presente estudo foram visitadas duas escolas públicas de Planaltina-DF, sendo que em uma das escolas a Provinha Brasil não é aplicada, pois a mesma atende apenas o 1º e 2º períodos (Educação Infantil) e 1º ano do ensino fundamental; na segunda escola, a direção autorizou o estudo e a pesquisa foi realizada.

### **4.4 Procedimentos para a análise dos dados da Provinha Brasil**

Para análise dos resultados foram consideradas habilidades imprescindíveis ao bom desenvolvimento da alfabetização e do letramento e agrupadas em cinco eixos fundamentais, conforme o documento Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, de 2007 (BRASIL, 2012c, p. 8):

- Apropriação do sistema de escrita – refere-se à compreensão do sistema alfabético e de escrita, da lógica de funcionamento desse sistema (identificar as letras do alfabeto e suas diferentes formas de apresentação gráfica).
- Leitura – diz respeito à decifração, compreensão e à produção de sentido. A abordagem dada à leitura abarca desde habilidades necessárias ao processo de alfabetização até as que capacitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas, isto é, aquelas que colaboram com o seu letramento.
- Escrita – refere-se ao desenvolvimento de habilidades no nível da codificação de palavras compostas por sílabas simples e complexas até a escrita de frases, bilhetes, cartas, histórias entre outros gêneros.
- Compreensão e valorização da cultura escrita – diz respeito aos aspectos que perpassam o processo de alfabetização e letramento e que permitem o conhecimento e a valorização dos modos de produção e circulação da escrita na sociedade, levando em consideração os usos formais que ocorrem no ambiente escolar, e os usos mais espontâneos que ocorrem no cotidiano.

- Desenvolvimento da oralidade – a oralidade não é avaliada nessa prova, devido à estrutura da avaliação, porém é de grande importância contemplar este aspecto no planejamento do ensino e avaliar o desenvolvimento das crianças.

A Matriz de Referência da Provinha Brasil de Leitura está organizada em dois eixos e é apresentada a seguir:

Quadro 1 – Matriz de Referência da Provinha Brasil de Leitura.

<b>1º Eixo</b>	<b>Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.</b>
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D1: Reconhecer letras.	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.
D2: Reconhecer sílabas.	Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens.
D3: Estabelecer relações entre unidades sonoras e suas representações gráficas.	Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f);</li> <li>• letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: “c” e “g”);</li> <li>• sílabas.</li> </ul>
<b>2º Eixo</b>	<b>Leitura</b>
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D4: Ler palavras.	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.
D5: Ler frases.	Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase.
D6: Localizar informação explícita em textos.	Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas e com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.
D7: Reconhecer assunto de um texto.	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.
D8: Identificar a finalidade do texto.	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.
D9: Estabelecer relação entre partes do texto.	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.
D10: Inferir informação.	Inferir informação.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Provinha Brasil: Guia de correção e interpretação de resultados, teste 1. Brasília: INEP, 2012.

As habilidades passíveis de verificação por meio da Provinha Brasil, no teste de matemática, foram organizadas e descritas na Matriz de Referência de Avaliação da Provinha Brasil de Matemática. A matriz está organizada em quatro eixos que abrangem os principais conteúdos trabalhados na escola, sendo eles: Números e Operações, Geometria, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação.

A Matriz de Referência foi organizada em quatro eixos e é apresentada a seguir:

Quadro 2 – Matriz de Referência da Provinha Brasil de Matemática.

<b>1º Eixo</b>	<b>Números e operações</b>
C1 – Mobilizar ideias, conceitos e estruturas relacionadas à construção do significado dos números e suas representações.	D1.1 – Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades. D1.2 – Associar a denominação do número a sua respectiva representação simbólica. D1.3 – Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica. D1.4 – Comparar ou ordenar números naturais.
C2 – Resolver problemas por meio da adição ou subtração.	D2.1 – Resolver problemas que demandam as ações de juntar, separar, acrescentar e retirar quantidades. D2.2 – Resolver problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades.
C3 – Resolver problemas por meio da aplicação das ideias que preparam para a multiplicação e a divisão.	D3.1 – Resolver problemas que envolvam as ideias da multiplicação. D3.2 – Resolver problemas que envolvam as ideias da divisão.
<b>2º Eixo</b>	<b>Geometria</b>
C4 – Reconhecer as representações de figuras geométricas.	D4.1 – Identificar figuras geométricas planas. D4.2 – Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais.
<b>3º Eixo</b>	<b>Grandezas e medidas</b>
C5 - Identificar, comparar, relacionar e ordenar grandezas.	D5.1 – Comparar e ordenar comprimentos. D5.2 – Identificar e relacionar cédulas e moedas. D5.3 – Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em diferentes sistemas de medida.
<b>4º Eixo</b>	<b>Tratamento da informação</b>
C6 – Ler e interpretar dados em gráficos, tabelas e textos.	D6.1 – Identificar informações apresentadas em tabelas. D6.2 – Identificar informações apresentadas em gráficos de colunas.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Provinha Brasil: Guia de correção e interpretação de resultados, teste 1. Brasília: INEP, 2012.

A partir da aplicação da Provinha Brasil são produzidas medidas quantitativas que possuem um significado qualitativo. Os desempenhos dos alunos são interpretados com base em cinco diferentes níveis. Foram estabelecidos quantitativos mínimos de questões que caracterizam cada nível de alfabetização e letramento inicial que as crianças apresentam. Estes níveis serão apresentados posteriormente.

## 5. RESULTADOS

Essa seção está dividida em duas partes, a primeira referente ao estudo 1 e a segunda ao estudo 2. No estudo 1 são analisados os resultados da aplicação da Provinha Brasil no início do ano letivo, bem como as intervenções pedagógicas realizadas após a análise dos resultados; no estudo 2 são analisados e comparados os resultados da Provinha Brasil e das intervenções realizadas até o final do ano letivo.

### 5.1 Estudo 1 – Leitura

O estudo 1 foi realizado no início do primeiro semestre letivo do ano de 2012. De acordo com as orientações do *Guia de Correção e Interpretação de Resultados* (BRASIL, 2012c, p. 15), que compõe o kit da Provinha Brasil, 1º teste de leitura de 2012, quando a criança consegue responder de forma correta a uma quantidade de questões, a mesma demonstra ter desenvolvido certas habilidades. Dessa forma, foram estabelecidos cinco níveis de alfabetização em que os alunos podem ser alocados a partir do número de acertos:

Quadro 3 – Níveis de Alfabetização do 1º Teste de Leitura Aplicado em 2012.

<b>Teste 1 – 2012 (Leitura)</b>
Nível 1 - até 04 acertos
Nível 2 - de 05 a 09 acertos
Nível 3 - de 10 a 15 acertos
Nível 4 - de 16 a 18 acertos
Nível 5 – de 19 a 20 acertos

As características dos níveis de desempenho, destacados acima, estabelecidos para o teste de leitura, de acordo com o Guia de Correção e Interpretação de Resultados (BRASIL, 2012c), são as seguintes:

Nível 1 – Os alunos estão em um nível muito inicial no que diz respeito à aprendizagem da linguagem escrita.

Nível 2 – Os alunos que estão neste nível conseguem associar adequadamente letras e sons e apesar de apresentarem dificuldades na leitura de palavras com ortografia mais

complexa, demonstram ser capazes de realizar a leitura de palavras de diferentes estruturas silábica.

Nível 3 – Os alunos demonstram a capacidade de ler palavras de diversos tamanhos e diferentes padrões silábicos; conseguem ler frases com sintaxe simples (sujeito + verbo + objeto), além de utilizarem estratégias que lhes possibilitam a leitura de textos pequenos.

Nível 4 – Os alunos são capazes de ler textos simples. Demonstram a capacidade de localizar informações no texto, realizar inferências e compreender qual o assunto do mesmo.

Nível 5 – Os alunos demonstram ter atingido o domínio do sistema de escrita e a compreensão do princípio alfabético; apresentam ótimo desempenho, demonstram compreender textos de diferentes gêneros, conseguem identificar o assunto principal, sendo capazes de inferir informações não explícitas no texto. As crianças que alcançaram este nível já avançaram significativamente no processo de alfabetização e letramento inicial.

No estudo 1, correspondente ao 1º teste de leitura, contendo 20 questões, foi realizada uma aplicação com 27 crianças da escola pública pesquisada. A média de acertos da turma foi 14,5 pontos. Podemos verificar a quantidade de crianças em cada nível na tabela apresentada a seguir:

Tabela 2: Quantidade e percentual de crianças por nível de habilidade na escala de leitura.

<b>Níveis</b>	<b>Quantidade de crianças por Nível (Percentual)</b>
1	0 (0%)
2	4 (14,81%)
3	9 (33,33%)
4	9 (33,33%)
5	5 (18,51%)

A maioria das crianças da turma encontra-se nos níveis 3 e 4 – nove crianças em cada – portanto, daremos um pouco mais de atenção a tais níveis. No nível 3, caracterizado pelo acerto de 10 a 15 questões, as crianças leem textos curtos e simples e dominam algumas estratégias de leitura.

Segundo o *Guia de Correção e Interpretação de Resultados* (BRASIL, 2012c), neste nível são reveladas algumas capacidades, tais como:

- Ler palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas;
- Identificar o número de sílabas de palavras;
- Ler frases de sintaxe simples baseadas em imagens ou ditadas pelo aplicador;
- Localizar informações, por meio da leitura silenciosa, em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas.

No nível 4, caracterizado pelo acerto de 16 a 18 questões, os alunos demonstram domínio da leitura de textos, sendo capazes de realizar inferências e compreender qual o seu assunto. Neste nível os alunos demonstram algumas habilidades, a saber:

- Localizar informações em textos curtos ou médios;
- Identificar a finalidade de textos de gêneros diversos, como bilhete, sumário, convite, cartazes, livro de receita;
- Identificar o assunto de um texto médio a partir de leitura individual;
- Fazer inferências simples.

### **5.1.1 Análise dos resultados do estudo 1 – Leitura**

Com a finalidade de contemplar o objetivo específico: “Analisar as intervenções pedagógicas realizadas pelo professor após a primeira aplicação da Provinha Brasil”, foram realizadas observações em sala de aula após a aplicação do 1º teste da Provinha Brasil, no período de junho de 2012 a novembro de 2012. Foi possível perceber as dificuldades enfrentadas pela professora e pelos alunos no processo de alfabetização, pois a quantidade de crianças é elevada, e não há monitores na escola, o que nesse caso é imprescindível, tendo em vista a heterogeneidade da turma, pois há crianças em todos os níveis de alfabetização, exceto no nível 1.

A partir do 1º teste é possível ao professor conhecer a turma, identificar dificuldades e facilidades relacionadas aos conteúdos e habilidades a serem trabalhados, o que facilita a atuação do mesmo com vistas a solucionar os problemas observados, sendo possível verificar o êxito ou não, das ações pedagógicas empregadas, a partir do resultado do 2º teste, tendo em vista que o mesmo é aplicado após um período considerável da realização do 1º teste, o que nos faz supor a ocorrência de práticas, ações, atividades voltadas a melhorar o processo de ensino e aprendizagem das crianças, isto é, um resultado mais satisfatório ao final do ano letivo.

O resultado da aplicação do teste 1 de leitura demonstra que há muito a se fazer para que a turma em questão alcance o nível de alfabetização esperado, ao final do 2º ano do ensino fundamental, pois há crianças bem avançadas no processo e outras que possuem muitas dificuldades, o que exige da professora ações pedagógicas diversas, direcionadas a cada grupo com suas especificidades, pois como afirma Oliveira (2005) a avaliação serve para diagnosticar, conhecer as potencialidades e deficiências do aluno, com vistas ao planejamento de ações que proporcionem melhorias no ensino oferecido e conseqüentemente na aprendizagem das crianças.

O segundo objetivo específico estabelecido: “Analisar as intervenções pedagógicas realizadas pelo professor após a primeira aplicação da Provinha Brasil”, foi alcançado através da realização de observações junto à turma participante do estudo. Durante as observações em sala de aula, foi possível perceber que a professora deu prosseguimento ao ensino de acordo com o conteúdo programático estabelecido pelo corpo docente da escola no início do ano letivo, não houve qualquer realinhamento depois da primeira aplicação da Provinha Brasil.

Tornou-se evidente o não aproveitamento das informações obtidas através do resultado do 1º teste da Provinha Brasil com o intuito de redirecionar a prática pedagógica. Mas, apesar de não utilizar especificamente a Provinha Brasil e os seus resultados, as intervenções da docente acabaram por contemplar as dificuldades dos alunos verificadas no 1º teste, uma vez que o mesmo foi formulado a partir do currículo estabelecido para as séries iniciais do ensino fundamental.

As intervenções ocorridas buscaram em todo o tempo sanar as dificuldades das crianças, com vistas a elevar o conhecimento das mesmas, além de procurar fixar, aprofundar os conhecimentos e habilidades dos alunos localizados nos níveis mais elevados. Será possível com a análise dos resultados do 2º teste da Provinha Brasil identificar em que medida, as interferências realizadas pela professora contribuíram com a aprendizagem de seus alunos.

O terceiro objetivo específico: “Verificar a convergência entre as intervenções pedagógicas realizadas após a primeira aplicação e os pontos levantados nos resultados da Provinha Brasil”, foi parcialmente contemplado após a aplicação do 1º teste, necessitando do resultado da segunda aplicação para ser melhor analisado.

As intervenções ocorridas após a primeira aplicação do teste demonstraram uma busca por parte da professora em aperfeiçoar os conhecimentos e habilidades das crianças, pois apesar da mesma não ter aprofundado sua prática baseando-a nos resultados da Provinha

Brasil, buscou em todo o tempo trabalhar as necessidades apresentadas pelos grupos com suas necessidades específicas.

É importante destacar que o resultado dos testes das crianças não foi levado em consideração para o planejamento das aulas, uma vez que o teste foi aplicado e corrigido, porém sem a intenção de uso posterior, sem a compreensão da importância e utilidade do mesmo. Dessa forma torna-se evidente a necessidade de repensar a forma como a Provinha Brasil tem sido utilizada, pois de acordo com Vianna (2005), um dos fatores fundamentais a ser observado numa avaliação é o que se pretende fazer com os resultados obtidos, isto é, com a validade consequencial da mesma, uma vez que se não houver o uso dos resultados, de nada adianta a realização do processo.

Apesar do exposto, os conteúdos trabalhados pela professora abrangiam os conhecimentos necessários à realização do teste, porém, sem a reflexão de onde aprofundar mais, ou menos, de acordo com as necessidades apresentadas pela turma, observadas no resultado da primeira aplicação do instrumento de avaliação em questão. Apesar das dificuldades observadas, tornou-se evidente a tentativa da professora de realizar um trabalho diversificado, isto é, um ensino voltado às necessidades apresentadas por cada grupo de crianças.

Com o grupo que possui maiores dificuldades, a professora trabalhou palavras mais simples, formadas por sílabas canônicas, sendo que as atividades contemplavam a separação de sílabas, leitura de algumas palavras, com posterior realização de ilustrações para representá-las e escrita de palavras com o auxílio de imagens.

Outro tipo de atividade realizada com frequência pelos alunos, com maiores dificuldades, abrangia a ação de completar palavras com “pedacinhos” (sílabas). Também foram realizadas atividades contendo desenhos, havendo abaixo de cada um três palavras (alternativas), dentre as quais as crianças deveriam marcar um *x* no nome correspondente à imagem.

Dessa maneira, podemos inferir que a professora realizou um trabalho com vistas ao progresso dos alunos, a partir das habilidades que os mesmos já haviam adquirido, com o objetivo de fixar o reconhecimento que as crianças possuíam acerca das unidades menores da fala (letras), e ultrapassando-os, de forma que os alunos passassem a compreender as regularidades e irregularidades ortográficas existentes na língua portuguesa, observando, desse modo, a proposta da Provinha Brasil, especialmente no que se refere a alfabetização, pois como afirma Soares (2004) a alfabetização implica na codificação e decodificação do

alfabeto e é fundamental, tanto quanto o letramento, para que de fato a criança aprenda a ler e escrever de forma eficiente.

Com o grupo mais avançado no processo de alfabetização, a professora realizou atividades que contemplavam a leitura de pequenos textos e a identificação do gênero textual dos mesmos (bilhete, receitas, etc.); atividades de completar palavras com os dígrafos *lh*, *nh* e separação de sílabas de palavras mais complexas (sílabas canônicas e não canônicas).

As crianças em níveis mais elevados realizavam, ainda, leituras e interpretações de textos, sendo que na maioria das vezes as respostas às questões levantadas, encontravam-se explícitas no texto.

Foi possível perceber a intensificação do ensino às crianças que já realizavam a leitura de pequenos textos, pois as mesmas passaram a ter contato com diferentes gêneros textuais, o que auxilia no processo de compreensão na leitura de diferentes textos.

## 5.2 Estudo 1 – Matemática

Também em função do número de questões respondidas corretamente, de acordo com o *Guia de Correção e Interpretação de Resultados* (BRASIL, 2012c, p. 14), do 1º teste de matemática de 2012, composto por 20 questões, foram estabelecidos cinco níveis de alfabetização matemática nos quais os alunos podem estar situados:

Quadro 4 - Níveis de Alfabetização do 1º Teste de Matemática Aplicado em 2012.

<b>Teste 1 – 2012 (Matemática)</b>
Nível 1 - até 04 acertos
Nível 2 - de 05 a 10 acertos
Nível 3 - de 11 a 14 acertos
Nível 4 - de 15 a 18 acertos
Nível 5 – de 19 a 20 acertos

As características dos níveis de desempenho, estabelecidos para o teste de matemática, destacados acima, de acordo com o *Guia de Correção e Interpretação de Resultados* (BRASIL, 2012c), são as seguintes:

Nível 1 – As crianças que se encontram neste nível conseguem realizar contagens de até 20 objetos; associam uma representação plana à figura de um objeto, isto é, o desenho de um objeto com a forma de um retângulo (tela de televisão) à figura do retângulo. Reconhecem as cédulas do sistema monetário e são capazes de identificar informações associadas à maior coluna de um gráfico.

Nível 2 – Os alunos que atingiram este nível, além de possuírem as habilidades do nível anterior, são capazes de reconhecer números menores que 20 lidos pelo professor, completar sequências numéricas até 10, resolver problemas de adição que resultam em um total maior do que 10, resolver problemas de subtração envolvendo números até 20, reconhecer figuras geométricas planas, identificar a maior quantidade entre cédulas do sistema monetário, identificar informações em tabelas com até duas colunas.

Nível 3 – As crianças que se encontram neste nível reconhecem números maiores que 20, completam sequências de números crescentes e decrescentes maiores que 10, resolvem problemas de adição, com total maior que 10, e subtração, com ação de retirar envolvendo números até 20, identificam informações associadas à menor coluna de um gráfico, identificam informações associadas ao menor/maior valor em uma tabela simples.

Nível 4 – Os alunos que atingiram este nível, além de possuírem as habilidades dos níveis anteriores, demonstram um bom conhecimento do sistema decimal de numeração na escrita de números de dois algarismos.

Nível 5 – As crianças que se encontram neste nível, são capazes de resolver problemas de subtração relacionados à ação de completar e comparar, resolver problemas de divisão relacionados à ação de repartir, determinar o dobro de quantidades; conseguem ler horas em relógios digitais e analógicos, identificam medidas de tempo (hora, dia, semana, etc.), identificam em tabelas com mais de duas colunas, informações lidas pelo professor.

A média da turma no 1º teste de matemática, que contém 20 questões, realizado por 26 crianças, na escola pública pesquisada, foi de 16,0 pontos. Podemos verificar a quantidade de crianças em cada nível na tabela apresentada a seguir.

Tabela 3: Quantidade e percentual de crianças por nível de habilidade na escala de matemática.

<b>Níveis</b>	<b>Quantidade de crianças por Nível (Percentual)</b>
<b>1</b>	0 (0%)
<b>2</b>	1 (3,84%)
<b>3</b>	1 (3,84%)
<b>4</b>	23 (88,46%)
<b>5</b>	1 (3,84%)

A grande maioria das crianças da turma, 88,46% encontra-se no nível 4, portanto, daremos maior ênfase a este nível. O nível 4 é caracterizado pelo acerto de 15 a 18 questões.

No nível 4, de acordo com o Guia de Correção e Interpretação de Resultados para o 1º teste de matemática de 2012, os alunos demonstram algumas habilidades, a saber:

- Resolve problemas de subtração relacionados à ação de completar, mesmo quando ambos os números são maiores que 10;
- Resolve problemas de subtração relacionados à ação de comparar, com quantidades menores que 10;
- Resolve problemas de divisão que envolvem a ideia de repartir;
- Resolve problemas de divisão que envolvem a ideia de quantas vezes uma quantidade cabe em outra;
- Determina o dobro de quantidades;
- Lê horas em relógio digital e analógico;
- Identifica medidas de tempo: hora, dia, semana, mês e ano;
- Identifica, em tabelas com mais de duas colunas, uma informação lida pelo professor.

### **5.2.1 Análise dos resultados do estudo 1 – Matemática**

Com a intenção de atender aos objetivos estabelecidos, especificamente “Analisar as intervenções pedagógicas realizadas pelo professor após a primeira aplicação da Provinha Brasil”, foram realizadas observações em sala de aula, no período de junho de 2012 a novembro de 2012. Durante as observações, após a aplicação do 1º teste da Provinha Brasil,

foi possível perceber que as atividades estavam mais voltadas ao processo de alfabetização e letramento, tendo sido observado o desenvolvimento de poucas atividades voltadas à alfabetização matemática.

Os resultados do 1º teste da Provinha Brasil demonstraram um nivelamento na turma, pois 88,46% das crianças participantes do estudo encontravam-se no nível 4. Tal resultado revelou que os alunos assimilaram bem os conteúdos de matemática, sendo necessárias ações pedagógicas que possibilitassem aos mesmos o avanço em direção ao nível 5, nível de alfabetização matemática esperado ao final do 2º ano do ensino fundamental.

O segundo objetivo desta pesquisa: “Analisar as intervenções pedagógicas realizadas pelo professor após a primeira aplicação da Provinha Brasil”, foi alcançado através das observações ocorridas em sala de aula, após a aplicação do 1º teste. Como foi dito anteriormente, foi possível perceber a realização de poucas atividades relacionadas à matemática.

Apesar da quantidade reduzida de atividades de matemática, sempre que as mesmas eram propostas, a professora incentivava a participação das crianças, respondia a dúvidas individualmente, tendo em vista os poucos alunos com dificuldades na turma, além de buscar a fixação do conhecimento e o avanço dos conteúdos, após as crianças alcançarem as habilidades necessárias para prosseguir.

As atividades trabalhadas após a aplicação do 1º teste abarcaram os conteúdos presentes na Provinha Brasil, buscando ratificar os conhecimentos e habilidades que as crianças já haviam adquirido. Desse modo, será possível verificar a eficácia das intervenções realizadas, após a aplicação do 1º teste, através da análise dos resultados obtidos no 2º teste.

O terceiro objetivo estabelecido: “Verificar a convergência entre as intervenções pedagógicas realizadas após a primeira aplicação e os pontos levantados nos resultados da Provinha Brasil”, foi alcançado parcialmente após a ocorrência do 1º teste, necessitando do resultado do 2º teste para ser completamente contemplado.

Apesar do resultado obtido através da aplicação do 1º teste da Provinha Brasil, não ter sido utilizado para redirecionar a prática pedagógica, foi possível perceber o empenho da professora durante as aulas, buscando a compreensão por parte dos alunos acerca dos processos matemáticos.

É importante destacar que mesmo não utilizando os resultados da Provinha como subsídio para o planejamento de suas aulas, a professora não deixou de atender aos conteúdos propostos na mesma, porém não realizou um aprofundamento, nos conteúdos que as crianças demonstraram maiores dificuldades, de acordo com o resultado apresentado no teste.

Dessa forma, podemos perceber a necessidade de ações formativas voltadas aos professores e gestores, para que os mesmos compreendam a importância e a necessidade do uso de avaliações nos processos educacionais e de que forma as mesmas podem contribuir para um ensino com mais qualidade, que atenda aquilo que realmente é necessário aos educandos, para que as mesmas não se tornem apenas mais um processo de rotina não contribuindo, desse modo, com a elevação do padrão de qualidade educacional.

As atividades de matemática propostas pela professora foram realizadas por toda a turma, pois em relação à alfabetização matemática a turma encontra-se praticamente no mesmo nível de aprendizagem, sendo que pouquíssimos alunos relataram dificuldades durante a execução de exercícios.

As atividades realizadas contemplavam a montagem de gráficos e a identificação de informações apresentadas pelos mesmos, representação de quantidades utilizando o material dourado, jogos que utilizavam unidades, dezenas e centenas (ex.: bingos) e sequências numéricas a serem completadas.

Foi possível perceber que o ensino de matemática, ministrado pela professora, compreendia as habilidades e competências abordadas na Provinha Brasil, e buscava reforçá-las por meio de atividades diversificadas, de forma que as crianças pudessem apreender o sistema numérico, através do contato com quantidades numéricas maiores.

A realização de atividades envolvendo gráficos favorece a leitura e interpretação de outros instrumentos do mesmo tipo não efetuados pelas crianças, o que contribui com o aperfeiçoamento das habilidades matemáticas já adquiridas.

Apesar de ter observado a realização de uma quantidade menor de atividades voltadas à alfabetização matemática, os resultados, do 1º teste da Provinha Brasil de Matemática, demonstram um melhor aproveitamento do ensino dessa disciplina em contraste com a Língua Portuguesa.

O resultado obtido através do 1º teste de Leitura mostra a heterogeneidade da turma em relação ao nível de desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, evidenciando que muitas crianças possuem dificuldades de aprendizagem, necessitando de um ensino que possa suprir tais deficiências, visando o progresso da turma no processo de ensino e aprendizagem.

Já o resultado do 1º teste de Matemática evidencia um nivelamento na turma, pois 88,46% das crianças enquadram-se no nível 4 de aprendizagem. Tal resultado demonstra que os alunos possuem maior facilidade quando as atividades realizadas são voltadas aos conteúdos matemáticos, o que pode ser justificado pela forma como tais atividades são

conduzidas, tendo em vista que, durante as observações, as mesmas utilizavam questões presentes no cotidiano das crianças para serem desenvolvidas.

Apesar da busca da professora em inserir a realidade das crianças no ensino da língua portuguesa, no processo de alfabetização, sabemos que a mesma não é de fácil aprendizagem, e se tratando de crianças tais dificuldades aumentam, principalmente, devido às divergências existentes entre a língua falada e a escrita, sendo a primeira a mais presente no cotidiano dos alunos.

### 5.3 Estudo 2 – Leitura

Visando alcançar o primeiro objetivo específico “Comparar os resultados da aplicação da Provinha Brasil no início e no final do ano letivo em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental”, a Provinha Brasil foi reaplicada na turma na última semana do ano letivo de 2012. Participaram da segunda aplicação 28 crianças, a média da turma na reaplicação do 1º teste de leitura, contendo 20 questões, na escola pública pesquisada, foi de 17,82 pontos, enquanto na primeira aplicação a média foi 14,5 pontos, ou seja, houve um aumento no desempenho da turma. Podemos verificar a quantidade de crianças em cada nível nas duas aplicações na tabela apresentada a seguir.

Tabela 4 – Comparação dos resultados da aplicação da Provinha Brasil no início e no final do ano letivo

Níveis	Quantidade de crianças por Nível	Quantidade de crianças por Nível
	1ª aplicação	2ª aplicação
1	0 (0%)	0 (0%)
2	4 (14,81%)	0 (0%)
3	9 (33,33%)	5 (17,85%)
4	9 (33,33%)	7 (25%)
5	5 (18,51%)	16 (57,14%)

É importante verificar nessa tabela que as crianças que estavam no nível 2 passaram para os níveis posteriores em leitura. E a maioria das crianças, que na primeira aplicação estavam nos níveis 3 e 4 (66,66%), agora estão no nível 5 (57,14%) de proficiência, o que demonstra um grande avanço em relação ao resultado obtido na 1ª aplicação.

A maioria das crianças da turma conseguiu alcançar o nível 5 – dezesseis crianças. No nível 5, caracterizado pelo acerto de 19 a 20 questões, as crianças demonstram o domínio do sistema de escrita e mostram um ótimo desempenho, expressando grande avanço no processo de alfabetização e letramento.

Segundo o *Guia de Correção e Interpretação de Resultados* (Brasil, 2012c), neste nível, além das capacidades acumuladas necessárias ao alcance dos outros quatro níveis, as crianças demonstram a habilidade de:

- Compreender textos de diferentes gêneros e de complexidade diversa, identificando o assunto principal e localizando informações não evidentes, além de fazerem inferências.

### **5.3.1 Análise dos resultados do estudo 2 – Leitura**

É visível a melhora no desempenho da turma, pois o resultado do 1º teste apresentou crianças localizadas nos níveis 2,3,4 e 5, com predominância dos níveis 3 e 4 sobre os demais. Já o resultado apresentado na reaplicação do teste, mostra que as crianças estão distribuídas apenas nos níveis 3, 4 e 5, tendo o nível 5 se tornado o predominante sobre os demais.

Como dito anteriormente, na análise dos resultados do estudo 1, as ações pedagógicas desenvolvidas pela professora após a 1ª aplicação do teste não foram baseadas nos resultados apresentados pelo mesmo. Podemos hipotetizar que se o resultado da Provinha Brasil tivesse sido utilizado como proposto em sua concepção, como instrumento para redirecionar e melhorar a prática pedagógica, os resultados obtidos na reaplicação do teste poderiam ser ainda mais satisfatórios, pois de acordo com Rocha (2009), Santos e Varela (2007) as informações obtidas através da avaliação possibilitam a adequação das ações pedagógicas às necessidades das crianças.

Dessa forma, é possível perceber que as intervenções realizadas após a primeira aplicação da Provinha Brasil, apesar de não terem sido pensadas a partir do resultado do teste da Provinha, possibilitaram um avanço razoável na aprendizagem da turma, considerando-se a diferença apresentada no resultado obtido através da reaplicação da mesma no final do ano letivo de 2012.

## 5.4 Estudo 2 – Matemática

Ainda contemplando o objetivo específico “Comparar os resultados da aplicação da Provinha Brasil no início e no final do ano letivo em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental”, a Provinha Brasil foi reaplicado na turma na última semana do ano letivo de 2012. Participaram da segunda aplicação 28 crianças, a média da turma na reaplicação do teste de matemática, contendo 20 questões, na escola pública pesquisada, foi de 18,57 pontos, na primeira aplicação a média foi 16,0 pontos, ou seja, houve um aumento no desempenho da turma. Podemos verificar a quantidade de crianças em cada nível nas duas aplicações na tabela apresentada a seguir.

Tabela 5 - Comparação dos resultados da aplicação da Provinha Brasil no início e no final do ano letivo

<b>Níveis</b>	<b>Quantidade de crianças por Nível - 1ª aplicação</b>	<b>Quantidade de crianças por Nível - 2ª aplicação</b>
<b>1</b>	0 (0%)	0 (0%)
<b>2</b>	1 (3,84%)	0 (0%)
<b>3</b>	1 (3,84%)	0 (0%)
<b>4</b>	23 (88,46%)	11 (39,28%)
<b>5</b>	1 (3,84%)	17 (60,71%)

É importante verificar nessa tabela que as crianças que estavam nos níveis 2 e 3 passaram para os níveis posteriores em matemática. E a maioria das crianças, que na primeira aplicação estavam no nível 4 (88,46%), agora estão no nível 5 (60,71%) de proficiência, o que demonstra um grande avanço em relação ao resultado obtido na 1ª aplicação.

O maior número de crianças atingiu o nível 5 de aprendizagem – dezessete crianças. O nível 5 é caracterizado pelo acerto de 19 a 20 questões. Segundo o *Guia de Correção e Interpretação de Resultados* (BRASIL, 2012c), neste nível, além das capacidades acumuladas necessárias ao alcance dos outros quatro níveis, as crianças demonstram as seguintes habilidades:

- Resolve problemas de subtração relacionados à ação de completar, mesmo quando ambos os números são maiores que 10.
- Resolve problemas de subtração relacionados à ação de comparar, com quantidades menores que 10.

- Resolve problema de divisão que envolve a ideia de repartir.
- Resolve problema de divisão que envolve a ideia de quantas vezes uma quantidade cabe em outra.
- Determina o dobro de uma quantidade.
- Lê horas em relógio digital e analógico.
- Identifica medidas de tempo: hora, dia, semana, mês e ano.
- Identifica, em tabelas com mais de duas colunas, uma informação lida pelo professor.

#### **5.4.1 Análise dos resultados do estudo 2 – Matemática**

É visível a melhora no desempenho da turma, pois o resultado do 1º teste apresentou crianças localizadas nos níveis 2,3,4 e 5, com predominância do nível 4 sobre os demais. Já o resultado apresentado na reaplicação do teste, mostra que as crianças estão distribuídas apenas nos níveis 4 e 5, tendo o nível 5 se tornado o predominante sobre os demais.

Como dito anteriormente, na análise dos resultados do estudo 1, as ações pedagógicas realizadas pela professora após a 1ª aplicação do teste não foram baseadas nos resultados apresentados pelo mesmo. Podemos supor que se o resultado da Provinha tivesse sido utilizado como proposto em sua concepção, como instrumento para redirecionar e melhorar a prática pedagógica, os resultados obtidos na reaplicação do teste poderiam ser ainda mais satisfatórios, pois de acordo com Rocha (2009), Santos e Varela (2007) as informações obtidas através da avaliação possibilitam a adequação das ações pedagógicas às necessidades das crianças.

Dessa forma, é possível perceber que as intervenções realizadas após a primeira aplicação da Provinha Brasil, apesar de não terem sido pensadas a partir do resultado do teste, possibilitaram um avanço razoável na aprendizagem da turma, considerando-se a diferença apresentada no resultado obtido através da reaplicação do teste.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização desse estudo foi possível verificar que a Provinha Brasil não tem sido utilizada de maneira adequada, não colaborando com a (re)orientação das práticas docentes e, conseqüentemente, com a possibilidade de melhoria nos níveis de aprendizagem das crianças.

Podemos inferir que se houvesse planejamento, quando da implementação de uma nova avaliação, para a formação continuada da equipe docente e gestora quanto ao significado e possibilidades de uso dos resultados, haveria maior eficácia e o recurso público seria otimizado. Tal avaliação provavelmente receberia maior atenção como instrumento que possibilita a avaliação da prática docente, visando melhorá-la sempre que necessário, buscando desenvolver com as crianças as habilidades e competências necessárias.

Vianna (2005) fala sobre a validade consequencial das avaliações, a qual deveria fazer parte de todas, pois se uma avaliação não promover qualquer reflexo no sistema educacional ela deveria ser repensada. O que ocorre com a Provinha Brasil na escola pesquisada, certamente não é exceção, mas outros estudos sobre essa temática são necessários, a fim de corroborar essa hipótese.

O que se pode concluir diante dos resultados encontrados no presente estudo é que há necessidade urgente de se repensar a utilização da Provinha Brasil como instrumento avaliativo em muitas escolas, uma vez que na escola pesquisada a Provinha tem sido aplicada apenas com propósitos formais, não atendendo às finalidades propostas em sua concepção, isto é, avaliar o nível de alfabetização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, diagnosticando possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita, bem como trabalhando tendo em vista as deficiências levantadas. Frente ao exposto, conclui-se levantando a necessidade de políticas públicas voltadas não somente para a implementação, mas também para ações que visem o uso dos resultados por parte da equipe docente.

## 7. REFERÊNCIAS

BONAMINO, A. C. de. **Tempos de avaliação educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências.** ed. Quartet: Rio de Janeiro, 2002. cap. 1, p. 21-36. cap. 2, p. 37-88.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Brasília: INEP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil: caderno do aluno, teste 1.** Brasília: INEP, 2012.a.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil: Guia de aplicação, teste 1.** Brasília: INEP, 2012.b.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil: Guia de correção e interpretação de resultados, teste 1.** Brasília: INEP, 2012.c.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil: Reflexões sobre a prática, teste 1.** Brasília: INEP, 2012.d.

BRASÍLIA. Projeto de Lei n.º 8.035, de 2012. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.abe1924.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=167:pne-projeto-de-lei-no-8035-de-2010&catid=42:legislacao-federal&Itemid=60](http://www.abe1924.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=167:pne-projeto-de-lei-no-8035-de-2010&catid=42:legislacao-federal&Itemid=60)>. Acesso em: 13 set. 2012.

CASTRO, M. H. G. de. **Educação para o século XXI: O desafio da qualidade e da equidade.** Brasília, 1999. cap. 4, p. 27-34.

CIEGLINSKI, A. **MEC publica regras de programa nacional para alfabetizar crianças até os 8 anos. 2012.** Disponível em: <<http://espacoescolar.com.br/geral/mec-publica-regras-de-programa-nacional-para-alfabetizar-criancas-ate-os-8-anos/>>. Acesso em: 08 jul. 2012.

COSTA, D. T. da. **Provinha Brasil: análise da avaliação por meio da visão de um grupo de professores da rede pública de educação do Distrito Federal.** 2011. 77 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, p. 17, 18, 26, 28, 29 e 35. 2011. Disponível em: < <http://bdm.bce.unb.br/handle/10483/2278>>. Acesso em: 06 jun. 2012.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 79, p. 5, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em 15 jun. 2012.

FRANCO, C. **O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios.** 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a09.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2012.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. Introdução. In:\_\_\_\_\_. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. cap. 1, p. 21-23.

GÓMEZ-GRANELL, C. A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado. In: TEBEROSKY, A. & TOLCHINSKY, L. (Org.). **Além da alfabetização: A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. ed. Ática, 1995. p. 257-282.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem... mais uma vez**. 2005. Disponível em: <[http://www.luckesi.com.br/textos/abc\\_educatio/abceducatio\\_46\\_avaliacao\\_da\\_aprendizagem\\_mais\\_uma\\_vez.pdf](http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducatio_46_avaliacao_da_aprendizagem_mais_uma_vez.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2012.

OLIVEIRA, J. B. A. e. **Avaliação em alfabetização**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, set. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362005000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000300007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 31 maio 2012.

PROVA ABC traz dados inéditos sobre a alfabetização das crianças no Brasil. 2011. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/18375/prova-abc-traz-dados-ineditos-sobre-a-alfabetizacao-das-criancas-no-brasil/>>. Acesso em 09 jul. 2012.

PROVA Brasil e Saeb. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

PROVINHA Brasil. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/provinha-brasil>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

ROCHA, C. R. G. **Avaliação – Processo em Construção**. Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1859-8.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

SANTOS, M. R. dos & VARELA, S. **A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental**. Londrina, 2007. Disponível em: <[http://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/educacao/Artigo\\_04.pdf](http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2012.

SIMÓ, R. & ROCA, N. Aprendendo a ensinar. In: TEBEROSKY, A. & TOLCHINSKY, L. (Org.). **Além da alfabetização: A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. ed. Ática, 1995. p. 143 e 144.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, Apr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em 31 maio 2012.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. São Paulo, Liber Livro Editora, 2005. cap. 1, 6 e 7.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas: concepções e práticas.** São Paulo, Gente; Edusp; Instituto Fonte; Instituto Ayrton Senna, 2004. p. 593-620.