

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DARLIZE TEIXEIRA MELLO

PROVINHA BRASIL (OU "PROVINHA DE LEITURA"?): MAIS "UMA AVALIAÇÃO SOB MEDIDA" DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E "LETRAMENTO INICIAL"?

Porto Alegre
2012

DARLIZE TEIXEIRA MELLO

PROVINHA BRASIL (OU "PROVINHA DE LEITURA"?): MAIS "UMA AVALIAÇÃO SOB MEDIDA" DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E "LETRAMENTO INICIAL"?

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Iole Maria Faviero Trindade.

Porto Alegre
2012

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

M527p Mello, Darlize Teixeira de

Provinha Brasil (ou “provinha de leitura?”): mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial?” / Darlize Teixeira de Mello. -- 2012. 402 f.

Orientadora: Iole Maria Faviero Trindade

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Avaliação educacional 2. Provinha Brasil 3. Discurso estatístico e pedagógico 4. Alfabetização 5. Letramento I. Trindade, Iole Maria Faviero, orient. II. Título.

CDU: 372.41/45

DARLIZE TEIXEIRA DE MELLO

PROVINHA BRASIL (OU "PROVINHA DE LEITURA"?): MAIS "UMA AVALIAÇÃO SOB MEDIDA" DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E "LETRAMENTO INICIAL"?

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 31 de Agosto de 2012.

Prof.^a Dr.^a Iole Maria Faviero Trindade – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Hessel Silveira – PPG/Edu/UFGRS

Prof.^a Dr.^a Nalú Farenzena – PPG/Edu/UFGRS

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel H. Dalla Zen – FACED/UFGRS

Prof.^a Dr.^a Nazareth Agra Hassen – Pedagogia/Uniritter

*Para os queridos Marcos Rafael (filho) e Henrique (sobrinho),
que começam a traçar suas primeiras letras.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Iole Maria Faviero Trindade, por todos esses anos de parceria (desde 2004 sou sua aluna no PPGEdU, inicialmente como aluna PEC, depois em 2007 como orientanda), aprendizagem e entusiasmo com o tema de estudo desta tese, assim como inúmeros outros trabalhos em conjunto. Com ela, aprendi a gostar do tema *avaliação educacional* destinada às classes de alfabetização e a olhá-lo com “lentes” cada vez mais específicas, a perceber o detalhe, frente a tantos números, criando tabelas e quadros que os colocavam na vitrine, a “desconfigurar” a estatística enquanto análise educacional e encontrar outras diversas formas de análise, a ver o que naquele momento não estava visível, a ser pesquisadora na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação. Essas aprendizagens não se restringiram à parceria acadêmica, se somaram ao respeito, ao afeto, ao zelo, à admiração por seu trabalho nessa Instituição, enquanto professora do PPGEdU e professora da graduação FAGED/UFRGS. Obrigada por todos esses anos de paciência, dedicação, entusiasmo e confiança que eu pudesse chegar ao fim, em meio a tanto trabalho.

Agradeço à amiga Iole Maria Faviero Trindade, que acompanha esse estudo desde seu início e que em seus momentos finais virou as madrugadas para que esse trabalho se concretizasse e chegasse a esse momento de defesa, devido à trajetória constituída ao longo desses anos. Novamente, agradeço a sua dedicação, empenho, encorajamento, comprometimento e atenção dispensada.

Agradeço, imensamente, às professoras doutoras que compõem essa banca, Professora Doutora Rosa Maria Hessel Silveira, Professora Doutora Maria Isabel H. Dalla Zen, Professora Doutora Nalú Farenzena e a Professora Doutora Nazareth Agra Hassen, que aceitaram o desafio de fazer a avaliação deste trabalho em tão curto espaço de tempo. Em especial, agradeço à professora Rosa Maria Hessel Silveira, minha orientadora de Mestrado e amiga. Atenciosa para comigo, zelosa, dedicada, comprometida com seu trabalho e ex-orientandos, com quem aprendi a analisar os discursos pedagógicos e a compreender suas filiações discursivas, aprendizagem que me acompanha enquanto “lente de pesquisa” desde 1997. À professora Maria Isabel Dalla Zen, por acompanhar-me em minhas bancas de defesas acadêmicas, com quem aprendi, como aluna de graduação desta instituição, entre o final da década de 80 e início da década de 90, a ensinar a língua materna para além da gramática normativa. A professora Nalú Farenzena, com quem tive a felicidade de encontrar nessa caminhada de doutoramento, enquanto aluna do PPGEdU e entender alguns funcionamentos das políticas públicas de educação desse país.

A esta Universidade, da qual me orgulho de fazer parte há muitos anos, em especial ao Coordenador desse Programa de Pós-graduação Prof. Dr. Jorge Ribeiro, por sua atenção e sensibilidade para com os alunos desse Curso. À Secretaria do Programa de Pós-Graduação e seus funcionários, sempre atenciosos e dedicados.

Ao grupo de orientação Alfanecso (Letícia, Thaíse, Renata, Sandra, Suzana e Patrícia), pelas parcerias e discussões sobre Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos.

À Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre pela disponibilização dos gabaritos dos Testes 1 e 2 da *Provinha Brasil*, edições de 2008 a 2010, em especial às professoras Maria Cristina Garavelo, Adriana Santos e Elenir Garcia.

À equipe diretiva da EMEF Nossa Senhora de Fátima, em suas duas últimas gestões, pelo auxílio, incentivo, sensibilidade e compreensão nesse momento final de conclusão do trabalho, em especial aos professores Clarice Berger e Sérgio Mayer.

À Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Luterana do Brasil, pelo incentivo e pela acolhida sempre que necessária para o desânimo que o porte desse tipo de trabalho gera.

Ao Laboratório de Informática da Universidade Luterana do Brasil, representado pela Professora Ms. Sabrina Silva.

À Rosemei Rodrigues, minha parceira na formatação e escaneamento de imagens ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional.

À Suelen Antunes Correa, babá zelosa de meu pequeno Marcos Rafael, que tomou conta dele em meio a tantas escritas e reescritas nesses últimos meses.

À minha família responsável por toda minha “sensatez” nesse período. Pelos silenciamentos em momentos preciosos de escrita.

A Marcos Pinheiro, pelo cuidado e gerenciamento da vida cotidiana de nossa casa, pela organização e silenciamento de muitos diálogos.

Ao meu pequeno/grande Marcos Rafael, que nos últimos tempos passou a entender minha ausência e começou brincar sozinho, pelas inúmeras vezes que deixamos de fazer “coisas boas”, como brincar, juntos.

Aos amigos Eny Toschi, Jorge e Deonira La Rosa, Vivian Edite Steyer pelo incentivo e entusiasmo sempre.

Aos colegas e amigos Elmar Soero, Maria Vilarinho e Evangelia Aravanis pelo carinho ao longo dessa caminhada acadêmica.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo examinar os discursos estatísticos e pedagógicos contemporâneos relativos à avaliação destinada às classes de alfabetização, marcados metodologicamente por orientações diversas e hegemônicas em tempos e espaços diversos, acompanhando, assim, a trajetória da escolarização e da alfabetização em massa no Brasil do século XX, para, na contemporaneidade do século XXI, analisar a forma como a avaliação governa a escolarização da alfabetização no nosso país. Ao tomar, então, a avaliação como uma técnica de governo, procuro mostrar como o sujeito aluno é fabricado pelos discursos científicos, como os dos *Testes ABC*, os dos testes psicogenéticos e o da *Provinha Brasil*. O trabalho apoia-se na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação pós-estruturalistas e pós-modernos, ao colocar em suspeição a produção acadêmica sobre a avaliação da alfabetização e letramentos. Evidencia que, desde o momento em que se organizou o setor educação em âmbito do nacional, a avaliação sob medida e a informação estatística foram vistas como promissoras para a regulação da educação. Apresenta a análise de documentos que compõem o *kit da Provinha Brasil*, dando destaque ao mapeamento de 190 questões das edições de 2008 a 2011, testes 1 e 2, assim como apresenta o pareamento resultante da análise das fichas de avaliação (gabaritos) das questões objetivas da *Provinha Brasil*, correspondente aos testes 1 e 2, aplicados nos anos de 2008 e 2010, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, com vistas a demonstrar quais teriam sido os maiores e menores percentuais de acertos. Constata que esse instrumento avaliativo, considerando sua matriz de referência para a avaliação da alfabetização e do letramento inicial, organizada por cinco eixos e dezessete descritores das habilidades a serem avaliadas, está discursivamente articulado às definições dadas pelas políticas públicas e pela maioria dos estudos acadêmicos brasileiros aos termos *alfabetização* e *letramento*. Observa, também, que tais eixos e habilidades estão associados a níveis de desempenho com vistas a “medi-los” e posicionar os alfabetizando em relação aos primeiros. Assim como a descrição geral de cada nível, os seus detalhamentos podem sofrer alterações, exclusões e alternâncias de um teste para o seguinte, acompanhando as alterações sofridas pelas matrizes de referência e seus descritores. Esmiuçando as análises, mapeia a produtividade desse instrumento avaliativo para posicionar os alfabetizando em novos níveis de alfabetização e de letramento, contando com uma supremacia de itens que avaliam o eixo *leitura* (92 questões) em relação aos itens que avaliam o eixo *apropriação do sistema de escrita* (52 questões), para o período de 2008 a 2010. Examina a forma como seria “medido” o processo de consolidação da alfabetização e de um letramento inicial, a partir da análise dos dados gerais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, em que o desempenho dos alfabetizando, independentemente da edição e do teste, evidenciam uma maior visibilidade do processo de alfabetização e uma (in)visibilidade de um letramento inicial na leitura. Reconhece que o formato dos testes gera tais resultados e deixa à margem outras possíveis leituras (in)visibilizadas nesse instrumento avaliativo.

Palavras-chave: *Provinha Brasil*. Discurso Estatístico. Discurso Pedagógico. Discurso Psicológico. Discurso Linguístico. Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT

This study aims at examining contemporary statistical and pedagogical discourses concerning assessment for literacy classes, which were methodologically marked by different hegemonic orientations in different times and spaces, which followed schooling and literacy path in the 21st-century Brazil to analyse how assessment rules literacy teaching in our country in the 21st century. Taking the assessment as a government technique, I seek to show how scientific discourses, such as *Testes ABC*, psychogenetic tests and *Provinha Brasil*, have shaped the student. By challenging the academic production about assessment of reading instruction and literacy, Cultural Studies perspective in poststructuralist and postmodern Education supports this work. It shows that the bespoke assessment and statistical data were seen as promising for governing education, from the time education sector was nationally established. It provides analysis of documents making up *Provinha Brasil*, emphasising the mapping of 190 questions from 2008 to 2011 editions, tests 1 and 2, and analysis of evaluation forms for objective questions of *Provinha Brasil*, corresponding to tests 1 and 2 applied from 2008 to 2011 in public schools in Porto Alegre, to show which were higher and lower rates of hits. Considering its reference array to assess reading instruction and beginning literacy, organised in five axes and 17 keywords of skill to be assessed, it finds that this evaluative tool is discursively linked to definitions public policies and the majority of Brazilian academic studies have given to the terms *reading instruction* and *literacy*. It also notes that these axes and skills are associated to performance levels for ‘measuring them’ and position students in relation to the former. As with the general depict of every level, their details may change, be excluded, or alternate from one test to the next one, following changes for reference array and keywords. Scrutinising analyses, it scans productivity for this evaluative tool to position students in new levels of reading instruction and literacy, relying on more items assessing the axe *reading* (92 questions) in relation to items assessing the axe *written system learning* (52 questions) for 2008 to 2010. It examines how the process of reading instruction and beginning literacy would be ‘measured’ from analysis of general data in public schools in Porto Alegre, in which the students’ performance, apart from edition and test, points visibility for the process of reading instruction and (in)visibility of beginning literacy. It recognises that the shape of tests creates these results and keeps other readings in the background (in)visible in this evaluative tool.

Keywords: *Provinha Brasil*. Statistical discourse. Pedagogical discourse. Psychological discourse. Reading instruction. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Gráfico da escada da escrita das quatro palavras e uma frase	166
Figura 2	Capa do documento <i>Provinha Brasil</i> – Orientações para Secretarias de Educação	212
Figura 3	Capa do documento <i>Provinha Brasil</i> – Passo a Passo	213
Figura 4	Capa do documento <i>Provinha Brasil</i> – Caderno do Professor/ Aplicador. Teste 1	214
Figura 5	Capa do documento <i>Provinha Brasil</i> – Caderno do Professor/ Aplicador I – Orientações Gerais – Teste 2	215
Figura 6	Capa do documento <i>Provinha Brasil</i> – Caderno do Professor/ Aplicador II – Guia de Aplicação – Teste 2	216
Figura 7	Capa do documento <i>Provinha Brasil</i> – Guia de Aplicação – Teste 1	217
Figura 8	Capa do documento <i>Provinha Brasil</i> - Guia de -Aplicação- Leitura – Teste 2	217
Figura 9	Capa do documento <i>Provinha Brasil</i> – Caderno do Aluno	217
Figura 10	Capa do documento <i>Provinha Brasil</i> – Guia de Correção e Interpretação de Resultados	218
Figura 11	Ficha para Correção e Interpretação de Resultados. Fonte: BRASIL (2008j)	218
Figura 12	Capa do documento <i>Provinha Brasil</i> – Reflexões sobre a Prática	219
Figura 13	<i>Questão 25- Edição de 2008/ Teste 1</i> – Documento <i>Caderno do Professor/Aplicador. 2008</i> – Teste 1	230
Figura 14	<i>Questão 26</i> – edição de 2008/ Teste 1– Documento <i>Caderno do Professor/Aplicador. 2008</i> – Teste 1	231
Figura 15	<i>Questão 27</i> – edição de 2008/ Teste 1– Documento <i>Caderno do Professor/Aplicador. 2008 - Teste 1</i>	232
Figura 16	<i>Questão1</i> – Edição 2009/Teste 2 - Caderno do Professor/ Aplicador II- Guia de aplicação	244
Figura 17	<i>Questão 1</i> – Edição 2010/Teste 2 - Caderno do Professor/ Aplicador II – Guia de aplicação	245
Figura 18	<i>Questão 11</i> – Edição 2008/ Teste 2 - Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação	246

Figura 19	<i>Questão 3 – Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação. 2009</i>	247
	– Teste 2	
Figura 20	<i>Questão 4 – Caderno do Professor/Aplicador: guia de aplicação 2008/1</i>	253
Figura 21	<i>Questão 1 – Caderno do Professor/Aplicador. 2009/Teste 1</i>	254
Figura 22	<i>Questão 16 – Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação. 2010/Teste 2</i>	258
Figura 23	<i>Questão 17 - Caderno do Professor/Aplicador II Guia de Aplicação. Leitura. 2011/Teste 1</i>	259
Figura 24	<i>Questão 16 - 2008/Teste 2. Caderno do Professor/ Aplicador II</i>	262
Figura 25	<i>Questão 21- 2008/Teste 2. Caderno do Professor/ Aplicador II</i>	263
Figura 26	<i>Questão 20- 2010/Teste 2. Caderno do Professor/ Aplicador: guia de aplicação</i>	265
Figura 27	<i>Caderno do Aluno – Questão 10/Teste 1/2008</i>	294
Figura 28	<i>Caderno do Aluno – Questão 5/Teste 1/2009</i>	294
Figura 29	<i>Caderno do Aluno – Questão 1/Teste 1/2010.....</i>	295
Figura 30	<i>Caderno do Aluno – Questão 4/Teste 2/2009.....</i>	295
Figura 31	<i>Caderno do Aluno – Questão 6/Teste 2/2009.....</i>	298
Figura 32	<i>Caderno do Aluno – Questão 4/Teste 1/2010.....</i>	298
Figura 33	<i>Caderno do Aluno – Questão 7/Teste 2/2010.....</i>	299
Figura 34	<i>Caderno do Aluno – Questão 3/Teste 1/2008.....</i>	301
Figura 35	<i>Caderno do Aluno – Questão 2/Teste 1/2009.....</i>	301
Figura 36	<i>Caderno do Aluno – Questão 5/Teste 1/2010.....</i>	302
Figura 37	<i>Caderno do Aluno – Questão 3/Teste 2/2008.....</i>	302
Figura 38	<i>Caderno do Aluno – Questão 1/teste 2/ 2009.....</i>	303
Figura 39	<i>Caderno do Aluno – Questão 6/Teste 2/ 2010.....</i>	303
Figura 40	<i>Caderno do Aluno – Questão 2/Teste 2/2008.....</i>	304
Figura 41	<i>Caderno do Aluno – Questão 3/Teste 2/2010.....</i>	304
Figura 42	<i>Caderno do Aluno – Questão 2/ Teste 2/2010.....</i>	308
Figura 43	<i>Caderno do Aluno – Questão 2/Teste 1/2010.....</i>	311
Figura 44	<i>Caderno do Aluno – Questão 3/Teste 2/2009.....</i>	311
Figura 45	<i>Caderno do Aluno – Questão 5/Teste 2/2009</i>	312
Figura 46	<i>Caderno do Aluno – Questão 4/Teste 2/2010</i>	312
Figura 47	<i>Caderno do Aluno – Questão 1/Teste 1/2008</i>	318

Figura 48	<i>Caderno do Aluno – Questão 1/Teste 1/2009</i>	318
Figura 49	<i>Caderno do Aluno. Questão 6/Teste 1/2009</i>	319
Figura 50	<i>Caderno do Aluno – Questão 9/Teste 1/2010</i>	319
Figura 51	<i>Caderno do Aluno – Questão 1/Teste 2/2008</i>	321
Figura 52	<i>Caderno do Aluno – Questão 3/Teste 1/2009</i>	321
Figura 53	<i>Caderno do Aluno – Questão4/Teste 1/2008</i>	325
Figura 54	<i>Caderno do Aluno – Questão 4/ Teste 1/2009</i>	325
Figura 55	<i>Caderno do Aluno – Questão 6/Teste 2/2008</i>	326
Figura 56	<i>Caderno do Aluno – Questão 7/Teste 2/2008</i>	326
Figura 57	<i>Caderno do Aluno – Questão 2/Teste 1/2008</i>	330
Figura 58	<i>Caderno do Aluno – Questão 4/Teste 2/2008</i>	330
Figura 59	<i>Caderno do Aluno – Questão 18/Teste 1/2008</i>	337
Figura 60	<i>Caderno do Aluno – Questão 22/Teste 2/2008</i>	337
Figura 61	<i>Caderno do Aluno – Questão 18/Teste 1/2009</i>	338
Figura 62	<i>Caderno do Aluno – Questão 23/Teste 1/2010</i>	338
Figura 63	<i>Caderno do Aluno – Questão 22/Teste 2/2008</i>	339
Figura 64	<i>Caderno do Aluno – Questão 21/Teste 2/2009</i>	339
Figura 65	<i>Caderno do Aluno – Questão 23/Teste 2/2009</i>	340
Figura 66	<i>Caderno do Aluno – Questão 21/Teste 2/2010</i>	340
Figura 67	<i>Caderno do Aluno – Questão 12/Teste 2/2008</i>	341
Figura 68	<i>Caderno do Aluno – Questão 23/Teste 1/2008</i>	346
Figura 69	<i>Caderno do Aluno – Questão 24/Teste 1/2009</i>	346
Figura 70	<i>Caderno do Aluno – Questão 24/teste 1/2010</i>	347
Figura 71	<i>Caderno do Aluno – Questão 23/Teste 2/2008</i>	347
Figura 72	<i>Caderno do Aluno – Questão 22/Teste 2/2009</i>	348
Figura 73	<i>Caderno do Aluno – Questão 24/Teste 2/2009</i>	348
Figura 74	<i>Caderno do Aluno – Questão 19/Teste 2/2010</i>	349
Figura 75	<i>Caderno do Aluno – Questão 22/Teste 2/2010</i>	349
Figura 76	<i>Caderno do Aluno – Questão 21/Teste 1/2008</i>	354
Figura 77	<i>Caderno do Aluno – Questão 22/Teste 1/2009</i>	355
Figura 78	<i>Caderno do Aluno – Questão 23/Teste 1/2009</i>	355
Figura 79	<i>Caderno do Aluno – Questão 20/Teste 1/2010</i>	356
Figura 80	<i>Caderno do Aluno – Questão 21/Teste 2/2008</i>	356

Figura 81	<i>Caderno do Aluno</i> – Questão 19/Teste 2/2009	357
Figura 82	<i>Caderno do Aluno</i> – Questão 24/Teste 2/2010	357
Figura 83	<i>Caderno do Aluno</i> – Questão 24/Teste 1/2008	364
Figura 84	<i>Caderno do Aluno</i> – Questão 19/Teste 1/2009	365
Figura 85	<i>Caderno do Aluno</i> – Questão 19/Teste 1/2010	365
Figura 86	<i>Caderno do Aluno</i> – Questão 22/Teste 1/2010	366
Figura 87	<i>Caderno do Aluno</i> – Questão 24/Teste 2/2008	366
Figura 88	<i>Caderno do Aluno</i> – Questão 20/Teste 2/2009	371
Figura 89	<i>Caderno do Aluno</i> – Questão 20/teste 2/2010	371

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Oito provas dos <i>Testes ABC</i>	124
Quadro 2	Teste 1- <i>Testes ABC</i>	126
Quadro 3	Teste 2- <i>Testes ABC</i>	127
Quadro 4	1ª Tarefa – Escrita do nome próprio – Prova Ampla	172
Quadro 5	2ª Tarefa –Leitura do nome próprio – <i>Prova Ampla</i>	174
Quadro 6	Elaboradores, colaboradores e consultores da <i>Provinha Brasil</i> das edições de 2008 – 2011	208
Quadro 7	Documentos que compõem o <i>kit</i> da <i>Provinha Brasil</i> das edições de 2008 a 2011	211
Quadro 8	Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial.- edição de 2008	224
Quadro 9	Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicia - edição de 2009-2011	227
Quadro 10	Quadro síntese (1) das questões do eixo <i>escrita</i> dos Testes 1 e 2 da edição de 2008 da <i>Provinha Brasil</i>	233
Quadro 11	Proposta de análise da escrita da palavra <i>bola</i>	233
Quadro 12	Proposta de análise da escrita da palavra <i>sorvete</i>	234
Quadro 13	Proposta de análise da escrita da frase: <i>O menino brinca no quintal</i>	234
Quadro 14	Números de acertos para identificar os níveis de desempenho dos alunos em edições da <i>Provinha Brasil</i> (2008-2011)	238
Quadro 15	Descrição geral do nível 1 de desempenho da <i>Provinha Brasil</i> – Edições 2008/ Testes 1 e 2 a 2011/Teste 1 e 2	240
Quadro 16	Detalhamento das habilidades do nível 1 de <i>desempenho da Provinha Brasil</i> . – Edições de 2008, 2009, 2010 e 2011 – Testes 1 e 2	240
Quadro 17	Total de questões da <i>Provinha Brasil</i> conforme itens que representam o desempenho padrão do nível 1 – Edições de 2008, 2009, 2010 e 2011 – Testes 1 e 2	241
Quadro 18	Descrição geral do nível 2 desempenho da <i>Provinha Brasil</i> – Edições 2008 – Testes 1 e 2; 2009 – Teste 2; 2010 –Teste 2 e 2011 –Teste 2	248

Quadro 19	Detalhamento das habilidades do nível 2 de desempenho da <i>Provinha Brasil</i> – Edições 2009 – Teste 1; 2010 – Teste 1 e 2011 – Teste 1	248
Quadro 20	Detalhamento das habilidades do 2 nível de <i>desempenho da Provinha Brasil</i> . – Edições de 2008, 2009, 2010 e 2011 – Testes 1 e 2	249
Quadro 21	Total de questões da <i>Provinha Brasil</i> conforme item que representa o desempenho padrão do nível 2 – Edições de 2008, 2009, 2010 e 2011 – Testes 1 e 2	250
Quadro 22	Descrição do Nível 3 da <i>Provinha Brasil</i> – Edições de 2008- Testes 1 e 2 a 2011 - Testes 1 e 2	254
Quadro 23	Detalhamento das habilidades do nível 3 de desempenho da <i>Provinha Brasil</i> – Edições de 2008, 2009, 2010 e 2012 – Testes 1 e 2	255
Quadro 24	Total de questões da <i>Provinha Brasil</i> conforme item que representa o desempenho padrão do nível 3 – Edições de 2008, 2009, 2010 e 2011 – Testes 1 e 2	255
Quadro 25	Descrição geral do nível 4 da <i>Provinha Brasil</i> – Edições de 2008- Testes 1 e 2; 2009 - Teste 2; 2010/Teste 2 e 2011 - Teste 2	259
Quadro 26	Descrição geral do nível 4 da <i>Provinha Brasil</i> – Edições de 2009 - Teste 1; 2010 - Testes 1 e 2011 - Teste 1	259
Quadro 27	Detalhamento das habilidades do nível 4 de <i>desempenho da Provinha Brasil</i> – Edições de 2008, 2009, 2010 e 2011 – Testes 1 e 2	260
Quadro 28	Total de questões da <i>Provinha Brasil</i> conforme itens que representam o desempenho padrão do nível 4 – Edições de 2008, 2009, 2010 e 2011 – Testes 1 e 2	260
Quadro 29	Descrição geral do nível 5 da <i>Provinha Brasil</i> – Edições de 2008/Testes 1 e 2 a 2011/Testes 1 e 2	263
Quadro 30	Descrição geral do nível 5 da <i>Provinha Brasil</i> – Edições de 2009/Testes 1 e 2 a 2011/Testes 1 e 2	264
Quadro 31	Total de questões da <i>Provinha Brasil</i> conforme itens que representam o desempenho padrão do nível 5 – Edições de 2008, 2009, 2010 e 2011 – Testes 1 e 2	264
Quadro 32	Cruzamento de itens que representam os cinco níveis de desempenho, descritores, eixos e o total de questões da <i>Provinha Brasil</i> – Edições de 2008, 2009, 2010 e 2011 – Testes 1 e 2	267

Quadro 33	Pareamento por edição (2008-2010) e testes 1 e 2	276
Quadro 34	Pareamento dos níveis de desempenho da <i>Provinha Brasil</i> entre a edição de 2008/Teste 1 e 2010/Teste 1	277
Quadro 35	Número de acertos, percentual de acertos e amplitude de acertos em relação aos níveis de desempenho da <i>Provinha Brasil</i> edição de 2008/Teste 1	278
Quadro 36	Pareamento dos níveis de desempenho da <i>Provinha Brasil</i> entre a edição de 2008/Teste 2 e 2010/Teste 2	279
Quadro 37	Número de acertos, percentual de acertos e amplitude de acertos em relação aos níveis de desempenho da <i>Provinha Brasil</i> edição de 2010/Teste 2	279
Quadro 38	Pareamento dos níveis de desempenho da <i>Provinha Brasil</i> entre a edição de 2009/Teste 1 e 2009/Teste 2	280
Quadro 39	Número de acertos, percentual de acertos e amplitude de acertos em relação aos níveis de desempenho da <i>Provinha Brasil</i> edição de 2008/Teste 1	280
Quadro 40	Disposição dos itens nas questões – cortes transversais entre as questões e cortes horizontais entre as edições e seus testes	285
Quadro 41	Mapeamento quantitativo das questões da <i>Provinha Brasil</i> por eixos e itens, edições e testes, entre 2008 e 2010	290
Quadro 42	Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente à habilidade <i>diferenciar letras de outros sinais gráficos</i> , a partir do item <i>reconhecer letras</i>	296
Quadro 43	Questões referentes ao item <i>reconhecer letras</i> e à habilidade <i>diferenciar as letras de outros sinais gráficos</i> , a partir do item <i>reconhecer letras</i> . Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2	297
Quadro 44	Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente à habilidade <i>identificar letras do alfabeto (identificar letras que possuem correspondência sonora única em palavras)</i> , a partir do item <i>reconhecer letras</i>	299
Quadro 45	Questões referentes à habilidade <i>identificar letras do alfabeto (identificar letras que possuem correspondência sonora única em palavras)</i> , a partir do item <i>reconhecer letras</i> . Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2	300

Quadro 46	Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente à habilidade <i>identificar letras do alfabeto – reconhecer pelo nome as letras do alfabeto</i> , a partir do item <i>reconhecer letras</i>	305
Quadro 47	Questões referentes à habilidade <i>identificar letras do alfabeto (reconhecer pelo nome as letras do alfabeto)</i> , a partir do item <i>reconhecer letras</i> . Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2	306
Quadro 48	Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente à identificação de letras quanto à forma de letras	309
Quadro 49	Questões referentes à habilidade <i>distinguir diferentes tipos de letra</i> , a partir do item <i>reconhecer letras</i> . Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2	309
Quadro 50	Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente ao item <i>reconhecer sílabas</i> ...	313
Quadro 51	Questões referentes ao item <i>reconhecer sílabas iniciais</i> . Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2	314
Quadro 52	Questões referentes ao item <i>reconhecer sílabas medianas</i> . Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2	314
Quadro 53	Questões referentes ao item <i>reconhecer sílabas finais</i> . Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2	315
Quadro 54	Questões referentes ao item reconhecer o número de sílabas das palavras. Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2	316
Quadro 55	Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente à habilidade <i>ler palavras formadas por sílabas canônicas</i>	322
Quadro 56:	Questões referentes à habilidade <i>ler palavras formadas por sílabas canônicas</i> . Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2	323
Quadro 57	Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente à habilidade <i>ler palavras formadas por sílabas não-canônicas</i>	327
Quadro 58	Questões referentes à habilidade <i>ler palavras formadas por sílabas não-canônicas</i> . Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2	328
Quadro 59	Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente ao item <i>finalidade do texto - Ordenação por erros e acertos</i> - Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2	343
Quadro 60	Comandos das questões referentes ao item <i>identificar a finalidade de um texto</i> . Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2	344

Quadro 61	Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente ao item reconhecimento do assunto de um texto - Ordenação por erros e acertos	350
Quadro 62	Comandos das questões referente ao item <i>reconhecer o assunto do texto</i> . Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2	351
Quadro 63	Mapeamento de fragmentos de gêneros literários utilizados na Provinha Brasil	358
Quadro 64	Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente ao item reconhecimento do assunto de um texto - Ordenação por erros e acertos	360
Quadro 65	Comandos das questões referentes ao item <i>reconhecer o assunto do texto</i> . Edições de 2008 - 2010/Testes 1 e 2	361
Quadro 66	Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente ao item reconhecimento do assunto de um texto e localizar informação explícita em um texto	363
Quadro 67	Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente ao item <i>inferir informações de um texto</i> – Ordenação por erros e acertos	369
Quadro 68	Comandos das questões referentes ao item <i>inferir informações</i> . Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2	370
Quadro 69	Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente ao item reconhecimento do assunto de um texto, localização de informação explícita em um texto e inferência de informações em um texto	372

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição percentual dos alunos participantes da <i>Provinha Brasil</i> por região da cidade <i>Brasil</i> – Totais parciais de alunos por níveis de acertos	271
Gráfico 2	Distribuição dos alunos por nível de acertos – análise por período	275

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados do IBGE (1996)	75
Tabela 2	Dados do INAF (2001 – 2003 – 2005)	75
Tabela 3	Distribuição das respostas por idade	136
Tabela 4	Distribuição das respostas por idade e por grupos sócio-econômicos	137
Tabela 5	Escrita do nome próprio	138
Tabela 6	Distribuição de frequência dos alunos participantes da <i>Provinha Brasil</i> por região da cidade	271
Tabela 7	Distribuição dos alunos participantes da <i>Provinha Brasil</i> por turmas de ano ciclo	273
Tabela 8	Distribuição dos acertos da RMEPA conforme níveis de desempenho na <i>Provinha</i>	274
Tabela 9	Mapeamento das questões com maior percentual de acertos – por período .	332
Tabela 10	Mapeamento das questões quanto ao percentual de erros – por período	336

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
2 A GOVERNAMENTALIDADE DA AVALIAÇÃO	26
2.1 A AVALIAÇÃO COMO TECNOLOGIA DISCIPLINAR E POLÍTICA	29
2.2 A AÇÃO NORMALIZADORA DA EDUCAÇÃO	35
2.3 A AÇÃO NORMALIZADORA DA PEDAGOGIA CIENTÍFICA E EXPERIMENTAL .	47
2.4 A AÇÃO NORMALIZADORA DA ALFABETIZAÇÃO	57
2.4.1 O caso brasileiro: cruzando trajetórias do discurso numérico do censo demográfico com os estudos acadêmicos sobre a avaliação da alfabetização entre os séculos XX e XXI.	67
2.5 A INVENÇÃO DO ESTADO REGULADOR E AVALIADOR DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA	83
3 A ALFABETIZAÇÃO SOB MEDIDA	97
3.1 O USO DOS <i>TESTES ABC</i> NA AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO	97
3.2 OS <i>TESTES ABC</i> E O ENSINO E O APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA	118
3.3 O USO DOS TESTES PSICOGENÉTICOS NA AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO	129
3.3.1 As “verdades” do Construtivismo, da Psicogênese da língua escrita e das teorias críticas nos estudos sobre alfabetização	131
3.3.2 A psicogênese da língua escrita e os testes psicogenéticos	143
3.3.3 Como os testes psicogenéticos produzem a alfabetização sob medida	147
3.3.4 Como os <i>testes psicogenéticos</i> são interpretados por “método geempiano de alfabetização”	160
4 O USO DA PROVINHA BRASIL NA AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NEOLIBERAIS	180
4.1 PROVINHA BRASIL: MAIS UMA INVENÇÃO DA AVALIAÇÃO SOB MEDIDA NO CRUZAMENTO DE DISCURSOS OFICIAIS E ACADÊMICOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO	194
4.2 PROVINHA BRASIL: INSTRUMENTO DE MEDIDA DA APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA E DO LETRAMENTO NA LEITURA?	205
5 <i>PROVINHA BRASIL</i>: AVALIANDO A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE – ALGUMAS CONTESTAÇÕES	269
5.1 OS RESULTADOS DA <i>PROVINHA BRASIL</i> NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE EM SUSPEIÇÃO.....	283
5.2 QUESTÕES COM MAIOR PERCENTUAL DE ACERTOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: A VISIBILIDADE DA ALFABETIZAÇÃO	291
5.2.1 Diferenciar letras de outros sinais gráficos	293
5.2.2 Identificar letras do alfabeto	297
5.2.2.1 Identificar letras que possuem correspondência sonora única em palavras	298

5.2.2.2 Reconhecer pelo nome as letras do alfabeto	300
5.2.3 Distinguir diferentes tipos de letras	307
5.2.4 Reconhecer sílabas: comparar, contar e identificar sílabas	310
5.2.5 Ler palavras formadas por sílabas canônicas e não-canônicas	317
5.2.6 Identificar a finalidade do texto	329
5.3 QUESTÕES COM MENOR PERCENTUAL DE ACERTOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: A (IN)VISIBILIDADE DO LETRAMENTO	333
5.3.1 Identificar a finalidade do texto	336
5.3.2 Reconhecer o assunto de um texto	346
5.3.3 Localizar informações explícitas	354
5.3.4 Inferir informações	364
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	376
REFERÊNCIAS	381
APÊNDICES	404

1 INTRODUÇÃO

A opção pelo título *Provinha Brasil* (ou "*Provinha de Leitura*"?): mais "uma avaliação sob medida" do processo de alfabetização e "letramento inicial"? acarreta algumas considerações iniciais: a problematização do referido instrumento avaliativo como uma avaliação da apropriação do sistema de escrita e da leitura no segundo ano do ensino fundamental, o questionamento das tecnologias avaliativas como medida¹ que normatiza e normaliza saberes, verdades e poderes exercidos sobre alfabetizandos e alfabetizadores, com vistas a "conduzi-los" no processo de alfabetização e alfabetismos/letramentos e a problematização do termo *letramento inicial*.

Nesta tese, pretendo examinar os discursos estatísticos e pedagógicos contemporâneos relativos à avaliação destinada às classes de alfabetização, marcados metodologicamente por orientações diversas e hegemônicas em tempos e espaços diversos, acompanhando, assim, a trajetória da escolarização e da alfabetização em massa no Brasil do século XX, para, na contemporaneidade do século XXI, analisar a forma como a avaliação governa a escolarização da alfabetização no nosso país.

Ao tomar, então, a avaliação como uma técnica de governo, procuro mostrar como o sujeito aluno é fabricado pelos discursos escolares e pelas formulações científicas. Nesse sentido, conceitos como os de *população, estatística, classe, disciplina, exame, educação, escola e alfabetização* estarão sendo entrelaçados aos de *avaliação educacional*².

Com esta tese, pretendo discutir de que forma as evidências encontradas nos materiais de análise tornam-se produtos escolares, colocando em evidência determinados aspectos e deixando nos "bastidores" outros tantos.

Apesar de me valer de uma análise histórica do campo da avaliação em classes de alfabetização, salientando sua invenção, fabricação na modernidade, situo como *corpus* de análise a *Provinha Brasil*, avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças

¹ O título desse capítulo foi tomado emprestado do capítulo 3, com mesma intitulação – *Alfabetização sob medida* –, do livro de Mortatti (2000): *Os sentidos da alfabetização: São Paulo (1876/1994)*. Nesta tese, o empréstimo do termo está associado à ideia de regulação da alfabetização, enquanto instituição de práticas e políticas públicas.

² Na impossibilidade de abarcar todos os períodos relevantes em que essa técnica de governo foi produzida e disseminada, nesta tese optei por eleger alguns desses momentos, aqui visualizados na forma de capítulos/seções, os quais ilustram o discurso predominante sobre a avaliação, focando-o na alfabetização e mostrando como se dá a sua invenção.

matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras na contemporaneidade, problematizando-a.

Essas problematizações foram orientadas por uma questão central: analisar a emergência da *Provinha Brasil*, implementada recentemente no nosso país, buscando discutir sua finalidade e seus possíveis efeitos enquanto prática externa e interna³ de avaliação escolar, isto é, suas implicações no gerenciamento de políticas públicas educacionais neoliberais.

Assim, ao tomar como *corpus* de análise a *Provinha Brasil*, recortei o período das edições de 2008 a 2011, Testes 1 e 2, desse instrumento avaliativo, selecionei alguns documentos de análise que compõem o *kit* da *Provinha Brasil*, totalizando quatro: *Caderno Passo a passo*; *Caderno Professor/Aplicador/Professor/Aplicador II: guia de aplicação*; *Caderno do aluno* e *Caderno Guia de correção e interpretação de resultados*, examinei 192 questões, organizando-as em quadros e tabelas, contando com o apoio de análises estatísticas e, por fim, “esmiucei”, “deformei”, “desfigurei” todos esses elementos que permitiram ver e dizer coisas diferentes, cujos dados estatísticos não estavam evidenciando, para compor uma análise de uma prática escolar de alfabetização – a da sua avaliação – na perspectiva dos estudos culturais, tarefa nada fácil. Em vários momentos, tive que “trocar as lentes dos óculos” para ver de um outro jeito o que me escapava por meio do saber estatístico.

Nesse movimento, fiz outro recorte, focando também a análise não só no *kit* da *Provinha Brasil*, mas na sua aplicação. Voltei-me, então, para a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPA), selecionei as fichas de correção (gabaritos) das Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2 das turmas dessa rede de ensino que participaram dessas edições da *Provinha Brasil*, totalizando 5.929 participantes, divididos em diferentes edições e testes, organizei-as em tabelas com o auxílio do laboratório de informática da Universidade Luterana do Brasil, com vistas a tabular os dados estatísticos. Considerando esses dados, classifiquei as questões dos testes 1 e 2, das diferentes edições, por níveis de percentual de acertos, tendo um panorama da RMEPA. Esmiuçando essa classificação, selecionei as cinco questões de maior e de menor percentual de acertos para um panorama mais focado de análise. Por último, novamente “moldei” tais dados numa perspectiva de análise dos estudos da alfabetização e de

³ Entendo que, no período examinado nesta tese, a *Provinha Brasil* possa ser reconhecida tanto como uma avaliação interna quanto externa. Enquanto avaliação interna, percebo que tem sido aplicada e examinada por professores e gestores das escolas como um instrumento diagnóstico, com vistas a posicionar os alfabetizandos em uma escala de desempenho por níveis, como poderemos observar neste capítulo. Enquanto avaliação externa, parece-me que funciona ainda em caráter experimental para que se constitua em uma avaliação de caráter predominantemente externo, complementando o monitoramento sistemático da educação via produção e difusão de dados estatísticos para composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

alfabetismos/letramentos para entender os pressupostos do instrumento avaliativo e os “desmontei” para compor uma análise sobre os mecanismos e estratégias de governo e autogoverno prescritos nos discursos desse instrumento, fabricando formas de regulação da alfabetização nacionalmente.

Com essas considerações iniciais e a trajetória da pesquisa apresentada, passo a evidenciar a estrutura da tese. Neste trabalho de pesquisa, desenvolvi um formato de análise que parte de contextualizações amplas e panorâmicas para contextualizações focadas e esmiuçadas. É como se a cada capítulo fôssemos dando alguns “zooms” no objeto de análise: avaliação educacional destinada às classes de alfabetização para chegar ao *corpus* de análise, a *Provinha Brasil*, edições de 2008 a 2010, testes 1 e 2.

No segundo capítulo, intitulado *A governamentalidade da avaliação*, tenho por objetivo evidenciar a “fabricação” da avaliação como prática cultural que disciplina a conduta e inventa o sujeito aluno alfabetizando. A presença reguladora do Estado na gestão da educação, por meio das tecnologias numéricas de governamentalidade, a partir da estatística, será um elemento importante para esta análise, em que o termo *governamentalidade* será considerado fazendo uso dos estudos *foucaultianos*. Assim, a partir desse entendimento do conceito *governamentalidade*, a avaliação, nesta tese, será compreendida como uma dessas várias técnicas de controle, normalização e modelagem da conduta das pessoas, situada em relação a sociedades e a tempos determinados.

Já no terceiro capítulo, intitulado *A alfabetização sob medida*, analiso duas avaliações destinadas a alunos alfabetizando – *Testes ABC e Testes Psicogenéticos de Leitura e Escrita*. Procuro mostrar como o discurso da avaliação educacional tem construído posições de sujeitos que se sustentam em determinadas concepções de alfabetização e de que modo, em termos de governo dessa população, no caso os alfabetizando, os ideais da racionalidade e cidadania, que imperaram/imperam no discurso pedagógico liberal e, mais contemporaneamente, nos ideais da competência e do empreendedorismo, imperam no discurso pedagógico neoliberal. Reconheço, então, como “*alfabetização sob medida*” cada uma dessas três formas de avaliação, usadas no Brasil, a partir de discursos na área da alfabetização que ganham hegemonia pedagógica – o dos *Testes ABC* e seus efeitos nas enturmações dos alfabetizando e o dos *Testes Psicogenéticos* e seus efeitos nas propostas didáticas.

No quarto capítulo, intitulado *Provinha Brasil: avaliando a alfabetização e o letramento na rede municipal de ensino de Porto Alegre - algumas contestações*, tenho por

objetivo analisar a emergência de mais um tipo de avaliação voltada para a alfabetização e implementada recentemente no nosso país, a *Provinha Brasil*, discutindo a sua finalidade. Para contextualizar a emergência desse sistema de avaliação em larga escala, em âmbito nacional, tomo como base o estudo de Freitas (2007), que se propõe a evidenciar o processo de instauração da avaliação como componente da atuação reguladora da União, ressaltando a produção de sua força normativa. Nesse capítulo analiso, ainda, de que modo os cinco eixos e os dezessete descritores das habilidades a serem considerados a partir da *Matriz de Referência* para a avaliação da alfabetização e do letramento inicial, da primeira edição da *Provinha Brasil 2008* estão discursivamente articulados às definições dadas pelas políticas públicas e pelos estudos acadêmicos aos termos *analfabeto*, *analfabetismo*, *alfabetização*, *alfabetismo*, *letramento* e *iletrismo*.

No quinto capítulo, intitulado *Provinha Brasil: avaliando a alfabetização e o letramento na rede municipal de ensino de Porto Alegre – algumas contestações*, evidencio uma mostra dos resultados da aplicação da *Provinha Brasil* na RMEPA, tendo como *corpus* de análise as edições de 2008 a 2010, com vistas a examinar seu uso como instrumento de avaliação diagnóstica e prognóstica. Enquanto o *corpus* do capítulo anterior era somente o *kit* da *Provinha Brasil*, nesse capítulo agrego como *corpus* as fichas de resposta (gabarito) da *Provinha Brasil* das edições de 2008 a 2010/Testes 1 e 2 de cada turma de escolas da RMEPA que aplicaram a *Provinha Brasil*, as quais tiveram seus gabaritos cedidos pela Secretaria de Educação. Tais dados estatísticos foram analisados de forma que ficassem em evidência as questões de maior e menor percentual de acertos

Por fim, nas *Considerações finais*, apresento alguns pontos a serem privilegiados em novos estudos devido à quantidade de materiais que foram produzidos para a referida pesquisa, os quais dão voz aos professores alfabetizadores de duas escolas da RMEPA e a um conjunto de alunos das turmas de 2ª ano do 1º ciclo dessas duas escolas que participaram da *Provinha Brasil* na edição de 2010 e obtiveram o maior e o menor percentual de acertos no teste 2. Concluo esta tese, mas não a minha inquietude enquanto professora e pesquisadora ocupada e preocupada com a avaliação escolar da alfabetização no Brasil.

2 A GOVERNAMENTALIDADE DA AVALIAÇÃO

Neste capítulo, tenho por objetivo evidenciar a “fabricação” da avaliação como prática cultural que disciplina a conduta e inventa o sujeito aluno alfabetizando. A presença reguladora do Estado na gestão da educação, por meio das tecnologias numéricas de governamentalidade, a partir da estatística, será um elemento importante para essa análise, em que o termo *governamentalidade* será considerado mediante os estudos *foucaultianos*.

Os estudos sobre governamentalidade estão situados nos cursos de Foucault intitulados *Segurança, Território, População —1977-1978* e *O Nascimento da Biopolítica —1978-1979*. Neles, o autor salienta as complexas relações entre o pensamento e o governo. Em linhas gerais, no Curso de 1977-1978, o autor inclina-se a ampliar a compreensão de biopolítica, reinscrevendo-a no que ele designou de governamentalidade. No Curso de 1978-1979, Foucault, por sua vez, dando prosseguimento ao exame da questão da governamentalidade, a aborda à luz de dois temas: o do liberalismo, tomado não como ideologia ou representação social, senão como crítica estratégica de um tipo de arte de governar assentada numa Razão de Estado, e o do neoliberalismo (COSTA, 2009, p.172), entendido em três distintas versões – o modelo alemão (ordoliberalismo), o modelo francês e, por fim o modelo norte-americano⁴ –, as quais buscam superar, cada uma à sua maneira, os impasses das “ameaças à liberdade representadas pelo aumento do custo econômico do próprio exercício das liberdades, pelo socialismo, pelo nacional-socialismo e pelo fascismo” (FONSECA, 2007 apud GADELHA, 2009, p. 141).

Foucault (2008) destaca três significados para o termo governamentalidade, entendendo-o, em primeiro lugar, como:

Conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer formas bem específicas e complexas de poder sobre as populações, tendo como forma mais importante de saber a economia política e tendo como instrumento técnico o dispositivo de segurança (FOUCAULT, 2008, p.143).

⁴ É interessante pontuar que há diferenças entre o neoliberalismo que se desenvolveu nos Estados Unidos e aquele que se constituiu na Alemanha e na França. Assim, desde o século XIX, o debate político que singulariza a tradição estadunidense, em vez de centrar-se, como na Europa, em torno de questões concernentes à independência e à unidade das nações, ou ao Estado de direito, sempre teve em seu âmago o liberalismo. Nesse sentido, enquanto no primeiro o liberalismo perfaz “toda uma maneira de ser e de pensar”, uma espécie de reivindicação global, no segundo, por sua vez, ele aparece mais como uma opção, como uma alternativa “formada e formulada por governantes ou no meio governamental” (GADELHA, 2009, p. 142).

E, em segundo, como:

[...] a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de governo sobre todos os outros: soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de uma série de saberes (FOUCAULT, 2008, p.143- 144).

Por fim, o autor o entende como “o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de Justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou Estado administrativo, viu-se pouco a pouco governamentalizado” (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

Desse modo, “ao fundir o “governar” (“*gouverner*”) e a mentalidade (“*mentalité*”) no neologismo “governamentalidade”, Foucault enfatiza a interdependência entre o exercício do governo (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas” (FIMYAR, 2009, p. 38). Em outras palavras,

[...] a governamentalidade pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de *controle, normalização e moldagem* das condutas das pessoas. Portanto, a governamentalidade enquanto conceito identifica a relação entre o governo do Estado (política) e o governo do eu (moralidade), a construção do sujeito (genealogia do sujeito) com a formação do Estado (genealogia do Estado) (LEMKE, 2000 apud FIMYAR, 2009, p. 38).

Assim, a partir desse entendimento de tal conceito – *governamentalidade* –, a avaliação, nesta tese, será compreendida como uma dessas várias técnicas de controle, normalização e modelagem da conduta das pessoas, situada em relação a sociedades e tempos determinados. Ao tomar, então, a avaliação como uma técnica de governo, procuro mostrar como o sujeito aluno é fabricado pelos discursos escolares e pelas formulações científicas. Nesse sentido, conceitos como os de *população, estatística, classe, disciplina, exame, educação, escola e alfabetização* estarão sendo entrelaçados aos de *avaliação educacional*.⁵

É importante fazer, previamente, três esclarecimentos.

Um desses esclarecimentos refere-se ao termo *transformações educacionais*, comumente associado a questões políticas, econômicas e sociais, locais e globais, marcadas discursivamente pela expressão “nova/novo”, tomadas nesta tese como “mudanças e não

⁵ Na impossibilidade de abarcar todos os períodos relevantes em que essa técnica de governo foi produzida e disseminada, optei por, neste capítulo, eleger alguns desses momentos, aqui visualizados na forma de seções. Tais seções ilustram o discurso predominante sobre a avaliação em cada época, mostrando como se dá a sua invenção.

como avanços (ou retrocessos) teóricos e práticos. Nesse sentido, não se trata de entendê-las como desejáveis ou indesejáveis, nem como necessárias ou desnecessárias, nem como positivas ou negativas, nem como boas ou ruins” (VEIGA-NETO, 2008, p. 142). Não se trata, também, de não reconhecer, como coloca o autor que “muitas das novas teorizações e propostas têm resultado em avanços dos saberes pedagógicos, se tomarmos a palavra avanço. no sentido de aumento na quantidade e no detalhamento do que se sabe e se diz” (VEIGA-NETO, 2008, p. 142) ou “em melhorias no funcionamento das escolas, em maior equidade e justiça educacional e até mesmo social” (VEIGA-NETO, 2008, p. 142).

Assim, a perspectiva de investigação desta tese, descritiva e analítica, não me permite “fundar os argumentos e a problematização nem em um juízo de valor prévio, nem em algum pressuposto externo do próprio acontecimento” (VEIGA-NETO, 2008, p. 142); isso não significa “ser mais ou menos imparcial; não significa tentar ser neutro e isento na descrição e análise” (VEIGA-NETO, 2008, p. 142). Pretende, isso sim, por meio de sua descrição analítica, evidenciar que os significados são constantemente negociados, estão entrelaçados a lutas de poder e conectados a políticas de verdade em ação na sociedade.

Um segundo esclarecimento diz respeito ao entendimento de que “as transformações sociais e culturais que extravasam a própria escola não são mecânicas, lineares, de causa-efeito” (VEIGA-NETO, 2008, p. 142), o que implica em não vê-la “como produzida pela sociedade em que se insere, mas, também e ao mesmo tempo, de pensá-la como produtora dessa mesma sociedade” (VEIGA-NETO, 2008, p. 142).

Assim, ao longo desse estudo, poderemos observar que a escola se estabeleceu/estabelece como “uma grande maquinaria social e cultural, [...] como um grande conjunto de ‘máquinas’ que, operando articuladamente entre si, desempenharam [desempenham] um papel crucial para a formação política e econômica da sociedade ocidental” (VEIGA-NETO, 2008, p. 142).

Já o último esclarecimento refere-se ao termo *invenção*. De acordo com Albuquerque Júnior (2007, p. 19), “[...] mais do que fruto de uma coincidência ou de um modismo [...] o uso desta expressão parece indicar mudanças paradigmáticas no campo da produção de conhecimento e das concepções filosóficas que a embasam”.

O uso desse termo, no presente estudo, tem a intenção de marcar a temporalização da avaliação educacional, destinadas aos primeiros anos, referindo-se “à busca de um dado momento de fundação, de origem, como a um momento de emergência, fabricação ou instituição de algo que surge como novo” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 20).

Nesse sentido, o *corpus* de análise deste estudo, *Testes ABC, Testes Psicogenéticos da Língua Escrita e Provinha Brasil*, “são tomados como pistas através das quais se tenta rastrear o momento dessa invenção, os interesses que estavam nas raízes de dado acontecimento, os conflitos e contradições que o levaram à emergência” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 24) da avaliação sob medida.

Com esta tese, pretendo perceber de que forma as evidências encontradas nos materiais de análise tornam-se produtos culturais e simbólicos “de dadas relações sociais, de tensões, de conflitos e alianças em torno do exercício de poder, de dada organização da sociedade, produto de práticas humanas, individuais e coletivas” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 25), mas também de dados procedimentos analíticos por mim realizados, colocando em evidência determinado aspecto e deixando nos “bastidores” outros tantos.

Passo, então, a apresentar um pouco dessa história.

2.1 A AVALIAÇÃO COMO TECNOLOGIA DISCIPLINAR E POLÍTICA

Sabemos que a avaliação incide sobre cada um de nós desde o pré-natal, com as ecografias, seguidas do nascimento, por meio do *apgar* e do teste do pezinho, perpassando nossa vida de maneira permanente, em constantes avaliações médicas. Com o ingresso na escola, desde a educação infantil ao ensino de pós-graduação, essas avaliações hierarquizam padrões de comportamento e conhecimento, em pareceres descritivos, notas, conceitos compondo o histórico escolar ou acadêmico, podendo ganhar o formato de seleções e concursos para atuação profissional, exames de direção, cadastros e avaliações bancárias, fora as avaliações sociais frente a determinados grupos da sociedade dos quais fazemos parte.

Assim, a avaliação, em um sentido amplo, é uma atividade que faz parte de nosso cotidiano, tem o poder de diagnosticar, mas também de hierarquizar, selecionar, classificar, excluir ou incluir. Aglutina, dessa forma, diversas competências em uma única atividade. A escola, por sua vez, não perdeu a oportunidade de apropriar-se dessa interessante estratégia, levando-a para seu interior, integrando-a ao seu cotidiano, construindo modelos e instrumentos avaliativos e, por fim, fazendo uso sistemático e intenso deles no decorrer da história da educação e da civilização.

Tal contextualização da amplitude da avaliação nos permite reconhecer que os testes, as provas e os exames não se constituem apenas como parte da cultura escolar, como se fossem naturalmente ligados ao conhecimento e à pedagogia, uma vez que, antes mesmo da institucionalização das escolas, a avaliação já era praticada para fins de seleção social.

Segundo Dias Sobrinho (2002, p. 18), embora sem os dispositivos técnicos e científicos da avaliação na modernidade, os mecanismos de seleção, de distribuição dos indivíduos em lugares sociais e nas hierarquias de poder e de prestígio, em épocas anteriores, cumpriam funções seletivas:

Os chineses praticavam uma seleção de indivíduos para a guarda dos mandarins. Os gregos utilizavam mecanismos de seleção de indivíduos para o serviço público ateniense, séculos antes de Cristo. Essas avaliações tinham caráter público, porém não as mesmas características dos concursos modernos, que foram aperfeiçoados a partir do momento em que a educação formal começou a se estruturar através da organização das escolas.

Ainda, conforme esse autor (DIAS SOBRINHO, 2002), historicamente observamos que a avaliação formal, no sentido que hoje a conhecemos, surge com a institucionalização da educação, por meio dos “colégios”, por volta do século XVIII, e gradativamente vai se tornando parte do ensino moderno que se estrutura, desde o século XIX, com o advento das propostas burguesas associadas à ideia de escolaridade obrigatória. Para o referido autor, em cada período do desenvolvimento social e econômico dos países ocidentais e em especial da Europa, do século XV ao século XX, encontramos as bases e os princípios da escola moderna e contemporânea.

Os processos de organização social e escolar, a partir da Modernidade, colocam em evidência novas formas de visualização, conhecimento e controle da população. O deslocamento do poder soberano para o controle da população instituiu uma racionalidade própria ao Estado, que “abandona” a verificação das regularidades no interior da família, passando a se ocupar das regularidades da população, ligada ao conceito de estatística (FRÖHLICH; MORAES, 2001).

Nesse sentido, é relevante considerarmos que:

[...] [a] descoberta da “população” levou à descoberta de “um membro individual da população” enquanto ser vivo, trabalhador e social. O elo população-indivíduo introduziu um sentido um tanto paradoxal da vida como âmbito autônomo e como objeto de administração sistemática (DEAN, 1999 apud FIMYAR, 2009, p.40).

Esta forma de pensar deu origem ao *biopoder* (*poder sobre a vida*) e — o exercício desse poder como parte do governo — à *biopolítica*. A biopolítica é caracterizada pela intervenção administrativa designada a otimizar a saúde, a vida e a produtividade da população (Foucault, 1994 apud FIMYAR, 2009, p.40).

Assim,

[...] a biopolítica é um amplo terreno da política, acarretando a administração dos processos de vida da população, cujos âmbitos de influência são [as] condições sociais, culturais, ambientais, econômicas e geográficas de vida, procriação, doença, saúde ou morte dos seres humanos (FIMYAR, 2009, p. 40).

Gadelha (2009), a partir dos estudos de Foucault (2008), entende a biopolítica num quadro mais amplo das tecnologias políticas de poder enquanto forma de colocar em funcionamento dispositivos reguladores das sociedades ocidentais modernas. Dois dispositivos reguladores marcam tal entendimento: o do corpo-organismo, quando o autor caracteriza os mecanismos disciplinares e a sociedade disciplinar, e o do corpo-espécie-população, quando ele caracteriza os mecanismos reguladores e previdenciários do Estado, em uma sociedade reguladora. A seguir, apresento esses dispositivos.

Segundo Gadelha (2009), por volta dos séculos XVII e XVIII, as sociedades ocidentais verão emergir um novo mecanismo e uma nova economia de poder, contando com princípios e com instrumentos singulares de dominação, denominados como uma composição que envolve: corpo-organismo-disciplina-instituições. Ainda segundo o autor, vale destacar que para Foucault é entre os limites do direito público da soberania e da mecânica polimorfa da disciplina que de fato se exerce o poder nas sociedades modernas, mas que, no entanto

[...] isso não nos deve levar a crer que nas sociedades disciplinares haveria apenas uma ordem discursiva em jogo, isto é, de que nelas existiria somente uma produção de verdade: jurídico-política, ou filosófico-jurídica, típica da teoria do direito. Pois essa nova tecnologia política (anátomo-política do corpo) engendra também uma discursividade própria, alheia e irredutível às leis e às regras de direito, derivadas da soberania. Se há uma nova regra, melhor seria nomeá-la de norma, ela é de uma natureza completamente diferente daquela e tem por referência não a teoria jurídica, mas sim o singular agenciamento das ciências humanas e das disciplinas clínicas (Anatomia, Patologia, Fisiologia, Neurologia, Psiquiatria, Psicologia, Psicanálise, etc.) (GADELHA, 2009, p.59).

Dessa forma, o poder exercido nas sociedades disciplinares tem como móvel de sustentação os corpos-organismos dos indivíduos, os quais devem ser adestrados, docilizados

de modo que se tornem submissos à governamentalidade e úteis à produção capitalista (GADELHA, 2009)⁶.

Observa-se também que, por outro lado, as estratégias que informam as sociedades disciplinares envolvem outro processo, de dupla face, indissociável dessa objetivação e disciplinamento dos corpos-organismos, que diz respeito à produção de uma individuação subjetiva, ou melhor, à produção, regulação e controle dos indivíduos como sujeitos. E será a biopolítica, enquanto regulação e controle do modo de vida das populações, tornando-as objeto de cálculo de poder, um elemento importante (GADELHA, 2009).

Podemos considerar, então, que a partir de aproximadamente o fim do século XVIII duas diferentes tecnologias políticas de dominação entram em funcionamento nas sociedades modernas, com certa defasagem cronológica e sobrepondo-se uma à outra.

Num primeiro momento, temos [a] tecnologia disciplinar do corpo-organismo, uma anátomo-política do corpo (“as disciplinas”), que procede por efeitos individualizantes, que toma por objeto de seu exercício o corpo-organismo dos indivíduos. [...] Num segundo momento, observamos a instituição de uma nova tecnologia política, o “corpo-espécie-população”. Esses dois diferentes tipos de tecnologias políticas perfazem, de acordo com Foucault, como que duas séries (“dois conjuntos de mecanismos”), atuando em níveis distintos uma no micro, outra no macro, mas sem que por isso se excluam mutuamente. A primeira série [já apontada anteriormente] tem a seguinte composição: corpo-organismo-disciplina-instituições; na segunda, por seu turno, encontramos: população – processos biológicos – mecanismos reguladores (e ou previdenciários) – Estado (GADELHA, 2009, p.109).

Embora a emergência dessa segunda tecnologia política de dominação, a biopolítica, atue em regime de acomodação recíproca com os mecanismos disciplinares,

[...] ela se aplica à vida dos homens, [...] ela toma como objeto, outro tipo de corpo, o corpo-espécie da população, um corpo numerável, um corpo que se constitui, desde então, como problema econômico, político, social, científico e médico biológico. Em vez de proceder por individualização de corpos-subjetividades, como fazem as disciplinas, a biopolítica procede por massificação (GADELHA, 2009, p. 112).

Passa-se a falar “ao invés de súditos e povo, em população como ponto de aplicação de um corpo de conhecimentos” (RAMOS DO Ó, 2009, p.105), e a população vai ser o objeto

⁶ Veremos, mais adiante, como a organização escolar, para garantir o ordenamento racional e disciplinar dos coletivos dos indivíduos colocou em funcionamento uma série de mecanismos, procedimentos e técnicas, como a prática recorrente dos exames, a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, e esses, por sua vez, combinados entre si, incidiram sobre os corpos, controlando suas atividades e situando-os sempre em relações específicas e regulares com o espaço e o tempo (BUJES, 2002).

do qual o governo deverá ter em conta em suas observações e em seu saber, para chegar efetivamente a governar de modo racional e refletido (FOUCAULT, 2006).

Portanto, poderíamos dizer que:

[...] foi desse modo que a demografia, mas, sobretudo a *ciência do Estado*, deixou de funcionar apenas no interior do domínio administrativo para se transformar num instrumento que passou a reflectir e a calcular toda massa de fenômenos cuja regularidade importa apreender. O estado vai-se aos poucos governamentalizando na justa medida em que passa a quantificar, ao lado das variáveis relativas aos recursos ou meios de subsistência territoriais, novas realidades como sejam as da saúde, da natalidade, morbilidade, fecundidade, da higiene, da instrução de toda uma população que desta forma se pretende tornar mais activa, mais produtiva (RAMOS DO Ó, 2009, p. 105).

Nesse sentido, os mecanismos implantados pela biopolítica maximizam e extraem forças por meio da regulamentação do corpo social, por uma tecnologia previdenciária que recoloca os corpos em processos biológicos de conjunto, como por exemplo: a demografia, a geografia, a estatística e a economia.

Desse modo, nessa sociedade de regulamento e segurança, a estatística terá um papel fundamental; será uma tecnologia para governar, especificamente voltada para a questão de risco social. A segurança é entendida aqui como uma gestão diferencial das normalidades e dos riscos: esses não são considerados bons ou maus, mas um fenômeno natural. “A segurança é uma certa maneira de acrescentar, de fazer funcionar, além dos mecanismos propriamente de segurança, as velhas estruturas da lei e da disciplina” (FOUCAULT, 2008, p. 14), é um projeto de técnica política que se dirige ao meio. Já a segurança se diferencia da disciplina à medida que garante e assegura a circulação, enquanto a disciplina aprisiona, fixa limites e fronteiras.⁷

O termo *governar* será entendido nesta tese como possibilidade de conduzir a conduta dos outros, agir sobre sujeitos considerados livres. Foucault (2008, p. 365) pensa que:

[...] quem governa tem de conhecer os elementos que vão possibilitar a manutenção do Estado em sua força ou o desenvolvimento necessário da força do estado, para que ela não seja dominada pelos outros e não perca sua existência perdendo sua força ou força relativa. Ou seja, o saber necessário [...] será muito mais um conhecimento das coisas do que um conhecimento da lei, e essas coisas que o soberano deve conhecer, essas coisas que são a própria realidade do Estado é o que na época se chama “estatística”. Etnologicamente, estatística é o conhecimento do Estado, o conhecimento das forças e recursos que caracterizam um Estado num dado momento. [...] Não mais, portanto, *corpus* de leis ou habilidade em aplicá-las quando necessário, mas conjunto de conhecimentos técnicos que caracterizam a realidade do próprio Estado.

⁷ Posteriormente, quando apresentar a emergência da escola moderna, o leitor poderá observar como esse dispositivo de poder é útil para compreendermos de que modo o processo de constituição da escola se relaciona aos atos de governar e prevenir o risco social e, por consequência, aos da desordem e a da crise.

A contextualização do conceito *população-estatística* serve, nesse momento, para evidenciar como as racionalidades e tecnologias governamentais, constituídas na sociedade moderna, promoviam uma espécie de governo de si ou uma subjetividade que é de importância estratégica para seu funcionamento, uma vez que o saber estatístico esquadrinha e ordena a população. Ao tratar a estatística como uma tecnologia de poder e de governo, uma maquinaria de ordem, podemos perceber o quanto “o domínio dos números é politicamente composto e o domínio da política é numericamente feito” (ROSE, 1991 apud TRAVERSINI; BELLO, 2009, 148).

Como parte do estudo da população-estatística-demográfica, outro conceito a ser destacado é o de *classe*. Vale ressaltar que esse conceito não está desarticulado dos discursos da ciência topográfica, pela qual, segundo Walkerdine (1998, p.160-161), “áreas ou distritos das cidades eram pesquisados em termos das condições de habitação, do nível de criminalidade e das histórias familiares, a fim de tentar descrever quais eram as condições que produziam o crime e o pauperismo”.

Emerge nesse discurso, então, pela primeira vez “[...] o termo ‘classe’, no sentido demográfico, [...], isolando-se, particularmente, as ‘classes perigosas’, como objeto de estudo [...]. A identificação das classes perigosas como unidades em si mesmas é, portanto, de uma importância imensa” (WALKERDINE, 1998, p.161), uma vez que, aliada à estatística, e fazendo parte da estatística, era fonte de produção de normas científicas de regulação da população.

E é particularmente esse aspecto, de esquadrinhamento e de ordenação da população de indivíduos, que interessa ao estudo sobre avaliação, conforme a abordagem dada nesta tese, pois “as ações individuais apenas ganham sentido no plano da lógica coletiva das representações sociais. Ainda que se expresse em outros termos, [...] é a tradução da ordem simbólica fabricada pelas crenças, normas e instituições que preexistem à vinda do indivíduo ao mundo” (SANTIAGO, 2008, p. 59), e poderíamos dizer que é a tradução dessa ordem simbólica que na avaliação tem descrito, pontuado, assinalado quem é esse indivíduo, de modo que o singular está em relação com o coletivo a partir de medidas comparáveis e mensuráveis.

A seguir, discuto outros dois dispositivos: a escola como aparato de regulação e de classificação e a relação desse aparato com formas de regulação e classificação fundadas na ciência.

2.2 A AÇÃO NORMALIZADORA DA EDUCAÇÃO

Segundo os estudos *foucaultianos*, “é primeiro nos colégios e depois nas escolas que nós vemos aparecer os métodos disciplinares onde [sic] os indivíduos são individualizados na multiplicidade” (MENEZES, 2008, p.30). Devemos, portanto, à instituição do colégio (século XVI) o início de um processo de reorganização disciplinar da escola e de racionalização e controle de ensino, de forma que “comunidades democráticas tornaram-se institutos de ensino, em que uma população numerosa foi submetida a uma hierarquia autoritária” (ARIÈS, 1981, p.110). Cumpre caracterizar ainda que os colégios, até o século XIII, “eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores. Os bolsistas viviam em comunidades que se inspiravam em regras monásticas. Não se ensinava nos colégios” (ARIÈS, 1981, p.110).

De acordo ainda com Ariès (1981, p.110), “o estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude.” Esse processo de evolução da instituição escolar está associado ao desenvolvimento do comércio, o que altera o panorama econômico e social da época.

As cidades crescem graças ao comércio florescente, e começam as lutas contra o poder dos senhores feudais. Aos poucos, as vilas se libertam e se transformam em comunas ou cidades livres. [...] As modificações no sistema de educação faz surgir às escolas seculares. *Secular* do século, do mundo, portanto, qualquer atividade não religiosa. Se até então, educação era privilégio dos clérigos ou, no caso dos leigos, se restringia à instrução religiosa, o desenvolvimento do comércio faz reaparecer a necessidade de se aprender a ler, escrever e calcular (ARANHA, 1996, p. 77).

É interessante evidenciar, considerando, ainda, esse recorte contextual e histórico, o que Foucault, em sua segunda aula, de 18 de janeiro de 1978, em curso dado no *Collegè de France* (1977-1978)⁸, salienta sobre a forma como a emergência das cidades, do comércio e da população vai marcar o aparecimento do livre mercado, atribuindo dispositivos de poder diferenciados à sociedade disciplinar e à sociedade de segurança. A compreensão da constituição desses dispositivos vai, posteriormente, ser útil para que possamos entender a

⁸ Salientarei dessa aula de Foucault somente o que julgo importante para compreendermos a distinção feita pelo autor de dois dispositivos de poder importantes para a constituição da escola moderna: o dispositivo disciplinar e o dispositivo de segurança.

inserção das avaliações externas como dispositivos disciplinares e de segurança, uma vez que nessa aula o autor examina o conceito de liberalismo. Vejamos.

Tendo como tema o problema da escassez alimentar e retratando-o, a partir do governo francês, como um acontecimento a ser evitado no século XVII e no século XVIII, o autor discute as características dos dispositivos de segurança, salientando a relação do governo com o acontecimento. Ilustra, então, o estabelecimento de um sistema jurídico disciplinar, de um sistema de legalidade e regulamentação e de um sistema de pressões.

A organização desses sistemas, destacando como objetivo uma economia que atinja desde os produtores até o pagamento de salários, é também uma maneira de evitar a revolta e manter a ordem.

Nesse sentido, o autor começa a analisar a emergência da noção de população. Apresenta, inicialmente, uma distinção entre povo e população. O povo – resistente à regulação da população tenta escapar desse dispositivo pelo qual a população existe, se mantém, subsiste (FOUCAULT, 2008, p. 58).

Se quisermos entender melhor a constituição do dispositivo de segurança, a partir do livre mercado, é necessário, conforme o autor, compará-lo com mecanismos disciplinares que podemos encontrar não apenas em épocas precedentes, mas na mesma época em que eram implantados os mecanismos de segurança (FOUCAULT, 2008, p. 58) conforme três grandes diferenças: enquanto os dispositivos de segurança são centrífugos, se afastam do centro (FOUCAULT, 2008), a disciplina é centrípeta, pois ela “funciona na medida em que isola um espaço, determina um segmento” (FOUCAULT, 2008, p. 58); enquanto os dispositivos de segurança deixam fazer (*laisse faire*)⁹, a disciplina regulamenta tudo; enquanto os dispositivos de segurança, por meio de alguns instrumentos de proibição e de prescrição, a segurança tem essencialmente por função responder a uma realidade de maneira que essa resposta anule, limite, freie ou regule essa realidade a que ela responde (FOUCAULT, 2008, p. 61). A regulação disciplinar considera que o que é determinado é o que se deve fazer; por conseguinte, todo resto, sendo indeterminado, é proibido.

A partir dessa distinção analítica entre mecanismos disciplinares e dispositivos de segurança, Foucault apresenta o conceito de liberalismo: o jogo, isto é, deixar as pessoas fazerem, as coisas passarem, as coisas andarem, *laissez-faire*, *laissez-passer* e *laissez-aller*. Em outras palavras, é essencial e fundamentalmente, fazer de maneira que a realidade se

⁹ Não é o que deixa fazer tudo, mas há um nível em que o *laissez-faire* é indispensável. Deixar os preços subirem, deixar a escassez se estabelecer, deixar as pessoas passarem fome, para não deixar que certa coisa se faça, a saber, instalar-se o flagelo geral da escassez alimentar (FOUCAULT, 2008, p. 59).

desenvolva e vá, siga seu caminho, de acordo com as leis, os princípios e os mecanismos que são os da realidade mesma (FOUCAULT, 2008, p.62), estabelecendo, portanto, uma relação entre o liberalismo e o dispositivo de segurança (FOUCAULT, 2008, p. 63). Aponta, por fim, que os dispositivos de segurança são, antes de tudo, tecnologias de poder (FOUCAULT, 2008, p. 64), importantes para a constituição da escola.

Dando continuidade à relevância dessa aula para entendermos a constituição da escola moderna e seus dispositivos de poder, entre eles o já citado, a avaliação, vale apresentar a terceira aula (de 25 de Janeiro 1978) de Foucault no Curso dado no *Collegè de France* (1977-1978).

Nessa terceira aula, Foucault (2008) mostra como a disciplina e a segurança tratam de maneira diferente a normalização. Não seria uma oposição entre uma a outra, mas ambas estariam marcadas por modos de atuação diferentes.

O problema a ser identificado seria mostrar como a partir e abaixo, nas margens e talvez até mesmo na contramão de um sistema de lei, se desenvolvem técnicas de normalização (FOUCAULT, 2008, p. 74).

Para o autor, a disciplina normaliza, em primeiro lugar, porque ela analisa, decompõe os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações [...] (FOUCAULT, 2008, p. 74-75); em segundo, porque ela classifica os elementos assim identificados em função de objetivos determinados¹⁰; em terceiro, porque ela estabelece as sequências¹¹ e, em quarto, porque ela estabelece procedimentos de adestramento progressivo e de controle permanente e, enfim, porque, a partir daí, estabelece a demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes e outros (FOUCAULT, 2008, p. 75).

Assim, a normalização disciplinar

[...] consiste em primeiro lugar colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar, tornar as pessoas, os gestos, os atos, conforme a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar com essa norma e o anormal quem não é capaz [...]¹² O que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma (FOUCAULT, 2008, p. 75)

¹⁰ Aqui, por exemplo, faço algumas aproximações com o estudo sobre avaliação: quais as crianças mais aptas para obter determinado resultado?

¹¹ Ou poderíamos pensar: como as avaliações distribuem as crianças escolarizadas em hierarquias e dentro de classificações?

¹² Nessa caracterização, podemos ver bem presentes os pressupostos que cerceiam as avaliações educacionais.

Após, o autor analisa o dispositivo de segurança em relação a normalização. Toma como exemplo a epidemia e, em particular, examina a endêmico-epidêmica que era, no século XVIII, a varíola. Nessa época, as técnicas eram puramente impensáveis nos termos da teoria médica, generalizáveis, seguras e preventivas. A polícia médica, assim denominada por Foucault, permitia somente pensar o fenômeno da variolização e da vacinação em termos de cálculos das probabilidades, graças aos instrumentos estatísticos de que dispunha (FOUCAULT, 2008, p. 77) ¹³.

O autor esboça noções relevantes para compreensão da emergência do dispositivo de segurança e de suas relações com a normalização, como as noções de caso – maneira de individualizar o fenômeno coletivo da doença, ou de coletivizar, mas no modo da quantificação, do racional, e do identificável, de coletivizar os fenômenos, de integrar no meio de um campo coletivo os fenômenos individuais (FOUCAULT, 2008, p. 79); de risco¹⁴ – “identificar [...] para cada indivíduo, dada a sua idade, dado o lugar em que mora, pode-se igualmente para cada faixa etária, para cada cidade, para cada profissão, determinar qual é o risco de morbidade, o risco de mortalidade” (FOUCAULT, 2008, p.79), de perigo – “há riscos diferenciais que revelam de certo modo, zonas de mais alto risco e zonas, ao contrário, de risco menos elevado, mais baixo, de certa forma,” (FOUCAULT, 2008, p.80), e de crise – “fenômenos de disparada que se produzem de uma maneira regular” (FOUCAULT, 2008, p. 81).

Se o mecanismo disciplinar parte de uma norma para produzir um adestramento e distinguir o normal do anormal (FOUCAULT, 2008, p.82), no dispositivo de segurança a norma é deduzida do que é tido como normal para se fixar e desempenhar seu papel operatório (FOUCAULT, 2008, p. 83).

De qualquer modo, por volta do século XVIII, é o problema da cidade que está no âmago desses diferentes mecanismos de segurança, na medida em que colocava problemas

¹³ Não seriam os dados da Provinha Brasil (embora em menor escala), do SAEB, da Prova Brasil, do ENEM, do ENADE, produzidos por uma “polícia médica”, uma vez que, estatisticamente, apontam um panorama da educação brasileira? Lanço essa questão sem considerar se é um panorama “legítimo”, mas um panorama que produz efeitos.

¹⁴ Poderíamos associar tal organização de recrutamento social ao que hoje denominamos, no século XXI, de Serviço de Assistência Social e Educacional (SASE). Nesse serviço, crianças das classes menos favorecidas são recrutadas, principalmente as de risco social, para terem no turno inverso ao da escola um espaço de assistência e educação. Tais espaços, geralmente, são gerenciados por associações comunitárias que recebem doações de seus associados, além de provimentos financeiros vindo das Prefeituras, via Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC). Fica a pergunta: Não seria esse mais um aparato de regulação social e escolar? Um dispositivo de poder/segurança?

econômicos, políticos e de técnica de governo que eram, ao mesmo tempo, novos e específicos.

A partir disso, poderíamos considerar que o surgimento da escola é marcado por dispositivos de segurança, uma vez que a população escolar também precisa ser conhecida, controlada e cuidada, tendo em vista o controle do risco, permitindo, portanto, a produção de formas de regulá-la e governá-la economicamente, formas de protegê-la frente às situações adversas.

Em consonância com esse modo de regular a população, não podemos desconsiderar a circulação de um discurso sobre a infância, a partir dos estudos do campo das ciências humanas, com ênfase na Psicologia, que se constituiu, à época, para governar crianças e jovens por leis diferentes daquelas que governavam os adultos, considerando-os inaptos ou aptos por meio de exames a serem realizados pela escola. Isto é, a Psicologia, enquanto ciência, cria dispositivos para classificar e separar os normais dos anormais, sistematizando formas de pensar e agir sobre esses sujeitos, criando formas não só de discipliná-los, mas também de governá-los¹⁵.

A partir dos estudos de Varela (1995), vale destacar que, com a invenção de uma moderna definição de infância, novas formas foram adotadas para a educação das crianças, associadas a outros fatores, elementos importantes para pôr fim a um tempo cósmico, mágico e cíclico.

No Renascimento (aproximadamente entre fins do século XIII e meados do século XVII) “as idades da vida” eram conceitos que supunham a existência de uma unidade fundamental entre os fenômenos naturais, cósmicos e sobrenaturais. O movimento descrito pelos planetas em suas órbitas celestes, o ciclo das estações, as fases da lua e o ciclo da vida humana regiam-se pela mesma lógica. O microorganismo era um reflexo do macrocosmo e o homem se relacionava com todos os seres do universo através de laços profundos e misteriosos. Essa percepção do mundo e da vida humana, essas formas de classificação, essa correspondência entre microcosmo e macrocosmo, que permitiu a coexistência da magia, da adivinhação e da erudição como formas de saber, rompeu-se em fins do século XVI (VARELA, 1995, p. 40-41).

Assim sendo, ao particularizar a idade infantil, conferir-lhe determinadas qualidades que correspondem a aprendizagens específicas, os reformadores renascentistas vincularam a noção de infância a um novo ciclo que se desarticulava daquele que regia a ordem celeste ou terrestre: o do desenvolvimento biológico individual (VARELA, 1995).

¹⁵ Para tanto, utilizarei os estudos de Aranha (1996), Boto (2002), Cambi (1999), Foucault (2005a), Gadelha (2009), Ramos do Ó (2009), Rose (1998) e Varela (1995), apresentando, assim, a emergência da escola moderna: uma nova forma de retratar a infância, de organizar os espaços destinados para educar as crianças, de organizar o ensino: os conteúdos, os horários, a distribuição dos alunos.

Para entendermos como esse processo de particularização das idades se articula ao processo de constituição da escola, é preciso compreender outro conceito imbricado nessa relação, caro para os estudos sobre avaliação: o conceito de disciplina, já pontuado anteriormente, em outra rede de articulação, aqui enfatizado numa perspectiva mais específica. O surgimento da disciplina como individualização dos corpos em uma “localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (RAMOS DO Ó, 2009, p.106), reportando-nos a sua constituição como campo científico.

Será o estabelecimento desse sistema disciplinar, cada vez mais rigoroso e minucioso, composto pelos aspectos *idade, nível de ensino, método e capacidade de aprendizagem*, que estará em jogo para constituição da escola moderna.

Desse modo, com o início da Modernidade, “a educação institucional, predominantemente urbana e elitista – encontrou uma de suas figuras paradigmáticas nos colégios jesuítas – supôs a elaboração de uma pedagogia que seguia uma nova concepção de tempo e espaço” (VARELA 1995). Terá início, então, um processo de reorganização disciplinar da escola e de racionalização e controle do ensino, considerando-se a graduação da idade e do ensino: “[...] através da elaboração de métodos de ensino/educação – o mais célebre foi o *Ratio Studiorum* dos jesuítas – que fixavam um programa minucioso de estudo e de comportamento, o qual tinha ao centro a disciplina, o internato e as ‘classes de idade’, além da graduação do ensino/aprendizagem” (CAMBI, 1999, p.205).

O texto do *Ratio Studiorum*

[...] prescreve que os conhecimentos são adquiridos por meio da exercitação de modelos, *autoritates*, autoridades, cuja repetição, feita na forma de exemplos, acontece como treinamento constante da ação e para ação (HANSEN apud BOTO, 2002, p. 26).

O ensino ordenava-se por sequências e hierarquias que iam gradativamente se desenhando. [...] O educador não se dirigiria a um discípulo específico; mas se dirigiria a todos os alunos em bloco; em séries; por classes (BOTO, 2002, p. 26).

Essa preocupação da idade como critério de identidade e composição de classes diferenciadas no colégio pode ser assinalada como um distintivo da constituição em processo do modo moderno de se pensar a criança: não mais a criança linhagem, considerada no imaginário medieval, tanto por sua vida quanto por seu corpo, “como um rebento do tronco comunitário, uma parte do grande corpo coletivo que, pelo engaste das gerações, transcendia o tempo, pertencendo à linhagem tanto quanto aos pais” (BOTO, 2002, p.11). Tratava-se aqui

de produzir a criança-indivíduo; a criança como um específico estado de ser: criava-se, com os colégios, a infância escolar.

Para Varela (1995), Foucault (2005a)¹⁶ mostrou de uma forma muito precisa como o tempo e o espaço se reorganizaram no século XVIII por meio do exercício de um novo tipo de poder denominado por ele próprio de poder disciplinar. Essa forma de poder começou a se forjar, a partir de tecnologias disciplinares, em instituições como o colégio, a prisão e o exército. “Tal poder parte do princípio de que é mais rentável vigiar do que castigar; domesticar, normalizar e fazer produtivos os sujeitos é mais rentável do que segregá-los e eliminá-los” (VARELA, 1995, p. 41).

Foucault, de acordo com Varela (1995), evidencia, em *Vigiar e Punir*, como o espaço escolar esboçado e minuciosamente organizado pela Companhia de Jesus converteu-se num espaço homogêneo e hierarquizado que pouco tinha a ver com o de outras instituições educativas do Antigo Regime.

Os colégios dos jesuítas contribuíram, portanto, para configurar um espaço disciplinar seriado e analítico que permitiu superar o sistema de ensino no qual cada aluno trabalhava com o mestre durante alguns minutos, para permanecer em seguida ocioso e sem vigilância, misturado com o resto dos companheiros (VARELA, 1995, p. 42).

A constituição de um espaço disciplinar envolve, desse modo, uma série de mecanismos, procedimentos e técnicas, anteriormente mencionadas, que, combinados entre si, incidem sobre os corpos, controlando suas atividades e situando-os em relações específicas e regulares com o espaço e o tempo.

As pedagogias disciplinares implicam também mudanças importantes com relação ao tempo. O tempo disciplinar se impõe progressivamente na prática pedagógica [...] lentamente vão se separando os mais velhos dos menores, e finalmente a idade se converte em critério fundamental de distribuição dos colegiais. A nova concepção de tempo exige organizar as atividades de acordo com um esquema de séries múltiplas, progressivas e de complexidade crescente. Organiza distintos níveis separados por provas graduais, que correspondem a etapas de aprendizagem e que compreendem exercícios de dificuldade cada vez maior. [...] Essa nova forma de perceber e organizar o espaço e o tempo permite um controle detalhado do processo de aprendizagem, permite o controle de todos e de cada um dos alunos, faz com que o espaço escolar funcione como uma máquina de aprender e ao mesmo tempo possibilita a intervenção do mestre em qualquer momento para premiar ou castigar, sobretudo, para corrigir e normalizar (VARELA, 1995, p.43).

¹⁶ Utilizo a análise de Varela por julgar adequado respeitar a autoria da discussão que ela faz do estudos *foucaultianos* sobre os efeitos das concepções de espaço e de tempo na socialização dos sujeitos nas instituições escolares, deixando para citar diretamente a obra foucaultina quando seu uso é de minha autoria.

Cambi (1999) reforça essa ideia ao salientar que, além de operar numa divisão produtiva do tempo, a escola opera num minucioso controle do corpo, disciplinando os gestos e as posições, “visando organizá-lo sem desperdícios e aproveitando cada parcela: toda vida escolar é uma sucessão de obrigações produtivas organizadas em unidades temporais” (CAMBI, 1999, p. 206), enquanto Foucault, ao citar João Batista de La Salle, especifica esses mecanismos de controle e regulação sobre os corpos:

Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançadas para o meio da sala... Cada um dos alunos terá o seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas. [Será preciso fazer com que] aqueles cujos pais são negligentes e têm piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os têm, que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos (FOUCAULT, 2005a, p. 126).¹⁷

Essa organização serial permitiu uma nova economia do tempo da aprendizagem, agora, ordenado em

[...] diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos da maneira como percorreram essas séries (FOUCAULT, 2005a, p.135).

É nessa perspectiva que podemos entender a emergência das lições escolares, a partir do método e do exame, com seu caráter público e altamente ritualizado, como mecanismos de normalização escolar. Vejamos como isso acontecia no colégio, situando, inicialmente, o método e, posteriormente, o exame:

[...] os métodos didáticos, os programas, os livros de texto são submetidos a um processo de revisão e racionalização, como bem revela toda a intensa atividade de Comenius, desde o *Orbis sensualium pictu*¹⁸ até a *Didactica magna*¹⁹. [...] Quanto

¹⁷ Embora a 1ª edição tenha sido datada em 1987, trabalharei ao longo da tese com a reeditada no ano de 2005, uma vez que é a obra que possuo e da qual as páginas serão citadas, correspondente à 30ª edição desse livro.

¹⁸ *Orbis Pictus*, ou *Orbis Pictus Sensualium*. No livro *Orbis pictus*, “O mundo ilustrado”, Comenius, educador e pedagogo do século XVII, elabora um texto em que cada passo é relacionado com figuras. A experiência sensível é fonte de todo conhecimento, por isso é valorizada a educação dos sentidos. O verdadeiro estudo se inicia nas próprias coisas, no “livro da natureza”, o que representa viva oposição ao ensino retórico dos escolásticos (ARANHA, 1996, p.108).

¹⁹ *Didacta magna* – Outro livro de João Amós Comenius. Nesse livro, sugestivamente, um dos capítulos chama-se “Como se deve ensinar e aprender com segurança, para que seja impossível não obter bons resultados”, outro, por exemplo, trata das “Bases para a rapidez do ensino, como economia de tempo e de fadiga”. O autor pretende tornar a aprendizagem eficaz e atraente mediante cuidadosa organização de tarefas. Ele próprio se empenha na elaboração de manuais – uma novidade para a época – e minuciosamente detalha o procedimento do mestre, segundo gradações das dificuldades e num ritmo adequado à capacidade de assimilação dos alunos (ARANHA, 1996, p.108).

aos métodos [...] reclama-se uma atenção maior para os processos naturais de aprendizagem, que partem sempre do concreto para chegar ao abstrato, e para sua analiticidade, indo do simples para o complexo (CAMBI, 1999, p. 306).

Há, assim, no século XVII, no que toca ao conhecimento produzido, a utopia da revelação do universo mediante a descoberta do método. Método para pensar e para conhecer; método para desvendar e controlar os fenômenos naturais; método, no caso da escola, para educar as crianças e jovens: ensinar de modo certo tudo a todos. Assim, acreditava-se, a partir de estudos de Comênio, que o ponto de partida da aprendizagem deveria ser sempre o conhecimento, indo do simples para o complexo, do concreto para o abstrato.

Em consonância com o espírito de seu tempo, Comênio quer “ensinar tudo a todos”. Atingir o ideal da *pansofia* ou a sabedoria universal, no entanto, não significava para ele erudição vazia. Pensa ser possível um inventário metódico dos conhecimentos universais, de modo que o aluno tenha um saber geral e integrado, ainda que simplificado, desde o ensino elementar. Nos outros graus, o aprofundamento possibilita a análise crítica e a invenção, pois a educação permite ao aluno pensar por si mesmo, não como “simples espectador, mas ator”. Só assim há progresso intelectual, moral e espiritual capaz de aproximar o homem de Deus (ARANHA, 1996, p.108).

Segundo Comênio (apud BOTO, 2002, p. 37), a arte do ensino supunha, então, essencialmente uma adequada divisão do tempo em matérias, articuladas sempre a um método capaz de proceder a uma aprendizagem tão natural e tão coletiva quanto fosse possível.

Com relação ao exame, vale destacar que, embora não se pudesse deixar de aceitar os meninos pobres no colégio, supunha-se que todos os candidatos só poderiam ingressar como alunos mediante aprovação em exame de admissão. Questiono, aqui, a respeito de quem seriam os selecionados, uma vez que para aprovação era preciso demonstrar conhecimento e, além disso, bons costumes e boa índole, como bem transcreve Boto (2002, p. 30), a partir da obra *O Método pedagógico dos jesuítas*, localizado em *Obras completas – X*, de Padre Leonel Franca (1952):

[...] pergunte que estudos fizeram e até que ponto; passe em seguida para cada um separadamente, um trabalho escrito sobre um assunto dado. Interrogue algumas regras das classes que estudaram; proponha algumas regras das classes que estudaram; proponha algumas frases ou para se verterem em latim, ou se for mister, para se traduzirem algum autor clássico. Os que verificar que estão bem instruídos e são de bons costumes e boa índole, admita; dê-lhes a conhecer as regras dos nossos estudantes para que saibam como devem se comportar.

Cria-se, então, pelo colégio, um novo modo de observar os indivíduos; cria-se a categoria sujeito-aluno, agora em situação especificamente escolar. Julgar o aluno será elemento integrante do longo processo de formação desse modo escolar de ser sujeito-aluno. Os exames que se constituíam enquanto avaliação escolar tornam-se, assim, verdadeiros rituais da cultura escolar.

A criança passa a ser membro de um coletivo, com o qual convive e interage, mas com o qual, sobretudo, irá competir. Determinam-se livros, lugares, horários. Atividades em alguma medida lúdicas – envolvendo declamações, desafios e debates –, objetivando criar alegrias especificamente escolares (SNYDERS, 1965), prometem o oferecimento de prêmios públicos. Os melhores são traçados e nomeados. Os ineptos serão corrigidos; e os incorrigíveis, serão eliminados²⁰. A criança, assim, pelo menos o aluno bem sucedido, passará a se autocompreender como criança escolar. A criança que o colégio compõe é um espécime particular de menino: sempre vigiado; sempre ameaçado; conseqüentemente amedrontado (BOTO, 2002, p. 31).

Conforme essa autora, os colégios, em certo sentido, expressavam uma dada intolerância à diversidade, mediante a obsessiva preocupação em edificar códigos de conduta civil padronizados e uniformes. O exame irá ter, então, um papel relevante, uma vez que “estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através do qual eles são diferenciados e sancionados” (FOUCAULT, 2005a, p. 156).

O exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder. [...] Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. [...] E o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais de seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação. O exame faz também a individualidade entrar num campo documentário. [...] O exame coloca os indivíduos num campo de vigilância, situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda quantidade de documentos que os captam e os fixam (FOUCAULT, 2005a, p. 156).

Daí a formação, conforme nos sugere Foucault (2005a), considerando ainda sua obra *Vigiar e punir*, de uma série de códigos de individualidade disciplinar, ainda rudimentares, em sua forma quantitativa e qualitativa, mas que permitiam transcrever os traços individuais estabelecidos pelo exame, homogeneizando-os. Contudo, os delineamentos desses traços individuais, não tinham o caráter de reduzir o indivíduo a traços específicos,

²⁰ Poderíamos aqui fazer uma analogia dos incorrigíveis da época com aqueles alunos que hoje evadem do sistema regular de ensino ou, aqueles alunos que são transferidos, geralmente por razões de indisciplina, para classes de Jovens e Adultos quando completam 15 anos.

[...] mas de mantê-los em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões e capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa população (FOUCAULT, 2005a, p.158).

O exame passa, então, a não apenas tornar a individualidade humana visível, mas a localizá-la numa ordem normalizadora, muito relacionada aos cinco procedimentos descritos por Foucault (2005a) na “arte de punir” num regime disciplinar. Vale destacar aqui, que essa “arte de punir” não visaria à expiação, nem tampouco à repressão, mas à normalização.

[...] relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como ótimo que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida “valorizadora”, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim, traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal [...]. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos, é controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui (FOUCAULT, 2005a, p. 152-153).

Nesse sentido, o exame faz também a individualidade entrar num campo documentário. “O exame coloca os indivíduos num campo de vigilância, situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam” (FOUCAULT, 2005a, p. 157). Assim, começa a aparecer a relação do aparato disciplinar com as formas de regulação e classificação fundadas na ciência. Rose (1998, p. 39) reconhece que:

essa documentação da psique humana possibilitou que elementos de qualquer vida individual fossem pertinentes para as autoridades, fossem reunidos num dossiê²¹, guardados num arquivo ou transmitidos num lugar central, onde os traços dos indivíduos pudessem ser comparados, avaliados, julgados. Os traços podem ser amalgamados num conhecimento das características psicológicas da população

²¹ Atualmente essas formas de avaliação continuam a existir, à medida que, para reprovarmos ou “mantermos” (esse segundo termo é utilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre no lugar do primeiro, quando não há avanço ao final de um ano letivo) um aluno no ano ciclo, é preciso que constituamos um dossiê, documentando com trabalhos, sua impossibilidade de progressão. Normalmente, quando acompanhados de pareceres dos professores da SIR (Sala de Integração e Recursos), muitos deles com formação em psicopedagogia, tais documentos passam a ser considerados com mais respaldo científico. Mais ainda, se acompanhados de portfólios, definidos como “uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e desenvolvimento de cada criança” (SHORES; GLACE, 2002, p.43), sendo tais artefatos bastante utilizados nas escolas de educação infantil.

como um todo, o qual pode, por sua vez, ser utilizado para calibrar o indivíduo relativamente àquela população. As inscrições psicológicas da individualidade permitem que o governo opere sobre a subjetividade.

Graças aos sistemas conceituais criados nas ciências humanas, a partir dos exames, das linguagens de análise e das explicações científicas produzidas, a psique humana tem sido inscrita dentro de categorias de normalidades e de patologias.

A medicina, mas também a psicologia e a pedagogia, entre outras ciências positivas do indivíduo que aparecem no final do século XVII, não cessam de investigar tendo como referência única um padrão de normalidade. Os processos individuais mostram uma fiscalização multilinear e uma variação constante das situações em que o corpo, a mente e a performance escolar são observadas. [...] As variáveis quantitativas e qualitativas em que [o indivíduo] é mensurado, medido, comparado, e que traduzem a sua existência singular como aluno, só deixam como efeito registradas as situações de desvio ou os planos inclinados que levam diretamente a ele. Numa palavra: a individualização objetiva-se pela dimensão da distância em relação ao padrão médio da escola. É esta a regra sobre que se estabelecem todas as diferenças individuais (RAMOS DO Ó, 2009, p.112).

Pelo que vimos até o momento, a psicologia das diferenças individuais, da psicometria, dos dossiês especializados informaram/informam de forma decisiva as práticas e os princípios norteadores da pedagogia moderna, particularmente a partir do início do século passado (GADELHA, 2009).

Assim sendo, “foi por intermédio, sobretudo, do saber e da tecnologia oriundos de todas essas disciplinas ou subdisciplinas da Psicologia, que a educação pôs-se a normalizar uma infinidade de crianças e adolescentes, assim como seus professores e as relações de ambos” (GADELHA, 2009, p. 79).

Enfim, a escola ritualiza o momento do exame atribuindo-lhe um papel crucial no trabalho escolar. O exame é o momento em que o sujeito é submetido ao controle máximo, mas de modo impessoal: mediante o controle de seu saber e de seu comportamento. Na realidade, porém, o exame age, sobretudo, como instrumento disciplinar, de controle do sujeito, como instrumento para medir conhecimento e méritos de bom comportamento, mas também para, numa perspectiva populacional, tê-lo como um número estatístico de governo.

2.3 A AÇÃO NORMALIZADORA DA PEDAGOGIA CIENTÍFICA E EXPERIMENTAL

No curso do século XVII, a escola foi se renovando profundamente e assumindo a feição da escola moderna: “minuciosamente organizada, administrada pelo Estado, capaz de formar o homem-cidadão, o homem-técnico, o intelectual, e não mais o perfeito cristão, ou o bom católico, como ocorria ainda na escola dos anos Quinhentos, quase toda na mão na igreja” (CAMBI, 1999, p.304).

Com o advento dessa sociedade menos religiosa e mais científica e técnica, o saber conheceu uma transformação maior quando foi, cada vez mais, visto como uma ferramenta capaz de resolver problemas. Essa visão mais utilitarista da educação pode ser observada na “grande rebelião baconiana”, como coloca Laval (2004, p. 7):

É, sem dúvida, Francis Bacon quem, no final do século XVII, formula de maneira mais nítida a virada utilitarista que levará muitos séculos para ser completada: “*Knowledge is Power*”, o saber é poder. [...] A partir dessa “revelação” do trabalho e a felicidade terrestre, a crítica utilitarista se aterá às formas e aos conteúdos pedagógicos próprios à civilização cristã e à cultura clássica do humanismo, e denunciárá, no saber escolar, o distanciamento da prática, a separação da vida cotidiana, a abstração do conhecimento. [...] Ao contrário, os critérios de eficácia na produção e no comércio corresponderiam a exigências democráticas e populares: o povo tem necessidade de certos conhecimentos ligados à prática, para seu bem estar. Os outros, lhes sendo inúteis, são desvalorizados.

Em suma, o que pretendo destacar é o quanto a escola foi “racionalizada internamente para tornar-se mais adequada aos seus objetivos de levar cultura às jovens gerações e de transmitir saberes organizados e especializados presentes na sociedade moderna” (CAMBI, 1999, p. 305).

Nasce, assim, conforme Cambi (1999), o sistema de ensino moderno, de modo ainda embrionário, mas com as características essenciais presentes: a constituição de classes escolares por “classes de idade”, a organização do ensino mediante a disciplina e a prática de exames.

A escola se racionaliza e se laiciza, torna-se um instrumento cada vez mais central na vida do Estado, cada vez mais submetida ao controle e à planificação por parte do poder público, exaltando a função do Estado regulador e difundindo sua ideologia, ligada à disciplina e à produtividade social da educação-instrução (CAMBI, 1999).

Contudo, é no século XVIII que o processo de laicização se completa. O século XVIII põe em crise o Antigo Regime, considerando um duplo processo:

[...] político (através da afirmação das novas classes, de novos povos, de novos modelos de Estado e de governo) e cultural (através da obra – em toda Europa – do grupo dos intelectuais que controlam e difundem as *Lumières*); [...] e que desse modo vem dar forma àquela Europa caracterizada pelo pluralismo, pelos ideais de liberdade e de reforma que será típica da contemporaneidade, dos séculos XIX e XX (CAMBI, 1999, p.324).

São os iluministas que delineiam uma renovação dos fins da educação, bem como dos métodos e, depois, das instituições, sendo a escola uma dessas instituições que deveria se reorganizar a partir das bases estatais e finalidades civis, promovendo programas de estudos radicalmente novos, funcionais para a formação do homem moderno, visto como sendo mais livre, ativo e responsável na sociedade, ao ser nutrido de um espírito burguês utilitário e científico (CAMBI, 1999).

Não pretendo resumir nos próximos parágrafos o acontecimento histórico complexo que foi o Iluminismo, mas por um lado contextualizá-lo no intuito de marcar o surgimento do pensamento moderno e seus reflexos na educação.

Vale ressaltar que na Pedagogia do século XVII parece não existir uma infância bem estabelecida, com todos os atributos próprios que definem a infância moderna. Segundo Narodowski (1995, p.59), a partir de seus estudos sobre a *Didática Magna*, de Comênio, livro já citado anteriormente, a infância

[...] se acha presente apenas como consequência da ação adulta; em outras palavras, sem nenhuma classe de especificidade relativa a seu próprio ser [...] Para Comenius, a infância não implica elementos essenciais e próprios que a distinguem da vida adulta, senão que consiste num momento efêmero, transitório, uma fase própria da evolução de um ser genérico.

Tais ideias estavam em consonância com as formas de entender o mundo, eram regidas por uma ordem celeste e terrestre, o desenvolvimento biológico individual, como bem coloca Varela (1995). Com o início da Modernidade “os códigos de saber transformaram-se e o homem deixa de ser um pequeno microcosmo, em contato permanente com todo o universo, para iniciar um longo exílio destinado a separá-lo cada vez mais da “natureza natural”, que então se institui, para diferenciá-lo da animalidade” (VARELA, 1995, p. 41).

No decorrer do século XVIII, conhecido como o Século das Luzes, do Iluminismo, o racionalismo e a revolução científica acentuam a ideia de uma natureza dessacralizada, produzindo avanços revolucionários na arte, na filosofia e na política.

A segunda metade do século XIX assiste, então, ao nascimento da pedagogia científica, essencialmente relevantes para os estudos sobre avaliação, sendo um campo que, durante o século XX, terá um considerável desenvolvimento.

De acordo com Cambi (1999, p.500), “a denominação ‘pedagogia experimental’ remonta ao fim do século XIX, quando foi cunhada em estreito paralelismo com a ‘psicologia experimental’ [...], [e] visa aos aspectos objetivos e mensuráveis da experiência educativa submetida à experimentação”.

Ainda para o autor, citando Becchi (1987), com o surgimento da pedagogia experimental origina-se o recurso do experimentalismo e a criação de um “apelo ao controle científico como garantia de uma escola à altura dos tempos e de uma reflexão rigorosa que a acompanhe” (CAMBI, 1999, p.501).

É no século XX que se desenvolve, então, a pedagogia experimental. A partir de diferentes teorias sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil,

[...] opera-se uma riquíssima investigação científica sobre a criança [...] ou sobre a aprendizagem [...] redesenhando desse modo todo o horizonte do saber educativo, intervindo-o de conhecimentos científicos e de práticas cognitivas de tipo científico-experimental [...] É, porém, na França, na Bélgica e nos países anglo-saxões que a pedagogia experimental se institucionaliza com Binet, com Thomas Simon e suas pesquisas sobre escrita, leitura e ortografia, como também com seu forte empenho didático; com Decroly e o recurso à “pedagogia quantitativa” [...] Na Suíça, será Claparède, [...], quem dará impulso a esses estudos e, enfim, o Instituto J.J. Rousseau de Genebra com a obra desenvolvida por Piaget. Nos EUA, será sob o impulso do comportamentismo que terão início as pesquisas experimentais [...] e com a criação de testes para medir a capacidade intelectual da criança (com os testes de inteligência) [...] (CAMBI, 1999, p. 583).

Essas formulações teóricas tiveram uma profunda influência nos modos de conceber a educação da infância, sendo que a tríplice aliança entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil marcou a absoluta maioria das propostas pedagógicas produzidas, enfatizando-se uma ação pedagógica fundada nas características propriamente infantis.

Nesse quadro de múltiplas transformações sociais, culturais, econômicas e políticas, a infância torna-se objeto do olhar do Estado e de um olhar científico, moral e religioso. As crianças passam a ser vistas como seres diferenciados dos adultos. Vale destacar John Locke, filósofo empirista, uma vez que foi um dos representantes do Iluminismo na Inglaterra,

fundou a moderna educação inglesa e a teoria empirista. Em seus estudos, Locke apontaria que

[...] tudo o que conhecemos passa pelos sentidos, daí que considera como absurda a idéia de que existem no intelecto certos princípios inatos, algumas noções primárias impressas no espírito do homem, que a alma recebe no primeiro momento da vida e que leva consigo para o mundo. Tudo o que somos, tudo o que conhecemos, é resultado da capacidade pessoal de organizar a experiência vivida (BUJES, 2002, p.48).

Os enunciados, então, que passam a se dedicar a falar sobre a infância, fazendo referência a uma natureza infantil, nos revelam a emergência de um discurso que atribui ao sujeito infantil uma condição diferenciada (BUJES, 2002). É preciso, para Locke, “desviar a criança da sua natureza que a torna frágil para conduzi-la à razão, o que impõe controle pedagógico” (BUJES, 2002, p.49). Esta criança passa a ter características próprias, é vista como uma ameaça, um risco; por isso, é preciso discipliná-la, governá-la.

Esses modos de olhar e de falar sobre a criança, configurados nas obras dos reformadores humanistas e ideólogos sociais, que marcam de modo significativo as iniciativas de socialização e educação das crianças nos séculos XVI e XVII, vão ser submetidos a uma mutação com o surgimento de *Emílio*, escrito por Rousseau, publicado em 1762 (BUJES, 2002). No livro *Emílio*, Rousseau propõe uma pedagogia baseada no retorno à natureza, à espontaneidade de sentimentos, a fim de evitar os preconceitos que corrompem a vida moral. O filósofo não pensa num retorno ao homem natural, como podem alguns pensar, uma vez que “o que quer é mostrar uma distinção entre as ‘potencialidades’ próprias do ser humano e as ‘qualidades artificiais’ produzidas pela sociedade e cultura” (BUJES, 2002, p. 49).

É interessante ressaltar o modo como Rousseau julga que devemos lidar com natureza infantil:

[...] deixá-la agir, para se descobrir as verdadeiras necessidades naturais da criança. É a necessidade de preservar a natureza da criança – original, perfeita, madura – que vai exigir um controle cuidadoso de sua educação e de seu ambiente para atender aos *estágios naturais de seu desenvolvimento*²². É, portanto, o conhecimento da natureza da criança que permite ao mestre pôr em ação a disciplina capaz de emancipá-la (BUJES, 2002, p. 51).

Para Rousseau, a educação natural estava na recusa ao intelectualismo e em consonância com o aprender a pensar, pois para ele a “criança aprende a pensar não como um

²² Grifo da autora.

processo que vem de fora para dentro, mas, ao contrário, como um desenvolvimento interno e natural” (ARANHA, 1996, p.122).

Bujes (2002) ainda cita Kant como um dos principais porta-vozes dos ideais iluministas para educação, para agregar outras pistas que levam a entender ainda mais o projeto educacional voltado para construir o sujeito moderno. Kant, no clássico tratado *Sobre a Pedagogia*, entre os anos de 1790 e 1800, aponta que é “a educação que irá tirar o homem do estado de selvageria para fazê-lo conquistar a condição a que tem direito: o acesso à racionalidade” (BUJES, 2002, p. 51). E será a moralidade, resultante da luta interior entre a lei universal e as inclinações individuais, um fundamento importante para a autonomia e liberdade do homem.

Kant, ao unir educação e liberdade, reforça a atividade do aluno, “que deve aprender a pensar por si mesmo. O mesmo princípio da conduta moral vale para o saber, que também deve ser um ato de liberdade. Nenhuma verdade vem de fora (não é transmitida, nem deve ser imposta, mas é construída pelo sujeito)”²³ (ARANHA, 1996, p. 124-125).

Nesse sentido, podemos observar como essa perspectiva histórica da infância pode ser tomada para compreendermos a constituição das instituições educacionais modernas, não com o intuito de uma relação de causalidade, mas de tecer um conjunto de transformações discursivas em torno da infância, mais ou menos simultâneas, que se implicam mutuamente, num jogo que constitui a condição de possibilidade de invenção da infância moderna. Para Walkerdine (1998), a crença na ciência e a luta para encontrar formas de legitimação e garantia na ciência ao invés de na religião

[...] constituem um importante pano de fundo para a gênese não apenas das modernas formas de racionalidade, mas para a ideia de racionalidade como natural e, portanto, como pano de fundo para a busca de uma pedagogia que pudesse produzir as desejadas formas de individualidade por meio do desenvolvimento individual (WALKERDINE, 1998, p.158).

E será a partir dessa crença na ciência, considerando a narrativa anterior sobre infância, que a educação se transforma de humanista em científica. Explico, valendo-me das palavras de Foucault:

²³ Vale destacar, nesse momento, como nos princípios da educação *rousseauiana* e *kantiana* estão presentes uma concepção de sujeito único e singular, que está no centro dos processos sociais, alguém que vai atingir a maioridade por meio da razão, mas que precisa da educação para que esse processo se dê na direção desejada de sua inteira destinação (BUJES, 2002, p. 55).

o século XVIII foi o século do disciplinamento dos saberes, ou seja, da organização interna de cada saber como disciplina tendo, em seu campo próprio, a um só tempo critérios de seleção que permitem descartar o falso saber, o não-saber, formas de normalização e homogeneização dos conteúdos, formas de hierarquização e, enfim, uma organização interna de centralização desses saberes em torno de uma axiomatização de fato. Logo, organização de cada saber como disciplina e, de outro lado, o escalonamento desses saberes assim disciplinados do interior, sua intercomunicação, sua distribuição, sua hierarquização recíproca numa espécie de campo global ou de disciplina global a que chamam precisamente a “ciência”. A ciência não existia antes do século XVIII. Existiam ciências, existiam saberes, existia também, se vocês quiserem, a filosofia (FOUCAULT, 2005d²⁴, p.217-218).

Assim, no século XVIII, na Europa, houve uma potencialização da educação ao ser posicionada no centro da vida social, capaz de, a partir da constituição das classes e de grupos sociais, recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, de construir em cada homem a consciência do cidadão, de promover uma emancipação que tendeu a tornar-se universal²⁵.

A escola oitocentista é organizada, então, mediante

[...] um sistema escolar dividido em vários graus (ou níveis) e em diversas ordens (para os graus superiores), coordenado pela administração pública. [...] [em que] toda a idade evolutiva do cidadão e sua formação como produtor/governante e como cidadão de um Estado vê-se envolvida num sistema de escolas que, desde a elementar até a universidade, se organizam para reproduzir a mão-de-obra, os técnicos e os dirigentes da sociedade burguesa-industrial e para conformar as gerações em crescimento aos valores coletivos (CAMBI, 1999, p. 494).

Podemos, aqui, observar como essa racionalidade organizativa da escola estava associada à organização do trabalho industrial, sendo tal processo educativo denominado de taylorização da educação. O processo de industrialização se intensifica nesse século, o que faz emergir o sistema de fábrica, a produção em larga escala e um mercado mundial de mudanças sociais (explosão demográfica, ideologia desenvolvimentista e enriquecimento da burguesia) em todos os países do globo, embora em alguns mais que em outros.

As formas de organização *taylorista* e *fordista* estavam associadas ao trabalho fabril e a produção em série, em que o trabalhador postado ante uma esteira, passaria a executar, em cadência, as tarefas antes realizadas por poucos trabalhadores que teriam visão integral do processo produtivo. A organização desse trabalho promovia a atomização e mecanização das tarefas, acentuando a divisão social e técnica do trabalho (DAHLKE, 2001, p.61).

²⁴ 1ª edição data de 1999, utilizada a 4ª tiragem, datada em 2005.

²⁵ Neste momento cabe salientar que tais princípios, já instituídos no século XVIII, permanecem contemporâneos, ao almejarem, a partir da constituição da Escola Cidadã, no ano de 1995, da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, a transformação da escola seriada em escola por ciclos de formação como uma “inovação pedagógica”. O processo pedagógico para a Escola Cidadã deveria contemplar alguns temas considerados excluídos do cotidiano escolar, como: a construção e a provisoriabilidade do conhecimento, a avaliação emancipatória e a distribuição democrática e solidária do tempo na escola (SMED/POA, 1999).

Esse processo educativo contaminou a escola seriada²⁶, uma vez que:

[...] o ensino passa a ser entendido como uma grande e produtiva linha de montagem: segmentado em inúmeras disciplinas, que se distribuem em horários fixos, pré-definidos, e no qual, a cada ano uma série de alunos é produzida. Uma série, de preferência homogênea; pronta para a etapa seguinte. Essa racionalidade pressupunha eficiência e eficácia da educação, já que o ensino simultâneo possibilitava ensinar um maior número de alunos, com mais conteúdos e em menor tempo, instituindo a disciplina do tempo, favorável a regularidade, a do trabalhador mais eficiência e mais lucro no trabalho industrial [...] a uniformidade da série constituía-se como um elemento central, [...]; mas em nome dela muitos alunos – aqueles que não acompanhavam o ritmo e a cadência do processo educativo – ficavam à margem da esteira de produção (DAHLKE, 2001, p.62).

Vale, ainda, ressaltar que essa divisão das crianças em classes estava em consonância com a prática emergente de se dividir a população em classes. De acordo com Walkerdine (1998), existiam duas formas de fazer declarações sobre a população para dividi-la em classes.

Uma como resultado da constituição das forças policiais e dos conselhos de saúde urbanos e outra como resultado das administrações carcerárias e aquelas das instituições das Leis dos Pobres. Essas duas formas de fazer declarações sobre a população formaram uma análise topográfica e uma análise histórica, respectivamente: e por sua intersecção definiram um novo campo de objetos de análise, isto é, as classes de população. Uma classe era, em consequência, definida por uma teia de conexões topográficas, que também caracterizavam condições pelas quais as crianças eram treinadas como membros de uma classe, e era isso que formava a topografia moral da classe (WALKERDINE, 1998, p. 208).

As crianças, como vimos ao analisarmos a constituição da infância moderna, compunham uma classe, e a Psicologia se apresentou como possibilidade de suprir a demanda por conceitos e por instrumentos científicos de medidas que garantissem a adaptação dessa classe e de outras à nova ordem escolar e social. Desse modo, a transformação da população em números, utilizados para debates e cálculos políticos e administrativos, mapeava as capacidades dos sujeitos sob uma nova forma, tornando-as pertinentes e disponíveis para o governo (ROSE, 1998).

Desse modo, começam a surgir estudos sobre as crianças. Tais estudos generalizavam uma prática: observavam as crianças e ocupavam-se em acompanhá-las, medi-las, pesá-las, descrevê-las. Entre elas também se encontra a origem dos estudos do desenvolvimento

²⁶ Como veremos, em seguida, a partir das classificações feitas dos alunos alfabetizados pelos *Testes ABC*.

infantil desejável. *Um esboço biográfico de um infante*, de Charles Darwin, na primeira metade do século XIX, é um exemplo representativo desse aspecto (BUJES, 2002).

A seguir, poderemos observar como a avaliação, a partir da psicometria, importante instrumento para o estabelecimento e mobilidade das classes de alunos, se consolidou como uma forma de organização da escola moderna. Inicialmente, é importante destacar o papel das ciências psicológicas no interior dos sistemas de poder para fins sociopolíticos, uma vez que possibilitaram que as aspirações do governo fossem articuladas em termos de uma administração das profundezas da alma humana, baseada em seu conhecimento (ROSE, 1998).

Dois aspectos paralelos estão relacionados para a constituição desse conhecimento da *psique* humana e, conseqüentemente, da classificação científica das crianças: o primeiro foi o estudo das crianças, o segundo, a medição mental.

Assim, mecanismos examinadores das ciências psicológicas – o diagnóstico psiquiátrico e os testes de inteligência – foram os dispositivos que forneceram, cada um deles, um mecanismo para transformar a subjetividade num pensamento que tivesse força calculadora. As inscrições psicológicas da individualidade permitiram, então, que o governo operasse sobre a subjetividade, tornando-a calculável (ROSE, 1998).

Conforme já vimos, o exame torna visível a individualidade humana, e também a localiza numa rede de atributos codificados, distinguindo a normalidade da anormalidade. A psicometria, como forma de medição, irá contribuir para o desenvolvimento da avaliação psicológica. A psicometria pode ser definida como

[...] conjunto de operações que, por meio de provas especiais (testes) e de técnicas científicas, buscam determinar e avaliar as capacidades psíquicas dos indivíduos: fixação de seu nível mental, detecção de suas tendências caracteriais, estimação de suas aptidões profissionais, etc. (LANDSHEERE, 1992 apud DIAS SOBRINHO, 2002, p. 20).

Combinando as áreas da Psicologia e da Estatística, por meio da ponte entre as ciências humanas e as exatas, principalmente a matemática aplicada, a psicometria, dominou a avaliação desde o final do século XIX e boa parte do século XX. Até 1930, caracterizou-se, sobretudo, como uma tecnologia dos testes padronizados e objetivos para medir a inteligência

e o desempenho. Destacaram-se, no estudo das relações entre psicologia e educação, os trabalhos de Stanley Hall²⁷ e de Edward Thorndike²⁸.

Para Hall, a psicologia fornecia bases científicas para o estudo da escola. Por meio de trabalho do psicólogo cientificamente treinado, poder-se-ia planejar e administrar testes para determinar as capacidades motoras e mentais dos estudantes, tais como: acuidade sensitiva, força e coordenação muscular, rapidez de reação, percepção de movimento e tempo e memória simples, necessárias para o funcionamento apropriado das escolas. Thorndike analisa o quanto se julgou que a educação deveria ter como base a realidade da ciência e não das opiniões. A mente humana era considerada como passível de ser medida com precisão. Assim, um currículo científico forneceria critérios objetivos para avaliar o conhecimento e julgar o fracasso e o sucesso das crianças (QUADROS, 2006, p. 241).

O desenvolvimento da psicologia educacional, então, possibilitou uma nova forma de especialização para seleção, organização e avaliação do conhecimento escolar, pois com os estudos de Robert Thorndike “ganharam relevância os testes e medidas educacionais, enfatizando-se a importância da mensuração do comportamento humano, o que resultou no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos”. (SOUSA, 1995, p. 44).

Dessa forma, torna-se pertinente destacar também a relação estabelecida por Cook-Gumperz entre o desenvolvimento de testes de capacidade e inteligência nos anos iniciais do século XX com a escolarização, na Grã-Bretanha:

O paradigma de testes psicométricos que nasceu com as primeiras experiências com testes conferiu um caráter de controle científico para as práticas e realizações da escolarização. Esse paradigma de testes psicométricos baseava-se na premissa de que as habilidades cognitivas eram adquiridas por um processo evolutivo que é universal, partindo daí a visão de que, se as habilidades fossem definidas com precisão, poderiam ser mensuradas satisfatoriamente (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 48).

²⁷ Psicólogo e educador norte-americano, Granville Stanley Hall nasceu a 1 de fevereiro de 1844, em Ashfield, no estado de Massachusetts, e faleceu a 24 de abril de 1924, no estado de Massachusetts. Stanley Hall foi pioneiro, nos Estados Unidos, no estudo do desenvolvimento da criança e da psicologia educacional. Influenciado pela teoria da evolução de Darwin, o psicólogo procurou analisar o desenvolvimento da criança (ontogênese), a partir do desenvolvimento da espécie (filogênese), a fim de compreender o comportamento hereditário, mas a subjetividade desses estudos tornou a sua validação impossível. Nas suas investigações, debruçou-se também sobre os problemas da criança e do adolescente em três aspetos: conflitos com os pais, perturbações de humores, comportamentos de risco. (Disponível em <[http://www.infopedia.pt/\\$stanley-hall](http://www.infopedia.pt/$stanley-hall)> acesso em 02 de jan. de 2012).

²⁸ Edward Lee Thorndike (Williamsburg, Estados Unidos, 31 de Agosto de 1874 - Montrose, Estados Unidos, 9 de Agosto de 1949) foi um psicólogo americano. Atribui-se a Edward Lee Thorndike a origem do surgimento do condicionamento operante, pois foi baseando-se nas suas primeiras experiências que descobriu que um ser vivo, em resposta a uma consequência agradável, tende a repetir o comportamento e faz exatamente o contrário quando recebe uma consequência desagradável. Skinner desenvolveu a sua teoria sobre este processo de aprendizagem. (Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Edward_L._Thorndike> acesso em 02 de jan. de 2012).

Parece-nos, assim, que todo esse processo não estava dissociado do que anteriormente analisamos, uma vez que essa simultaneidade de práticas está inscrita numa mesma ordem discursiva, a emergência da pedagogia moderna. O interesse em conhecer quantitativamente o alcance da instituição escolar com relação ao efetivo populacional, imprimindo a necessidade de se estimar a demanda de ensino, é um aspecto a ser considerado.

A instituição da escolarização profissional, significando escolarização pública, parece ter contribuído para a implementação dessa forma de avaliação,

[...] com apoio legal dentro da sociedade e com currículo coerente, que contenha um plano organizado de instrução para aprendizes e professores. Esse sistema organizado de escolarização coloca maior ênfase na provisão de novas técnicas de ensino e aprendizagem, que possibilitem a avaliação de habilidades e a mensuração de capacidades (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 46).

Os sistemas conceituais criados nas ciências humanas, as linguagens de análise e explicação que elas constituíram forneceram os meios pelos quais diferentes instrumentos de avaliação continuaram sendo elaborados para avaliação de habilidades, de mensuração de capacidades e para a organização de currículos escolares. Essas habilidades e capacidades avaliadas foram e têm sido, ao longo da história da alfabetização, mecanismos reguladores da ação dos professores, por meio das formas de ensinar usadas nas escolas.

Com relação à educação brasileira, em relação ao uso da testagem psicológica de alfabetizandos, temos como marco referencial os *Testes ABC*²⁹, de Lourenço Filho. Esses testes, usados no nosso país entre as décadas de 1930 e 1970, visavam à classificação dos alunos que ingressavam na escola ou dos que eram repetentes, quanto à sua maturidade para aprendizagem da leitura e da escrita, propiciando um perfil individual e um perfil de classe. Dessa forma, pretendiam homogeneizar as classes quanto ao nível de maturidade dos alunos, separando-os em turmas hierárquicas com o intuito de alcançar maior eficiência nos resultados escolares dessas turmas de alfabetização, bem como possibilitar uma economia em termos de custo por aluno.

Mais recentemente, a partir da década de 1980, temos os *Testes Psicogenéticos*³⁰ da língua escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, sob inspiração piagetiana, produzindo um deslocamento no foco da alfabetização: do como se ensina para o como se aprende, posicionando novamente os alfabetizandos em níveis de escrita para a composição de grupos em sala de aula ou turma de alunos.

²⁹ A serem analisados no capítulo 3 desta tese.

³⁰ A serem analisados no capítulo 3 desta tese.

Ainda sob efeito do uso dos *Testes Psicogenéticos*, temos na *Provinha Brasil*³¹, aplicada em suas primeiras edições anuais desde 2008, uma ação governamental, implementada com vistas a avaliar habilidades relativas à alfabetização e ao letramento dos alfabetizandos, a partir de uma Matriz de Referência³².

Veremos, nas análises desses três testes – *Testes ABC*, *Testes Psicogenéticos* e *Provinha Brasil* –, que os conhecimentos produzidos na área da alfabetização, nesses diferentes períodos, têm sido fundamentais para compreendermos os processos pelos quais os alfabetizandos e as alfabetizadoras têm sido introduzidos em redes de governo. Modos discursivos são inventados para falar desses sujeitos, sistemas conceituais são construídos, instrumentos avaliativos são elaborados para calcular as habilidades e competências, sequências didáticas são propostas para o processo de ensino e aprendizagem de modo a inscrever a escola dentro de uma regularidade progressiva.

Entendendo a escola a partir de processos de produção social e cultural, podemos perceber a importância de tais discursos ao descrever as crianças e as formas de ensinar e aprender que visam homogeneizá-las com vistas à constituição de sujeitos ideais, universais.

Passo, a seguir, a discutir a trajetória da alfabetização nessa trama discursiva que tenho apontado para contextualizar a emergência da avaliação na alfabetização escolarizada.

2.4 A AÇÃO NORMALIZADORA DA ALFABETIZAÇÃO

É importante salientar, nesse momento, o resultado do trabalho de alguns historiadores (CIPOLLA, 1979; LAQUEUR, 1976; GRAFF, 1979 apud COOK-GUMPERZ, 2008³³) em relação à existência de uma cultura letrada ativa durante o século XVIII, por meio de estudos detalhados de questões cotidianas e da atividade política diária, muito antes da escolarização universal e compulsória.

³¹ A serem analisadas no capítulo 4 desta tese.

³² Matriz de Referência – Apresenta os conhecimentos e as competências que serão avaliadas para orientar a elaboração das questões e outras estratégias de avaliação. Para a *Provinha Brasil* foi selecionado um conjunto de habilidades consideradas essenciais ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento (MORAES, 2008, p. 4).

³³ Uso data da obra que difere da 1ª edição (1999), ao consultar a 2ª edição desse livro, lançada em 2008, da qual as páginas serão citadas.

Estudos recentes da Grã-Bretanha, Europa e Estados Unidos dos séculos XVIII e XIX estabeleceram o nível em que uma alfabetização comum afetava as vidas das pessoas comuns antes da industrialização. Nos Estados Unidos do século XVIII, por exemplo, cartas pessoais, diários, anotações e registros, além de livros, eram uma parte essencial das vidas cotidianas das pessoas comuns. Ainda mais significativo, a alfabetização não era apenas uma pequena parte da vida cotidiana, mas tinha um grande valor para muitas pessoas, não apenas para classes ou grupos especiais. Muitos tipos de livros, tratados e almanaques eram usados normalmente em lares urbanos e rurais (COOK-GUMPERZ, 2008, p.36).

Estudos de Cipolla (1970 apud FERRARO, 2009), em sua obra *Literacy and development in the West, Letramento e desenvolvimento no Ocidente*, lembram uma série de fatos que evidenciam a existência de uma cultura letrada anterior à escolarização universal e compulsória.

A sociedade romana teve um nível de instrução bastante elevado, a tal ponto que o legionário romano era um soldado alfabetizado. As leis eram afixadas em locais públicos, o que leva a deduzir que boa parte da população sabia ler e escrever. A ruína do Império Romano, no século VI, foi acompanhada de igual ruína do sistema escolar romano. O mundo romano, fortemente urbano, ruralizou-se quase por inteiro e regrediu ao estado de analfabetismo generalizado. A partir desse momento o ensino ou pouco do que restou dele, tornou-se monopólio do clero. Consta que nenhum dos monarcas carolíngios (séculos VIII e IX) sabia escrever: tanto Pepino, o Breve, como Carlos Magno assinavam seus documentos com uma cruz. O analfabetismo não era incomum nem mesmo entre bispos e abades (FERRARO, 2009, p. 36).

Assim, podemos observar que a existência dessa cultura letrada era circunstanciada por razões de caráter social e político³⁴. Os cartazes em forma de lei não teriam os efeitos desejados sem um público letrado. Portanto, inicialmente, “a alfabetização tinha valor nas áreas sociais e recreativas da vida [...]. A cultura comum teve uma base letrada, antes da escolarização comum, que foi mais disseminada do que muitas vezes se acredita” (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 37).

Nesse sentido, podemos considerar que mais pessoas tinham acesso a uma base cultural letrada do que os números sobre a alfabetização na época sugeriam (COOK-GUMPERZ, 2008)³⁵.

³⁴ Chartier (2011) aponta que, quando a escrita, privilégio dos clérigos, estava reservada a cerimônias religiosas e a atos oficiais, o camponês que estava imerso em sua cultura oral, prática, festiva, ritualística não se ressentia de seu analfabetismo [*analfabétisme*], ou melhor, de seu “iletrismo”, [*illiteracy*] como uma falta ou uma privação de que a instrução deveria dar conta. É somente quando “tudo se lê” que o “iletrismo” [*illiteracy*] se torna uma desvantagem (CHARTIER, 2011, p. 56- 57).

³⁵ Estudos de Galvão (2001) evidenciam também esse aspecto no Brasil, no final do século XIX e início do século XX. De acordo com o trabalho de mestrado realizado pela autora, no período de 1992-1994, sobre o cotidiano da escola primária na Paraíba entre 1890 e 1920, essa não possuía a força formativa que hoje possui, na medida em que menos de 10% da população a ela tinha acesso. A autora observa, principalmente, nas memórias e autobiografias analisadas por sua pesquisa que elementos educativos existentes fora da escola pareciam ter mais importância do que a escola na inserção de meninos e meninas no contexto cultural. Posteriormente, em sua pesquisa de doutorado, ao estudar a literatura de cordel, a autora verifica que, para alguns segmentos sociais, esse tipo de literatura, tradicionalmente classificada como popular, representava um dos únicos contatos que tinham com a escrita, a leitura e o impresso. Nesse sentido parece-me oportuno pensarmos sobre a aquisição de múltiplos alfabetismos em múltiplas esferas e não apenas como decorrência do alfabetismo escolar, como apontam os dados estatísticos.

Conforme anteriormente pontuado, no processo de remodelação das instituições educativas – do qual os colégios jesuítas, são, inicialmente, a instituição modelar e de pedagogização dos conhecimentos, começam a se criar espaços fechados para proceder à escolarização e passa a se controlar os saberes, o que acaba por implicar a reorganização escolar (BUJES, 2002).

Cabe destacar, ainda, que, no curso do século XVII, delineou-se a Revolução Industrial, um fenômeno econômico e social de suma importância para constituição do sujeito moderno. A Revolução Industrial afirmada antes de tudo na Inglaterra transformou profundamente a sociedade moderna.

Assim como no país anglo-saxão, e em outros países europeus, como a França, a Alemanha, a Escandinávia, e nos Estados Unidos, outras mudanças acompanharam a escolarização da alfabetização ou coincidiram com ela: a rápida redução nos custos de impressão, após 1850, com um rápido aumento correspondente na leitura de livros e jornais, juntamente com um grande aumento no número de bibliotecas circulantes (COOK-GUMPERZ, 2008).

Contudo, apesar dessas mudanças sociais, outro aspecto precisa ser destacado, para compreendermos esse processo de escolarização da alfabetização. No caso, as opiniões divergentes³⁶ que a escolarização da alfabetização teve, ao longo da história, precisamente do último século,

houve um tempo em que aqueles que tinham influência ou poder na sociedade ocidental acreditavam que a alfabetização era um bem perigoso para a população em geral e para as classes inferiores ou trabalhadoras. Essa posição contraria a atual visão de que o perigo social é a existência contínua do analfabetismo (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 35).

³⁶ No Brasil, ainda destacando o trabalho de Galvão e Di Pierro (2007) sobre a construção social do preconceito contra o analfabeto na história brasileira, observa-se que, no início do século XX, na República, também havia opiniões divergentes quanto à alfabetização das massas. Um grupo, composto por intelectuais, associados ao discurso médico higienista, considerava a ignorância uma calamidade pública e comparável à guerra, à peste a cataclismo, a uma praga, uma vergonha nacional. Entre os intelectuais, também havia, por outro lado, certo temor de que a alfabetização pura e simples – caso não viesse acompanhada de uma formação moral – se transformasse em uma arma que, por sua natureza, é “perigosa”. Destaco as palavras de Carneiro Leão, 1916, que temia que a alfabetização generalizada pudesse aumentar a anarquia social: “toda essa gente inculta e ignorante se sujeita a vegetar, se contenta com ocupações inferiores, sabendo ler e escrever aspirará outras coisas, quererá outra situação e como não há profissões práticas nem temos capacidade para criá-las, desejará ele também conseguir emprego público” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 42). Esse destaque serve para evidenciar que a escolarização das massas, não é uma história tão local, mas fabricada, a partir desses discursos que foram sendo produzidos, em tempos e sociedades determinados, sendo disseminados, incorporados e legitimados por discursos ainda hoje presentes na sociedade contemporânea. Para saber mais sobre a recorrência e a desnaturalização desse discurso que compara o analfabetismo de jovens e adultos a um câncer que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metástases: a ociosidade, o vício e o crime, ver Nobrega (2001); Lemos (2008).

Ferraro (2009) também destaca essa relação conflituosa e ambígua entre a escola e o liberalismo. “De um lado se afigurava necessária, de outro lado, despertava temor” (FERRARO, 2009, p. 38).

Como vínhamos examinando, desde a contextualização da emergência da escola moderna, podemos observar que o projeto de universalizar a educação é um empreendimento de cunho iluminista. A educação pressupõe certo tipo de racionalidade moderna, em que, por exemplo, as práticas pedagógicas sejam capazes de favorecer o desenvolvimento de sujeitos cada vez mais capazes de se autorregular e atuar de modo consciente e autodirigido, numa sociedade que se aprimora e que por tais mecanismos viria a se tornar mais justa e igualitária.

Nesse sentido, vemos que, ao analisar a escolarização da alfabetização, não poderemos deixar de considerar as circunstâncias sociais e as tradições históricas específicas que afetam o modo como essa foi se constituindo em cada sociedade e época determinada. As palavras de Cook-Gumperz (2008) ilustram essa forma de regulação:

A alfabetização popular levou ao crescimento de uma cultura comum que era parte de um movimento por mudança social, e assim, no início, a ligação entre alfabetização e escolarização não foi uma causa histórica, mas uma consequência histórica do crescimento da alfabetização popular que havia precedido o desenvolvimento da escolarização em massa (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 39).

A escolarização pública, considerando-se o crescimento de formas de produção industriais e modernas, acabou transformando a escolarização em uma importante força social e burocrática. Cook-Gumperz (2008) analisa como evoluiu historicamente essa associação entre alfabetização e escolarização.

O desenvolvimento dessa escolarização pública “baseou-se na necessidade de alcançar uma nova forma de treinamento social, que transformasse os trabalhadores domésticos e rurais em uma força de trabalho industrial” (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 40). Conforme detalha Graff (1981 apud COOK-GUMPERZ, 2008, p. 40-41), “era necessário ‘educar’ os trabalhadores. Mas não era uma educação em leitura e escrita, mas a necessidade de educar a primeira geração de operários para uma nova disciplina operária, parte da crença disseminada na perfeição humana [...]”.

A alfabetização estava ligada a um processo de ensino e aprendizagem que enfatizava as características comportamentais e morais, com a capacidade de codificar e decodificar símbolos escritos como um objetivo importante, mas secundário. [...] os políticos e patrões capitalistas acreditavam que a escolarização proporcionava uma força de trabalho preparada para o trabalho cada vez mais industrializado, com um sentido de disciplina e aquilo que posteriormente seria chamado de competências escolarizadas (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 41).

Nesse sentido, observa-se que o movimento de universalização dos sistemas de ensino foi impulsionado, entre outras possibilidades, pela instrução institucionalizada, com vistas a disciplinar e controlar a nova classe trabalhadora, conforme anteriormente pontuado, resultando na disseminação de um dispositivo regulador que, ao invés de continuar priorizando o domínio da linguagem escrita, passa a associar essa necessidade a uma virtude moral.

Assim sendo, a escolarização da alfabetização rompeu com o conceito pluralista de alfabetização popular, tornando-a um processo de “treinar em ser treinado”³⁷, uma vez que “a escola servia para preparar a futura força de trabalho para a conduta, os hábitos, o comportamento, os ritmos e a disciplina exigida pela fábrica” (GRAFF, 1990, p.50), levando “indiretamente ao estabelecimento, mesmo no final do século XIX, de uma noção estratificada e potencialmente padronizável de alfabetização, que pode estar ligada à escolarização regular” (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 43).

É relevante, assim, destacar que essa escolarização de massa tinha o caráter de controlar a alfabetização, não de promovê-la. Nesse sentido, destaco os estudos de Graff (1990) sobre o *mito da literacy*³⁸, qual seja, a crítica à crença de que a alfabetização pode ser correlacionada com o progresso socioeconômico e individual. O autor analisa, por exemplo, que as relações entre *literacy* e desenvolvimento, no período da Idade Média ao século XIX, são plenas de aparentes contradições (GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

Analisando um amplo conjunto de indicadores demográficos e econômicos relativos ao início da industrialização na América do Norte e em grande parte da Europa, Graff (1990) argumenta que o trabalho fabril característico da época não exigia nenhum tipo de habilidade letrada: “[...] o desenvolvimento industrial [...] não foi construído em cima dos ombros de uma força de trabalho alfabetizada, nem serviu para aumentar os níveis de alfabetismo popular, ao menos em curto prazo” (GRAFF, 1990, p. 50).

Os estudos de Graff apontam que, numa análise qualitativa de três cidades do Canadá, posições sociais, econômicas e de classe estavam mais relacionadas ao modo como as pessoas se situavam em termos, por exemplo, de etnia, gênero e raça do que à falta de aquisição de alfabetização. O autor evidencia que não há um modelo explicativo único, homogêneo para o

³⁷ Termo utilizado por Graff (1990, p. 50).

³⁸ Esse termo será retomado na seção 2.4.1, *O caso brasileiro: cruzando trajetórias do discurso numérico do censo demográfico com os estudos acadêmicos sobre a avaliação da alfabetização entre os séculos XX e XXI*, deste capítulo, e na seção 4.2 *Provinha Brasil: instrumento de medida da apropriação do sistema de escrita e do letramento na leitura?*, do capítulo 4, quando discutirei o significado atribuído aos termos *alfabetização* e *letramento* pelas políticas públicas, no caso, Provinha Brasil.

caso das diferentes sociedades e que as relações entre alfabetismo e desenvolvimento econômico são mais complexas do que se supõe.

Além desses estudos, Graff (1990) salienta ainda outros exemplos que desnaturalizam a relação alfabetização e desenvolvimento socioeconômico: são os casos da Suécia e da Escócia, que tiveram um processo de alfabetização em massa cedo (nos dois países, antes do século XIX) e que, contudo, permaneceram pobres. Assim, cabe-nos olhar para esses movimentos de crescimento econômico, social e político relacionados à escolarização e alfabetização de forma contextualizada e datada.

Assim sendo, o que se observa, em tempos e lugares datados, são as fortes diferenças regionais e locais, por sexo, e grupo social, e diferenças nas causas, agentes e modos de alfabetização. Por isso, os modelos ou tipos de alfabetização³⁹ que descrevo, a seguir, relacionam-se mais a estudos do processo com certa intensidade e extensão, a fim de se apreciar possíveis diferenças, peculiaridades e similitudes, do que a estudos detalhados que cubram amplos períodos de tempo.

Entre esses, o mais documentado e analisado é o protestante-nórdico ou sueco, devido aos trabalhos de Egil Johansson, um historiador social.⁴⁰ Seus traços mais característicos são

³⁹ Expressão usada por Frago (1993). O autor ressalva que os fatores, elementos ou aspectos relevantes de cada modelo ou tipo, implicam em obviamente generalizar e ocultar matizes em âmbitos territoriais mais restritos (FRAGO, 2002).

⁴⁰ Outro estudo bastante recente, e em um contexto gaúcho, é o de Traversini (1998), ao analisar o alto índice de alfabetismo de Poço das Antas (RS), a partir da divulgação da classificação dos municípios com menor e maior número de alfabetizados/as do país, realizada pelo UNICEF (FOLHA DE SÃO PAULO, 1996). A pesquisadora problematiza a suposição de que, pela aquisição de uma de suas variedades, o alfabetismo escolar, torna-se possível resolver tanto os problemas individuais quanto os sociais. Tais estudos, também, tornaram possível construir algumas reflexões considerando principalmente que elevados índices de alfabetização se vinculam a processos associados à cultura, à ideologia, à economia e à política daquela comunidade, sendo, portanto, resultados de processos culturais (TRAVERSINI, 2001). Por exemplo, em Poço das Antas, a população teuto-brasileira é na sua grande maioria católica, sendo originários da região de Hunsrück, na Alemanha, cuja população católica sofreu uma forte influência da reforma luterana. Inclusive, em relação à necessidade de dominar a leitura e a escrita, os imigrantes alemães que se estabeleceram em Poço das Antas atribuíram grande importância à leitura que os habilitava a lerem o Catecismo e as recomendações sobre comportamentos e atitudes veiculados pela imprensa local em língua alemã (TRAVERSINI, 1998). Estudo de MEYER (2000), também recente e realizado no nosso estado, discute como o gênero se articulou com raça, nacionalidade, religião e classe social nas representações culturais teuto-brasileira-evangélica no Rio Grande do Sul, no início do século XX, evidenciou essa relação estreita entre religião e alfabetismo, incluindo-se ainda a imprensa. A autora aponta que é registrada na maioria das histórias escritas, da data de sua pesquisa (focalizada no período de 1900 a 1940), sobre a imigração alemã no Rio Grande do Sul, o quanto a Igreja, a Escola e a Imprensa foram centrais na vida desses imigrantes e quanto elas estiveram profundamente envolvidas com a produção, reprodução e reformulação dessa cultura e de seu sujeito cultural. Além dos dois últimos estudos, ilustrados ainda que de forma breve, listo outras quatro pesquisas, contemporâneas a essas ou mais recentes, em que os espaços de leitura doméstica são circundados pela Bíblia e outros textos impressos religiosos, como os estudos de Dalla Zen (1997), Mello (1997), Silva (2007) e Azevedo (2008). Nessas pesquisas, a perspectiva religiosa esteve presente e era evidenciada nos eventos de leitura domésticos, cultos e reuniões, com as crianças atuando ora como observadoras, ora como leitoras.

“a ênfase posta na difusão da leitura (50% ou mais da população sabia ler ao final do século XVII e quase 100% por volta de 1750), e a conjunção de interesses, organização e esforço entre a igreja luterana e o estado” (FRAGO, 2002⁴¹, p. 46).

Johansson mostra, a partir aproximadamente da metade do século XVII, de que forma os registros paroquiais suecos visibilizam a realização de “exames efetivos de leitura por todos os membros da paróquia desde a primeira infância até a velhice, por toda a Suécia. Os padres visitavam cada família individualmente, testavam-nas, e registravam os resultados” (WINCHESTER, 1990, p.147).

Não podemos desconsiderar, conforme destaca Manacorda (1989 apud SANTOS, 2005) que os movimentos populares ligados à Reforma Protestante promoveram a difusão da instrução como meio de garantir a leitura e a interpretação da Bíblia por cada fiel.

A mediação do clero entre Deus e os fiéis passa a ser questionada, e a leitura das sagradas escrituras torna-se o modo pelo qual cada indivíduo teria acesso ao caminho da salvação. A partir desse posicionamento, as igrejas protestantes passaram a preocupar-se em ensinar a ler seus seguidores e estimularam a prática da leitura familiar diária pelo chefe da família. Nesse contexto, o material para a aprendizagem se constituía das sagradas escrituras, dos livros de oração e do catecismo. (SANTOS, 2005, p. 26)

Assim sendo, na Suécia, a aquisição da leitura, com apoio de uma disposição de 1686, foi resultado da imposição dos exames paroquiais anuais anteriormente pontuados. De acordo ainda com Graff (1990), podemos observar que os níveis quase universais de alfabetismo, na Suécia, foram, então, obtidos sob os esforços conjuntos da Igreja Luterana e do Estado, uma vez que desde o século XVIII a leitura era exigida de todas as pessoas sob as penas da lei. “Por exigência legal e por uma supervisão vigilante que incluía exame pessoal regular feito pelo clero paroquial, a Igreja presidia um sistema enraizado de educação doméstica” (GRAFF, 1990, p. 52).

A aprovação nesses exames era necessária para receber a comunhão ou contrair matrimônio (nesse caso, com garantia de que os pais eram capazes de alfabetizar seus filhos), e da extensão do hábito de leitura em família e do ensino dos filhos pelos pais (FRAGO, 2002). Como resultados, altos níveis de alfabetismo foram obtidos, principalmente, pelas mulheres e, especialmente, pelas mães, consideradas as grandes responsáveis pela educação das novas gerações (GALVÃO, DI PIERRO, 2007).

⁴¹ Uso data da obra que difere da 1ª edição (1993). Trabalharei ao longo da tese com a data de 2002 que corresponde à 2ª reimpressão desse livro.

Os textos utilizados, elaborados para o desenvolvimento dos hábitos de leitura,

[...] eram de índole político-religiosa: o catecismo, o livro dos Salmos, e o *Hustvala*, um suplemento do pequeno catecismo de Lutero, composto por citações bíblicas que definiam todo um sistema social de relações patriarcais e levíticas, assim como os direitos e deveres dos distintos níveis da hierarquia social (rei, clérigos, senhores ou amos e o restante), e as relações de dependência entre esposos, pais e filhos, e criados ou serventes (FRAGO, 2002, p. 46).

Esse ensino religioso, então, com a posterior criação das escolas paroquiais e o desenvolvimento de campanhas de alfabetização, fez da Suécia um exemplo de sociedade alfabetizada, em um contexto pré-industrial, pouco urbanizado e sem recorrer a um sistema de escolarização formal tal como hoje o concebemos (FRAGO, 2002). Vale destacar que “as áreas a atingir níveis quase universais de alfabetização, antes do século XVIII eram lugares de intensa crença religiosa, usualmente, mas nem sempre protestantes como a Escócia, a Nova Inglaterra, os centros Huguenotes franceses, e algumas áreas dentro da Alemanha e da Suíça” (NOVO, 1990, p. 119)⁴².

Esse fato está associado ao movimento de Contra-Reforma. Tal movimento também buscou, via instrução, introduzir os fiéis na verdade da fé católica, como uma forma reguladora dessa população. “Nos territórios católicos, as ordens religiosas missionárias encarregavam-se da pregação da doutrina cristã [...]. As crianças deveriam ir à escola para aprender a ler as orações que constituíam o ritual da missa e aprender o catecismo até a primeira comunhão” (CHARTIER, 2002 apud SANTOS, 2005, p. 26).

Outro modelo e tipo a ser destacado é o modelo prussiano-alemão. O característico desse modelo é “a confluência de pressões de origem religiosa e burocrático-estatal, em um contexto menos industrializado e urbanizado, e a ênfase posta na leitura” (FRAGO, 2002, p. 47). O autor ainda destaca que dois fatores são propulsores para que as taxas de alfabetização da Prússia, no século XIX, sejam mais elevadas que as da Inglaterra e França, nessa época: um fator, similar ao sueco, foi a pressão político-religiosa da reforma protestante e a aliança entre os poderes públicos e os eclesiásticos, para criar um sistema escolar público, de base

⁴² Aqui, destaco novamente o estudo de Traversini, ao salientar que, em Poço das Antas (RS), município com o maior número de alfabetizados/as do país, conforme levantamento realizado pela UNICEF (FOLHA DE SÃO PAULO, 1996), a população teuto-brasileira é, na sua grande maioria, católica. Os imigrantes alemães desse de toda a colônia atribuíam uma grande importância à leitura, uma vez que os habilitava a lerem o Catecismo e as recomendações sobre comportamentos e atitudes veiculados pela imprensa local em língua alemã (TRAVERSINI, 2001, p. 32).

local. Outro foi a pressão bélico-nacionalista e as exigências derivadas da constituição de um exército moderno no século XVIII (FRAGO, 2002).

Vale salientar que, novamente, a escolarização não está associada à promoção da alfabetização, mas na possibilidade de a escola ser “um meio de inculcar a ética disciplinar e do trabalho e preparar a juventude para o exército. Um exército alfabetizado, pronto para ser instruído no uso de armas e nas novas táticas militares a serviço de uma política bélico-expansiva” (FRAGO, 2002, p. 49). Tais possibilidades foram desencadeadas pela Segunda Reforma, sob liderança pietista, movimento defensor da leitura diária da Bíblia pelo chefe de família. O programa educativo desse movimento era fundamentado na escolarização massiva.

O modelo inglês, já apontado, passa por uma fase de estancamento da difusão da alfabetização, na primeira metade do século XVII, após a revolução industrial. Associa-se que tal estancamento tenha uma correlação com um vigoroso processo de industrialização, o qual precisava de força de trabalho física, não qualificada, e que usava massivamente mulheres e crianças em horários prolongados e em jornadas estafantes. Um rápido crescimento espacial e humano das cidades industriais, sem correlativo incremento da rede escolar – a educação elementar ficava na mão da filantropia e caridade privada – e o enfraquecimento de estruturas e relações familiares que favoreciam a aprendizagem da leitura no lar (FRAGO, 2002), anteriormente descritos a partir de Cook-Gumperz (2008), também contribuíram para essa estagnação.

Novamente, observa-se que, nesse país, somente a partir de 1840, com a confluência de outra fase da industrialização, agora requerendo mão de obra qualificada, com o desenvolvimento comercial e a extensão do direito ao voto, muitos reformadores poriam os olhos na escolarização, a fim de moralizar a classe operária, preparando-a para o exercício correto deste direito e do ofício profissional fabril. Tudo isso “tornou possível a generalização da alfabetização (5% de analfabetos em 1900, frente a 30% por volta de 1850) e o desenvolvimento de um sistema público de educação de base local” (FRAGO, 2002, p. 51).

Diferentemente do sistema inglês, em relação à alfabetização e um sistema público de educação, o modelo escocês, a partir da igreja presbiteriana, propugnou um sistema de educação nacional. Tal sistema educativo escocês foi consequência de um desenvolvimento político e religioso da Escócia nos séculos XVI e XVII, sob jurisdição do clero presbiteriano e proprietários de terra. Podemos, então, observar certas similaridades entre esse sistema educativo e o alemão no que se refere à confluência estatal-eclesiástica, motivações religiosas (tendo, entre uma das motivações, a difusão da leitura da Bíblia) e políticas.

Já o modelo de alfabetização espanhol, a partir de meados do século XIX, operaria uma mudança gradual, lenta e dilatada, dependente de fatores econômico-comercial-produtivos, assim como do êxodo rural e da incorporação ao trabalho assalariado da força de trabalho feminina (FRAGO, 2002).

Outro exemplo, agora explicitado por Graff (1990 apud GALVÃO; DI PIERRO, 2007), considerando estudos de Dobyns (1971 apud GRAFF, 1990), realizados nos anos de 50 e 60 do século XX, refere-se às relações entre alfabetismo e mudança social em uma aldeia indígena do Peru. Nesses estudos, Dobyns observou que, embora educação e crescimento econômico estivessem positivamente correlacionados, constituíam dois processos independentes.

O aumento da produção agrícola e a maior participação da população nas ações da aldeia, observados no período, não estavam diretamente relacionados à maior oferta de escolarização [...]. A melhoria na produtividade econômica foi, na verdade, obtida por índios analfabetos que transmitiam os novos processos por meio da linguagem oral e da demonstração prática de suas habilidades. Por outro lado, depois que os índios Vicos passaram a administrar seus próprios negócios, as habilidades de escrita assumiram maior importância e passaram a se relacionar mais diretamente ao empreendimento agrícola da comunidade (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 75-76).

A partir da apresentação desses diferentes estudos, procurei mostrar que as relações existentes entre alfabetismo e desenvolvimento econômico não podem ser reduzidas às que se fundamentam em um modelo de causa-consequência. São mais complexas do que supomos, por isso é importante não tornar a ideia de que a alfabetização está associada ao caráter de ascensão social, mas, sim, circundada por eventos provenientes de práticas sociais, culturais, religiosas não necessariamente associadas a práticas econômicas ou políticas, marcadas, sobremaneira, por pertencimentos sociais identitários. Nesse sentido, torna-se relevante pensá-la, enquanto prática pedagógica, em contextos específicos e não de maneira abstrata e universal, além de ilustrar como ocorreu o rompimento do conceito pluralista de alfabetização e a emergência da alfabetização escolarizada, uma vez que, o que se observa nesse primeiro processo de alfabetização é que não havia uma separação entre o processo de alfabetização e as práticas de letramento presentes na comunidade.

A próxima seção objetivará analisar como se constituiu, no Brasil, a alfabetização escolarizada e de que forma avaliações externas à escola, como a do Censo, auxiliam a entender a sua trajetória, bem como a dos discursos acadêmicos na área da alfabetização.

2.4.1 O caso brasileiro: cruzando trajetórias do discurso numérico do censo demográfico com os estudos acadêmicos sobre a avaliação da alfabetização entre os séculos XX e XXI

Observo que o foco desta tese na avaliação tem em vista examinar testes usados em turmas de alfabetização, marcados metodologicamente por orientações diversas e hegemônicas em tempos e espaços diversos, acompanhando, assim, a trajetória da escolarização e da alfabetização em massa no Brasil do século XX, para, na contemporaneidade do século XXI, examinar a forma como a avaliação governa a escolarização da alfabetização no nosso país.

Nesta seção, apresento a constituição da alfabetização na sociedade brasileira, a partir do discurso numérico em torno da sua escolarização no nosso país, ao trazer os dados censitários e os significados atribuídos a eles pelos estudos acadêmicos.

Embora possa parecer a alguns que a abordagem analítica estatística seja uma análise histórica quantitativa, vale destacar como Ferraro (2002, 2009) define esse aspecto em seus estudos sobre os números do analfabetismo no Brasil.

[...] mesmo nas poucas vezes em que recorri ao termo análise quantitativa não quis significar adesão ao sentido predominante que ela tem na história econômica, particularmente na perspectiva de Simon Kuznets. As análises de tendência ou trajetória do analfabetismo pretenderam, antes, situar-se na perspectiva da história serial da Escola dos Anais. Historiadores-economistas da Escola dos Anais [...] [fazem] um uso mais moderado dos instrumentos de análise quantitativa, [com] grande senso crítico ante a qualidade da documentação, vontade de preservar a plena identidade histórica dos períodos estudados e abertura a novos campos, como dos movimentos sociais, da demografia e da política (FERRARO, 2009, p. 15).

Além disso, desde que a Revolução Industrial fez do urbano o modo de vida dominante, disseminando pelo globo o ideal da escolarização elementar das massas, taxas de analfabetismo são tomadas como indicadores importantes da condição de desenvolvimento socioeconômico das nações, apesar de estudos de Graff (1990) contestarem essa relação, conforme já analisado.

No Brasil, contamos com estatísticas oficiais sobre analfabetismo desde o final do século XIX. Para Ferraro (2009), esse é o mais antigo e constante indicador de que dispomos para analisar a história da educação elementar em nosso país. Desde então, com algumas variações, a seguir descritas, o método para apurar índices de analfabetismo baseia-se na autoavaliação da população recenseada sobre sua capacidade de ler e escrever.

Ao contextualizar a história do analfabetismo no Brasil, em sua obra *História inacabada do analfabetismo no Brasil*, Ferraro (2009), no capítulo dois – *Analfabetismo no Brasil: um retrospecto* –, apresenta a escolarização no Brasil, apontando estudos desde o Brasil colônia até a República. Podemos observar que, até o Império, os dados estatísticos de recenseamento eram incipientes, para não dizer inexistentes, devido às condições materiais para a coleta de informações, bem como a despreocupação da corte portuguesa com a demanda de escolarizar a população⁴³. Apresento alguns desses estudos a seguir.

Freire (1989), em seu estudo intitulado *Analfabetismo no Brasil*, faz uma análise que vai das capitanias hereditárias até o fim do tráfico negreiro (1534 a 1850); Moacyr (1938), considerando o terceiro volume de sua obra *A instrução e o Império*, desenha um quadro sombrio do estado da escolarização no país que recentemente se proclamara independente. Já Paiva (1990) faz sua análise a partir dos primeiros cem anos da educação republicana, na obra *Um século de educação republicana*.

De acordo com Freire (1989 apud FERRARO, 2009), entre 1534 e 1850, a estrutura social reinante – uma sociedade agrária, latifundiária e escravagista –, não podia privilegiar a educação escolarizada, uma vez que

[...] uma sociedade dual (senhor x escravo), de economia “agrícola-exportadora-dependente” (economia colonial) não necessitava de educação primária, daí o descaso por ela. [...] Bastava a educação superior da elite para garantir as relações sociais de produção e, portanto, o modo de produção escravista e o analfabetismo (FREIRE, 1989 apud FERRARO, 2009, p. 46).

Cabe lembrar que, por um lado, nessa época, a maioria da população portuguesa também não sabia ler e escrever. Em sua *Carta do Achamento do Brasil*, de 1º de maio de 1500, dirigida a D. Manuel, Rei de Portugal, Pero Vaz de Caminha, “por mais que concluísse serem “gente bestial e de pouco saber” os indígenas que aqui encontrou, em nenhum momento associou tal julgamento ao fato de não saberem ler e escrever, muito menos de atribuir-lhes a pecha do analfabetismo” (FERRARO, 2009, p.46).

Segundo o historiador Moacyr (1938 apud FERRARO, 2009), analisando o período do Brasil Império, pode-se observar, nesse período, a quase ausência do tema da instrução pública nas falas do trono, além da incompletude e da má qualidade das informações coletadas sobre a instrução pública na época.

⁴³ Para evidenciar esse aspecto, destacarei o trabalho de historiadores como Freire (1989), Moacyr (1938) e Paiva (1989), a partir da síntese realizada por Ferraro (2009).

[...] o Imperador Dom Pedro I, na abertura da Assembléia Constituinte Legislativa, em 1823, afirmava haver ter promovido os estudos públicos tanto quanto era possível, recomendando consideração sobre o assunto. Na Assembléia Constituinte Geral Legislativa, de 1826, a primeira após a promulgação da Carta Constitucional de 1824, não voltou o Imperador a pedir para o ensino público a “suma consideração” de três anos atrás. Durante o período da regência e das duas primeiras décadas da maioridade, o mesmo silêncio sobre a instrução, apesar dos vivos debates parlamentares de 1846, e das queixas dos ministros do Império, em seus relatórios sobre a deficiência de prédios escolares, de método, e, sobretudo, da miséria em que se debatiam os mestres. Alguns insistiam pela criação de universidades (MOACYR, 1938 apud FERRARO, 2009, p. 43).⁴⁴

Considerando os estudos de Paiva (1989 apud FERRARO, 2009) sobre os primeiros cem anos do Brasil republicano, se observa que a amplitude do analfabetismo brasileiro é uma questão que atravessou todo o primeiro século republicano (1889-1989) e continua a ser um ponto importante da pauta de discussões educacionais. Desse estudo, há dois pontos a serem considerados.

Em primeiro lugar, que, durante a maior parte de nossa história, o problema do analfabetismo simplesmente não se colocou. Isto significa que, nesse tempo, não se constituía problema o fato de a imensa maioria da população não saber ler e escrever. E, em segundo lugar, que, de forma mais ou menos repentina, o analfabetismo passou a ser visto como um problema social. [...] Nesta perspectiva, o período conhecido como da Questão Eleitoral (1868/1881), assim como seu desfecho a Lei Saraiva (1881), não constituíram mais do que uma espécie de ponto de corte no tempo. O primeiro recenseamento geral do Brasil (1872), situado precisamente no início do Período da Questão Eleitoral, continha informações sobre a alfabetização da população, ou melhor, sobre o analfabetismo, uma vez que foi para os índices de analfabetismo que se voltou a atenção internacional e nacional (FERRARO, 2009, p. 48-49).

Destaco, aqui, alguns aspectos importantes a serem levantados em termos estatísticos para pensarmos a questão da escolarização, a partir do momento em que o analfabetismo passa ser considerado um problema nacional, entre o Império e a República.

Antes do primeiro censo brasileiro, datado em 1872, é instalada a Diretoria-Geral de Estatísticas, criada em janeiro de 1871. A principal atribuição da Diretoria Geral de Estatística era a realização de censos decenais. Secundariamente, mencionava-se em seu regulamento, de modo explícito, a responsabilidade dessa Diretoria com a realização de estatísticas da instrução. Previa-se, naquela ocasião, “o levantamento completo das escolas existentes no País, com discriminações relativas ao grau e à espécie, versando as indagações sobre a constituição do professorado, a composição por sexo. Do discipulado, segundo a matrícula

⁴⁴A transcrição da citação segue a grafia utilizada pelo autor à época.

geral e a frequência, esta somente em relação ao ensino primário” (PESSOA, 1946 apud GIL, 2005, p. 80). Tinha-se, assim, entre os seus encargos, a organização estatística do ensino⁴⁵: matrículas, aprovação, evasão, promoção de série, conclusão de grau etc. (FERRARO, 2009, p. 45).

Uma tabela gerada pela então Diretoria-Geral de Estatística (DGE)⁴⁶, a partir do primeiro censo brasileiro (1872), dá as seguintes taxas de analfabetismo para a população:

[...] população livre de 5 anos ou mais: 77, 49% para homens e mulheres conjuntamente; 70,50%, para homens e 84, 37% para mulheres. Se considerada também a população escrava de 5 anos ou mais, pode-se estimar que a taxa masculina de analfabetismo superaria os 75% e a feminina alcançaria e talvez superaria 90% (FERRARO, 2009, p.50)⁴⁷.

⁴⁵ Atualmente, o levantamento estatístico é feito pelo Educacenso, que é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros (Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index/educa_censo>, acesso em 18 de janeiro de 2012).

⁴⁶ É pertinente destacar que, passado o Recenseamento de 1872, não foram providas condições para que a Diretoria levasse adiante suas atribuições. Em 1879, a Diretoria foi desativada, sendo restaurada em 1890 pelo governo da República, porém mais uma vez sem que lhe fossem dadas condições adequadas de funcionamento. Observa-se, assim, a pouca colaboração dos Estados, pois a maioria deles não respondia aos apelos da Diretoria quanto ao envio dos dados educacionais. Os poucos Estados que promoviam levantamentos regionais, enviando-os ao órgão central, o faziam de maneira assistemática, ou, em outros casos, eram dados incompletos e pouco confiáveis. Além disso, a Diretoria não contava com estrutura suficiente para ela própria realizar o levantamento em cada região, o que lhe permitiria prescindir da colaboração dos Estados. Desse modo, pouco se avançou no que se refere à organização das estatísticas escolares nas primeiras décadas da República. Apenas sob o comando centralizador do governo de Getúlio Vargas foi possível organizar trabalhos demográficos sistemáticos. Levado ao poder pelo movimento que se convencionou chamar de “Revolução de 30”, Vargas manteve-se na presidência da República de 1930 e 1945. Nesse período, assiste-se a criação de diversos órgãos associados à União, que tinham por atribuição normatizar e controlar as ações dos estados brasileiros a partir de diretrizes fixadas por instância central de decisões. Nessas circunstâncias, são criados o Ministério da Educação e Saúde (em 1930) e o Inep (em 1937), com a finalidade de regular e conduzir as questões educacionais, e o IBGE (em 1938), responsável pela organização de estatísticas brasileiras em âmbito nacional. (GIL, 2005, p. 81). Essa forma de governmentação da população com a criação desses órgãos será mais detalhada no próximo capítulo, que versa sobre os *Testes ABC*.

⁴⁷ É interessante notar que, considerando estudos de Galvão e Di Pierro (2007) no Brasil, na primeira metade do século XIX, na zona rural, a circulação de escritos era extremamente rara. Os livros só começaram a ser impressos oficialmente no Brasil em 1808, com a transferência da sede da coroa portuguesa para o Rio de Janeiro. Pode-se dizer que, no Brasil, naquele momento, as formas de comunicação e os modos de pensar baseados na oralidade eram muito mais importantes do que aqueles centrados na escrita. Muitos comunicados oficiais eram realizados por meio de pregões: anúncios, em praças públicas, das últimas notícias. As práticas religiosas ocorriam sem a mediação de materiais escritos. As decisões eram tomadas em conversas de “pé de ouvido”. A transmissão da tradição se dava por meio de narração de histórias, da aprendizagem de cantos e contos. Mesmo nas poucas escolas que existiam, a oralidade era a base do aprendizado: recitar, memorizar, repetir. A leitura silenciosa era, nesse momento, quase desconhecida (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p.34). Segundo Galvão e Di Pierro (2007), o analfabetismo, então, não estava ainda associado à pobreza e à exclusão social. Ser analfabeto não era ser “pobre” e ignorante. O domínio da leitura e da escrita estava relacionado, mais diretamente, às camadas médias urbanas, e não às elites econômicas proprietárias de terra. Tais proprietários de terra, sem saber ler nem escrever, administravam seus bens (GALVÃO; DI PIERRRO, 2007, p. 34).

Considerando os dados estatísticos do censo de 1872, os discursos liberais e os movimentos a favor da república, começa emergir na sociedade brasileira uma preocupação com a alfabetização do povo, cuja emergência estaria associada, como já vimos na constituição da escola moderna, uma forma de governar essa população “analfabeta”, ao mesmo tempo em que dá o acesso ao voto.

Vale destacar que a definição que estou considerando, aqui, para o termo *analfabeto*⁴⁸, está relacionada àqueles que não “sabem ler e escrever”, a partir de depoimentos dados nos censos. Concordo com Ferraro (2009) ao pontuar que, apesar de pesar “a fraqueza dessa informação como indicador do estado educacional da população, ela tem valor estratégico quando se trata de retroceder, no estudo da educação escolar para antes do censo de 1940” (FERRARO, 2009, p. 85). Assim, em uma história quantitativa do analfabetismo⁴⁹, a fonte principal para tal estudo é constituída pelos censos demográficos (FERRARO, 2003).

É pertinente evidenciar também que, embora a palavra “analfabeto”⁵⁰ fosse utilizada desde o século XVIII, somente no final do século XIX passou a ser utilizada a palavra “analfabetismo”⁵¹ (MORTATTI, 2004).

⁴⁸ De acordo com Mortatti (2004), a partir de pesquisa de verbetes em três dicionários gerais de língua portuguesa (*Dicionário de língua portuguesa*, de Antônio Moraes da Silva, que teve dez edições de 1789 e 1949; *Novo dicionário da língua portuguesa*, de Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira, que teve três edições, com muitas reimpressões, entre 1975 e 1999 e *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, publicado em 2001, no qual registram também as fontes históricas dos verbetes, os antônimos e termos científicos, com indicação da década que surgiram e o representativo domínio de conhecimento), o termo *analfabeto* é o de uso mais antigo, remontando ao início do século XVII. Seu significado se mantém relativamente estável até os dias atuais: “o ignorante das letras do alfabeto, que não sabe ler e escrever e, também, que não tem instrução primária”. (MORTATTI, 2004, p. 37-38).

⁴⁹ Para FERRARO (2002), a análise de *níveis de analfabetismo* com base nos censos requer que se esclareça a especificidade dos censos demográficos ao quanto aos tipos de fonte e unidades de análise. Isto é, a partir do aspecto demográfico, as populações humanas podem ser analisadas de dois pontos de vista distintos e complementares: o de seu estado ou situação e o de seu movimento ou dinâmica (FERRARO, 2002). Na linguagem demográfica, pode-se dizer que dizer [em síntese] que os levantamentos censitários e amostrais do IBGE e, entre outros, retratam o *estado educacional* da população, por meio de dados como alfabetização, frequência ou não à escola e grau e série frequentados, anos de estudo e grau concluído. Já os dados do SSEC/MEC, originados por registros escolares, traduzem o *movimento educacional* por meio da consideração dos diferentes eventos registrados – matrícula, aprovação, reprovação, repetência, evasão, como equivalente do movimento migratório da população, a transferência entre escolas e até entre turmas de uma mesma escola (FERRARO, 2002, p. 25).

⁵⁰ Uma acepção pejorativa de analfabeto, segundo Mortatti (2004), registra-se em dois dicionários: *Moraes Silva* e *Houaiss*. No *Moraes Silva* e no *Houaiss*, o analfabeto é registrado como muito ignorante, bronco, rude. E, no *Houaiss*, a acepção é ampliada: que conhece mal determinado assunto (MORTATTI, 2004, p. 38).

⁵¹ Segundo Mortatti (2004), só foi possível constatar essa condição quando já se dispunha de possibilidades de mudá-la, ou seja, quando se estava consciente da necessidade de ensinar a ler e a escrever e se dispunha de meios (materiais, físicos) para se alcançar esse fim, com a implantação de um sistema público de educação/instrução pública no país. Depois de “alfabetizado” (e “instruído”), o indivíduo deixa de ser “analfabeto”, e, com a “alfabetização” (e instrução) e o “alfabetismo”, busca-se erradicar o “analfabetismo” (MORTATTI, 2004, p. 40).

Destaco também que o termo *analfabetismo*⁵² vem sofrendo revisões significativas ao longo das últimas décadas, devido a avanços no atendimento escolar de massa, às transformações socioeconômicas mais amplas e aos critérios dos censos e da UNESCO.

De acordo com os estudos de Ribeiro, Vóvio e Moura (2002), em países em que se conseguiu universalizar uma escolarização básica mais alongada emergiram questões sobre a capacidade da escola de responder às demandas da modernização da sociedade, do desenvolvimento tecnológico e da ampliação da participação social e política. “A questão não é mais apenas saber se as pessoas sabem ou não ler e escrever, mas também o que elas são capazes ou não de fazer com essas habilidades” (RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, 2002, p. 52). Constato, com isso, uma preocupação de organismos internacionais com o analfabetismo funcional, enquanto incapacidade de fazer usos efetivos da leitura e da escrita nas diferentes esferas da vida social.

Seguindo recomendações da UNESCO, na década de 1990, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – passou a divulgar, além dos índices de alfabetismo, índices de alfabetismo funcional, tomando como base não a auto-avaliação dos respondentes, mas o número de séries escolares concluídas (IBGE, 2001). Pelo critério adotado, são analfabetos funcionais as pessoas com menos de quatro anos de estudo (RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, 2002, p. 52).

Obviamente, podemos nos questionar se quatro anos de escolaridade seriam suficientes para garantir o alfabetismo funcional. Será considerando esse questionamento que procurei evidenciar formas de análise não só quantitativas, mas também qualitativas sobre o analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil. Para essa análise, tomarei como foco principal os estudos de Ferraro (2003).

Ferraro (2003), em seus últimos estudos, realiza uma análise de dados quantitativos sobre o analfabetismo no Brasil fazendo um pareamento desses dados com os dados do INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo), produzidos pelo Instituto Paulo Montenegro – Ação

⁵² Trindade (2004a), ao analisar estudos acadêmicos sobre alfabetização realizados por autores brasileiros e estrangeiros que tiveram grande repercussão na formação e na prática docente dos últimos 50 anos no nosso país, elucida esse aspecto, a partir dos estudos de Cook-Gumperz (1991). A autora observa que a definição de analfabeto e analfabetismo se amplia quando a alfabetização deixa de representar um desenvolvimento progressivo para as pessoas e sociedades para tornar-se pré-condição não só do desenvolvimento da escolarização, mas também da educação, fazendo com que o termo passasse a incluir o de não-escolarizado e de não-educado. A autora ainda destaca que “junto com a maior precisão e expansão da definição de alfabetização, precisamos discutir as especificidades que a definição de analfabetismo recebe, pois essa também se amplia ao incluir, além da ausência da aquisição da leitura e da escrita, a ausência de suas “habilidades funcionais”, propiciando, assim, uma provável associação negativa com uma capacidade ilimitada” (TRINDADE, 2004a, p. 137).

Social do IBOPE – e pela ONG Ação Educativa⁵³. Os dados do INAF são resultantes de testes periódicos de habilidades de leitura e escrita aplicados a amostras representativas da população brasileira de 15 a 67 anos de idade, a fim de visualizar a percentagem de analfabetos numa perspectiva não só vinculada a dados censitários, mas às diversas práticas sociais de letramento.

Uma primeira característica importante do INAF é que ele não é uma avaliação escolar como são, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou o Exame Nacional de Cursos. [...] Além disso, por não ser escolar, a construção do teste não poderia ser pautada por conteúdos ou competências estabelecidas nos currículos correspondentes a cada nível de ensino, mas sim as habilidades de leitura e escrita envolvidas em diversas práticas sociais de letramento, ou seja, nos usos mais comuns da escrita no ambiente doméstico, no trabalho e em outros contextos (RIBEIRO, 2003, p. 12- 13).

Destaco também que, além dos testes em questão, a avaliação do INAF contava/conta com um questionário que visava/visa levantar informações sobre as práticas de letramento da população. Para tanto, “foram utilizadas matrizes a partir de esferas de letramento, ou esferas de vivência cotidiana em que práticas de leitura e escrita podem estar presentes. As esferas definidas foram a doméstica, a do trabalho, a do lazer, a da participação cidadã, a da educação e a da religião” (RIBEIRO, 2003, p. 21).

Feita essa apresentação geral da estrutura dos testes INAF, passo, a seguir, a apontar esclarecimentos relevantes para entendermos o pareamento realizado por Ferraro (2003). Início pelo processo metodológico adotado pelo autor.

A fonte principal para tal estudo é constituída pelos censos demográficos. Considerando que o INAF 2001 se volta para a população de quinze anos ou mais (precisamente, de quinze a 64 anos), não será possível utilizar os dois primeiros censos (1872 e 1890), que não especificam a idade no levantamento sobre alfabetização. O censo de 1990 também não será utilizado, porque mesmo que tenha discriminado a população de quinze anos ou mais, teve seus dados sobre analfabetismo seriamente comprometidos em consequência de sub-recenseamento em extensas áreas rurais, sabidamente menos alfabetizadas do que as áreas urbanas. [...] A solução é partir do recenseamento de 1920. Isso será feito considerando primeiramente duas dinâmicas que, por longo tempo, seguiram direções opostas: a queda secular da taxa percentual de analfabetismo e o aumento simultâneo do número absoluto de analfabetos (FERRARO, 2003, p. 198).

⁵³ É pertinente, nesse momento, destacar que o livro *Letramento no Brasil*, organizado por Vera Masagão Ribeiro (2003), discute o letramento, a partir do trabalho de pesquisa que vem sendo realizado pelo Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE – e pela ONG Ação Educativa. Denominada Indicador Nacional de Alfabetização Funcional (INAF) a pesquisa produziu informações reveladoras sobre as habilidades de leitura da população de 15 e 64 anos (HADDAD, 2003). Os autores convidados a falar sobre o tema fazem uma análise quantitativa e/ou qualitativa de tais testes, como o faz o Ferraro (2003), ao comparar dados censitários, provenientes de informações dadas pelos entrevistados e dados provenientes de teste por amostragem.

Outro elemento metodológico importante de ser pontuado é a relação estabelecida pelo autor em relação ao instrumento dos testes do INAF e o instrumento de avaliação dos censos.

Com base no teste de alfabetismo, o INAF (2001) classifica como analfabetos 9% das pessoas pesquisadas (182/2000), tendo entendido como tais aquelas que acertaram no máximo duas (a maioria, nenhuma) dentre as vinte questões do teste. Verifica-se uma relação estreita entre a avaliação do teste e à resposta a pergunta do questionário: “O(a) Sr.(a) sabe ler e escrever?”. Com efeito, 79% dos classificados como analfabetos no teste declaram não saber ler e escrever. Aparecem também algumas incongruências. Por exemplo, mesmo que a maioria das 182 pessoas classificadas como analfabetas tenha declarado que é incapaz de ler (62%) ou que lê com dificuldade (23%), ainda resta um número expressivo de pessoas classificadas como analfabetas que declaram ler com alguma dificuldade, 9%; ou sem nenhuma dificuldade, 4%. Isso mostra não haver (nem era de se esperar) perfeita coincidência entre as diferentes maneiras utilizadas para aferir o analfabetismo na pesquisa (FERRARO, 2003, p. 196).

É pertinente situar, nesse momento, outro elemento relevante para a análise dos dados censitários. Por influência da UNESCO, no Brasil, no Censo Demográfico de 1950 o conceito de saber ler e escrever passou a ter a seguinte formulação: “como sabendo ler e escrever entendem-se as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples, em um idioma qualquer, não sendo assim considerados aquelas que apenas assina[m] o nome” (FERRARO, 2002, p. 31).

Quanto aos resultados do INAF, cabe a seguinte contextualização. Os resultados são classificados em três níveis. No nível 1 de alfabetismo, situam-se as pessoas com capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo solicitado. O nível 2 de alfabetismo corresponde à capacidade de localizar informações em textos muito curtos (por exemplo, uma carta reclamando de um defeito da geladeira comprada, identificar o defeito). E situa-se no nível 3 de alfabetismo o grupo que demonstra capacidade de ler textos mais longos, orientando-se por subtítulos, localizando e relacionando mais de uma informação, fazendo comparações, inferências e sínteses (RIBEIRO, 2003).

Segue, então, a análise dos dados do INAF pelo autor, à luz da história quantitativa da alfabetização no Brasil.

A percentagem de analfabetos (no sentido de não saber ler e escrever) já vinha em queda desde o final do século XIX. Mesmo assim, em 1920 a taxa de analfabetismo no Brasil continuava superando os 2/3 (exatos 64,9%) da população entre pessoas de 15 anos ou mais. Não fosse possível delinear aqui a trajetória anterior, mas a taxa de analfabetismo entre as pessoas entre quinze anos ou mais devia situar-se em torno de 77% por ocasião dos censos de 1872 e 1890, devendo sua queda ter iniciado para o

conjunto do país, após o censo de 1890. [...] Essa taxa levou trinta anos para cair, após o censo de 1920, para cerca de 50% em 1950, mais trinta anos para ficar reduzida a 25% em 1980, e mais vinte anos para baixar para 13,6% no ano de 2000 (FERRARO, 2003, p.198-199).

Ainda segundo dados de Ferraro (2003), se considerada apenas a população de quinze a 64 anos, tínhamos no ano 2000, segundo o último censo, uma taxa de analfabetismo de 10,6% de analfabetos. Assim, a taxa de 9% de analfabetos apurada por meio do teste de alfabetismo do INAF (2001) está muito próxima da taxa de 10,6% do Censo de 2000. A resposta negativa à pergunta “O (a) Sr.(a) sabe ler e escrever?” produz , no INAF, uma taxa de analfabetismo de 10% sobre o total de entrevistados, quase igual à taxa do Censo de 2000 (10,6%) (FERRARO, 2003).

Considero relevante destacar que essas análises nos permitem ter, de um modo geral, um resultado muito próximo de taxas de analfabetismo, apesar dos diferentes instrumentos avaliativos, não podendo ser descartadas análises avaliativas sobre a história da alfabetização nesse país.

Continuando a análise dos dados do INAF, Ferraro (2003) destaca em seu estudo outra comparação: os resultados de letramento, a partir de fontes do IBGE (1996) e dos dados do INAF (2001). Acrescentei na tabela do INAF os dados de 2003 e 2005, a partir do trabalho de Galvão e Di Pierro (2007). Vejamos as Tabelas 1 e 2.

Ano	IBGE (1996)
Sem instrução e menos de 1 ano de estudo	11,5%
Nível 1 de letramento (1 a 3 anos de estudo)	17,8%
Nível 2 de letramento (4 a 7 anos de estudo)	34,6%
Nível 1 de letramento (8 anos de estudo ou mais)	35,3%

Tabela 1: Dados do IBGE (1996).

Ano	2001	2003	2005
Analfabetos (0 a 2 acertos)	9%	8%	7%
Nível 1 de alfabetismo (3 a 9 acertos)	31%	30%	30%
Nível 2 de alfabetismo (10 a 15 acertos)	34%	37%	38%
Nível 3 de alfabetismo (16 a 20 acertos)	26%	25%	26%

Tabela 2: Dados do INAF (2001 – 2003 – 2005).

Os resultados do IBGE (1996) são classificados quanto aos graus de letramento segundo os critérios descritos na tabela1. Isto é, para o levantamento de resultados dos dados

do IBGE, Ferraro (2002, 2003) analisa os níveis de letramento⁵⁴, com base na informação sobre anos de estudo levantados pela contagem do IBGE (1996).

A comparação dos resultados, de acordo com Ferraro (2003), dos dados do IBGE (1996) e dados do INAF (2001), permite-lhe localizar com clareza a diferença entre essas duas avaliações, estando elas nos níveis 1 e 3⁵⁵. “A Contagem de 1996 classifica apenas 17,8% no nível 1 e 35,3% no nível 3 de letramento, ao passo que o teste aplicado no INAF 2001 classifica 31% no nível 1 e apenas 26% no nível 3 de alfabetismo” (FERRARO, 2003, p. 205).

Isso evidencia o que antes pontuávamos quanto à relação entre anos de estudo e níveis de letramento (IBGE) e entre as relações de ensino e aprendizagem das escolas brasileiras e níveis de alfabetismo (INAF). “Tem-se que [pela análise dos dados] pelo menos um a cada quatro jovens adultos com educação fundamental completa (oito anos de escolaridade ou mais) não atingiu o nível 3 de alfabetismo nos dados do INAF” (FERRARO, 2003, p. 205).

Se considerarmos a relação entre anos de escolaridade e níveis de letramento (IBGE), a partir dos níveis de proficiência em leitura e escrita, considerando os dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), poderemos observar que essas avaliações não equiparam novamente.

Os resultados configuram, em geral, problemas. No PISA 2000, dentre os alunos de 15 anos de 32 países diferentes, os brasileiros foram os que obtiveram os piores resultados nas capacidades de leitura. [...] Dentre os jovens na faixa etária de 15 anos que frequentam a escola, aproximadamente 10% não chegaram a alcançar o nível 1 de leitura; 30% chegaram ao nível 1; 35% chegaram a alcançar o nível 2; 19%, o nível 3; 5% o nível 4 e somente 1% o nível 5. [...] A maior parte dos jovens avaliados (65% entre os níveis 1 e 2) mal conseguem localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a ideia principal de um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal. [...] Os resultados do SAEB/2001 não são muito diferentes. O relatório atesta que 32,11% dos alunos da 3ª série do ensino médio que prestaram o exame encontram-se no nível 5, caracterizado por capacidades de leitura muito simples, tais como: localizar informações explícitas e implícitas em fragmentos de textos narrativos simples; inferir, tanto em provérbios como em notícias de jornal, o sentido de palavras e expressões de maior complexidade. [...] vale ressaltar que abaixo do nível 5, em que se situa a média da 3ª série do ensino médio, encontram-se 41,31% dos alunos que não demonstraram habilidades de leitura compatíveis com a série cursada (ROJO, 2009, p. 32-33).

⁵⁴ Ao fazer referência ao termo *letramento*, o autor recorre à definição de Soares (1998): “Letramento é [...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social de indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (FERRARO, 2003, p. 202).

⁵⁵ Devido à forma de agrupamentos dos anos de estudo na Contagem 1996, os resultados apontados limitam-se aos três primeiros níveis: um a três anos de estudo (nível 1), quatro a sete anos de estudo (nível 2) e oito ou mais anos de estudo (nível 3) (FERRARO, 2003).

Vale ilustrar, aqui, os efeitos de tais avaliações no discurso da mídia, conforme trecho retirado de reportagem de jornal de circulação regional (*Zero Hora*, de 27/02/2011 – *Caderno Geral – O X da Educação – Salário nem sempre se traduz em ensino melhor*), sobre o ranking do ensino municipal, entre as capitais brasileiras. A notícia veiculada aponta os seguintes dados:

Com o reinício das aulas em grande parte das escolas públicas [...] uma rede de ensino gaúcha começa a enfrentar um desafio considerável. Trata-se do sistema de escolas da prefeitura de Porto Alegre, que conta com professores bem pagos, 78% do magistério pós-graduado e boa estrutura. Apesar dessa combinação, no entanto, o desempenho pífio dos alunos porto alegrensenses no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) faz com que a prefeitura prometa mudanças no sistema ciclos ao longo do ano letivo que se inicia. [...] Embora seja uma das capitais mais desenvolvidas, com o terceiro PIB *per capita*, Porto Alegre mantém uma rede de ensino que ocupa a modesta 15ª posição no ranking de qualidade nas séries iniciais do ensino fundamental (empatada com Porto Velho e Recife). Quando se compara o desempenho da 5ª a 8ª série, os porto-alegrensenses seguem em patamar medíocre: 12º lugar entre 24 capitais avaliadas, ao lado de Macapá e Rio. O fiasco no Ideb, indicador que combina o aproveitamento dos estudantes em provas e taxas de aprovação das escolas, coloca em xeque algumas suposições sobre como garantir a qualidade do ensino.

Fonte: *Zero Hora. Caderno Geral – O X da Educação – Salário nem sempre se traduz em ensino melhor* 27/02/2001.

Outro dado apresentado pelo jornal *Zero Hora* (26/08/2011 – *Caderno Geral – Revelações preocupantes. Exame reprova ensino no país*) são os resultados da *Prova ABC* (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização). Trata-se de um exame, na época, de veiculação da notícia, inédito, que verifica a qualidade da alfabetização das crianças que concluíram o 3º ano⁵⁶. Na sua primeira edição, no ano de 2011, foram submetidos à *Prova ABC* 6 mil alunos de 250 escolas municipais, estaduais e privadas de todas as capitais. Vejamos excertos do artigo:

A avaliação inédita foi realizada pela ONG Todos Pela Educação, em parceria com Ibope, Fundação Cesgranrio e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), vinculado ao Ministério de Educação. O desempenho da amostragem de 6 mil alunos de escolas públicas e particulares que responderam a testes foi considerada “preocupante” pela diretora executiva do Todos Pela Educação. [...] Enquanto a Região Sul teve o melhor desempenho em leitura, por exemplo, com a nota 197 [O nível de leitura e matemática foi considerado adequado quando os alunos alcançaram nota 175 de acordo com a escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)], o Nordeste alcançou apenas 167. Os sulistas também foram melhor em matemática. A disparidade também foi verificada entre os sistemas de ensino. Enquanto mais da metade da rede pública fracassou no teste de leitura, apenas 21% dos matriculados em colégios privados teve mal resultado [...].

Fonte: *Jornal Zero Hora. Caderno Geral – Revelações preocupantes. Exame reprova ensino no país.* 26/08/2011.

⁵⁶ Equivalente à 2ª série no ensino fundamental graduado de oito anos.

Poderíamos, observando os resultados no PISA e no SAEB (Ensino Médio) da escola brasileira como um todo, discutir as questões que Rojo (2009) se faz:

Como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? A que práticas de leitura e propostas de letramento estiveram submetidos por cerca de dez anos? A que textos e gêneros tiveram acesso? Trata-se de ineficácia de propostas? Será que os alunos de ensino médio que conhecemos – nossos filhos, nossos alunos, nossos vizinhos – representam e integram essas estatísticas? (ROJO, 2009, p. 35-36).

Teríamos, então, após essas perguntas, num primeiro momento, que refletir sobre o que a escola tem ensinado. Para Rojo (2009), esses resultados têm demonstrado que a “escola – tanto pública como privada – parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada dos fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e protagonizar soluções” (ROJO, 2009, p. 33).

Contudo, num segundo momento, esses dados também nos permitem pensar em outros dois aspectos que influenciam no letramento da população. Um deles está relacionado às situações de convivência com leitores na infância e na juventude, a disponibilidade de materiais de leitura, o hábito de frequentar bibliotecas, a variedade de leituras e de fontes de informação sobre temas da atualidade – na família, no trabalho, nas atividades culturais, nas igrejas ou na interação com os meios de comunicação de massa (GALVÃO; DI PIERRO, 2007), aspectos muito pertinentes e caros para os estudos sobre letramento. O outro, embora alerte que a escolarização formal não é o único fator a determinar os níveis de alfabetismo das pessoas jovens e adultas, demonstra que certos mínimos de escolaridade constituem as bases necessárias para que as pessoas incorporem habilidades típicas de alfabetismo (GALVÃO; DI PIERRO, 2007a): poderíamos ousar dizer que habilidades típicas de alfabetismo **escolar** selecionam o que deve ser ensinado, excluindo outros alfabetismos desconhecidos da escola ou de seus componentes e organizadores dos exames.

Cabe, neste momento, destacar como os termos *analfabetismo* e *analfabeto*, apontados anteriormente, foram ganhando “definições contextualizadas historicamente, tendo, ainda, a possibilidade de receberem interpretações diversas em função de sua identificação se dar de forma mais direta com determinada orientação teórica” (TRINDADE, 2004, p. 126). Observaremos, a seguir, como os termos *alfabetização*, *alfabetismo* e *letramento* também são criados a partir de determinados discursos e representações.

A possibilidade de interpretar as teorias como discursos não nos dá um olhar privilegiado sobre elas; contudo, nos permite compreendê-las não mais (ou somente) como produto de autorias, mas como produção cultural e coletiva, contextual e histórica, a qual também em seus deslocamentos sofre os efeitos de mudanças nas práticas que a produzem. Outrossim, interpretar as teorias como discursos permite identificá-las como artefatos construtivos de práticas, comunidades e identidades sociais dos sujeitos. Isto é, permite reconhecer o quanto a produção acadêmica é moldada pela linguagem, que passa a ser vista como produtora de tais artefatos (TRINDADE, 2004, p. 127).

Como entendo que o termo “alfabetismo” tem uma dimensão mais ampla do que o termo “alfabetizar”, proponho, então, primeiramente a definição analítica desse termo⁵⁷.

De acordo com Silva (1990), ao traduzir o texto de Graff (1990), pensa-se, em geral, que não existia “uma palavra em português que traduza adequadamente *literacy*, havendo até quem proponha a invenção de um neologismo, como letramento ou letração. Entretanto, uma consulta aos dicionários mostrará que as definições de *literacy* e alfabetismo são praticamente coincidentes (compara-se, por exemplo, a definição do *American Heritage Dictionary* e a do Aurélio). É curioso que em português seja amplamente corrente a palavra analfabetismo, mas não a que designa o estado contrário, alfabetismo.

Graff (1989, 1990, 1995) argumenta ser extremamente complexo definir alfabetismo e julga que, para fazê-lo, este não pode ser removido do seu contexto cultural. Fontes para o estudo histórico de alfabetismo (censos, testamentos, escrituras, inventários, depoimentos escritos, registros de casamento, “medidas” de alfabetismo (ler, escrever, assinar, usar uma cruz, memorizar, compreender instruções, etc.) população envolvida, países, época, e outras variáveis adicionais (idade, sexo, ocupação, lugar de nascimento, religião, estado civil, estrutura da família, dados econômicos, etc.) poderiam ser sinais razoáveis dos níveis básicos ou primários da leitura e da escrita. O autor considera também que auxiliaria nessa definição do alfabetismo vê-lo como uma tecnologia ou conjunto de técnicas para comunicação, decodificação e reprodução de materiais escritos sem querer imaginá-los como agente de mudança (TRINDADE, 2004b, p. 33).

De acordo com Soares (1995)⁵⁸, o termo alfabetismo, “entendido como um estado ou uma condição, não refere-se a um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade [...] em duas dimensões: a individual e a social” (SOARES, 1995, p.8).

⁵⁷ Assim como *literacy* inclui a aquisição do código e seus usos, há autores que também entendem que o termo *alfabetismo* inclui essas duas habilidades. Rojo (2009), por exemplo, entende que o conceito de alfabetismo designa um conjunto de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura ou de escrita dos indivíduos, conjunto esse que se diferencia e particulariza de um para outro indivíduo, de acordo com sua história e práticas sociais, podendo ser medido e definido por níveis de desenvolvimento de leitura e escrita, como fazem o INAF e os exames nacionais.

⁵⁸ É pertinente, neste momento, esclarecer que a autora deixa de usar o termo *alfabetismo* (SOARES, 1995) quando opta pelo uso do termo *letramento* (SOARES, 1996).

Quando se focaliza na dimensão individual, o alfabetismo é visto como um atributo pessoal, referindo-se à posse individual de habilidades de leitura e escrita. Quando, ao contrário, se focaliza a dimensão social, o alfabetismo é visto como um fenômeno cultural, referindo-se a um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e a um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita (SOARES, 1995, p. 8).

Focando a dimensão do alfabetismo individual, algumas considerações precisam ser feitas, uma vez que esse conceito se torna impreciso, frente ao “grande número de habilidades e conhecimentos que constituem a leitura e a escrita, a natureza heterogênea dessas habilidades e conhecimentos, o amplo leque de gêneros de escrita e de portadores de texto escrito a que devem aplicar-se essas habilidades” (SOARES, 1995, p. 8). Uma dessas considerações é o caráter de *continuum* dos diferentes tipos e níveis das habilidades e conhecimentos que podem utilizar para ler e escrever tipos diversos de materiais escritos, sendo estabelecido de forma arbitrária um determinado ponto nesse *continuum* que indique a separação entre o analfabetismo e o alfabetismo (SOARES, 1995).

[...] a UNESCO reconhecia que [era] inteiramente impossível referir-se a alfabetismo e analfabetismo como duas categorias diferentes. Entretanto, as definições de alfabetizado e analfabeto introduzidas pela UNESCO em 1958, para fins de padronização de estatísticas educacionais, representam uma tentativa de estabelecer uma distinção. [...] Essas definições [na dimensão individual do alfabetismo] determinam quais habilidades de leitura e escrita caracterizam uma pessoa alfabetizada (ler e escrever com compreensão) e a que tipo de material escrito essas habilidades devem aplicar-se (um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana) (SOARES, 1995, p.9).

Mas, como pondera a autora, essas são definições arbitrárias. “Com que fundamentos seleciona-se uma certa habilidade (ler e escrever com compreensão – sem nem mesmo considerar a ambiguidade da expressão ‘com compreensão’) e um determinado tipo de material escrito para caracterizar uma pessoa alfabetizada?” (SOARES, 1995, p.9).

Essas questões levam, então, a autora a pontuar o alfabetismo social, evidenciando que o alfabetismo não é apenas um estado ou condição pessoal, mas uma prática social.

[...] o alfabetismo é o que as pessoas *fazem* com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação que se estabelece entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais (SOARES, 1995, p. 9).

Ainda para Soares (1995), é possível falarmos de uma versão “fraca” ou “forte” do alfabetismo. “O alfabetismo nessa versão “fraca” de sua dimensão social, é caracterizado em função das habilidades e conhecimentos considerados necessários para que o indivíduo funcione adequadamente em um determinado contexto social” (SOARES, 1995, p. 10).

Alfabetismo funcional ou *alfabetização funcional*, como se tem utilizado no Brasil, se tornou, então, um termo corrente, desde a pesquisa sobre leitura e escrita, feita por Gray para UNESCO, publicada em 1956. Gray define *literacy* como “o conjunto de habilidades e conhecimentos que tornam um indivíduo capaz de participar de todas as atividades em que a leitura e a escrita são necessárias em sua cultura” (SOARES, 1995, p.10).

Obviamente, esse termo passou a influenciar fortemente a definição de *literacy* proposta pela UNESCO, para fins de padronização internacional das estatísticas educacionais. “[...] na revisão feita, em 1978, da recomendação de 1958, anteriormente citada; [...] embora mantendo as definições de alfabetizado e analfabeto, [...] introduziu-se um novo nível de alfabetismo: criou-se o conceito de “alfabetizado funcional”, que acentua os usos sociais da leitura e da escrita” (SOARES, 1995, p. 10).

Toda essa questão – dar um conceito funcional para a alfabetização –, está muito vinculada ao que posteriormente evidenciaremos como um mito, o da *literacy* (GRAFF, 1990). De acordo com Graff (1990), essa crença de que a *literacy* tem necessariamente consequências positivas e é responsável pelo desenvolvimento cognitivo e econômico, pela mobilidade social, pelo progresso profissional e pela promoção da cidadania do indivíduo, pode ser contestada a partir de estudos etnográficos da alfabetização.

Como podemos observar pelos significados atribuídos aos termos *alfabetismo* e *alfabetização*, pelas pesquisas brasileiras, a partir dos significados atribuídos à *literacy* a partir de definições criadas pela UNESCO, na década de 1958 e 1978, foram sendo progressivamente ampliados, passando a incluir, na década de 1980, os significados atribuídos à *literacy* pelos estudos estrangeiros, nomeando-a, nas pesquisas brasileiras, a partir de então, por esses termos, *alfabetização* e *alfabetismo*, como também por *letramento*. Podemos observar o uso da ampliação dessa descrição nos próprios levantamentos censitários feitos no Brasil, como efeito do uso dessa ampliação pela UNESCO, anteriormente.

[...] até os anos 40 do século passado, os questionários do Censo indagavam simplesmente se a pessoa sabia ler e escrever, servindo como comprovação da resposta afirmativa ou negativa, a capacidade de assinatura do próprio nome. A partir dos anos 50 e até Censo (2000) – os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de “ler e escrever um bilhete simples”, o que já amplia o conceito

de alfabetização: já não se considera alfabetizado aquele que sabe ler e escrever, genericamente, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária (SOARES, 2003 apud SOARES; BATISTA, 2005, p. 48).

É pertinente destacar que a ampliação dessa descrição é visibilizada novamente em estudos censitários da última década. Nessas avaliações censitárias, um novo critério, marcado pelo nível de escolaridade atingindo ou pela conclusão de um determinado número de anos de estudo, em geral, o quarto ano, para definir os índices de alfabetizados funcionais⁵⁹.

Evidencia o reconhecimento dos limites de uma avaliação censitária baseada apenas no conceito de alfabetização como “saber ler e escrever” ou “saber ler um bilhete simples”, e a emergência de um novo conceito, que incorpora habilidades de uso da leitura e da escrita desenvolvidas durante anos de escolarização (SOARES, 2003 apud SOARES; BATISTA, 2005, p.48).

Com relação ao primeiro sentido dado, poderíamos analisar se é possível medir níveis de letramento de uma população, a partir de anos de escolarização. De acordo com a concepção de *literacy*, a partir dos Novos Estudos do Letramento talvez o que possamos mensurar são os usos do *alfabetismo escolar*.

Enfim, “[...] nos textos e pesquisas da década de 80, no Brasil alfabetismo e letramento (assim, no singular) recobriram significados muito semelhantes e próximos, sendo, por vezes, usados indiferentemente e como sinônimos nos textos” (ROJO, 2009, p. 98). Ainda para a autora, Soares (2003, 1995) chega a afirmar que “o neologismo [letramento] parece desnecessário, já que a palavra vernácula alfabetismo [...] tem o mesmo sentido que de *literacy*”.

Fazendo um corte na discussão da definição desses termos – *analfabetismo*, *analfabeto*, *alfabetismo*, *alfabetização* e *letramento* – o que nesse momento parece pertinente evidenciar é que a análise desses foi feita com o intuito de compreender suas modificações ao longo da história da alfabetização, bem como seus significados na contemporaneidade, reconhecendo a importância dessas definições para a análise das avaliações destinadas a alunos dos primeiros anos do ensino fundamental em diferentes momentos da história da alfabetização.

⁵⁹ Posteriormente, na seção 2.5, *A invenção do estado regulador e avaliador da escola contemporânea*, poderemos observar o que esses dados censitários em comparação às avaliações do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) têm apontado.

2.5 A INVENÇÃO DO ESTADO REGULADOR E AVALIADOR DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Mesmo que, ao longo deste capítulo, eu tenha discutido como se engendrou o processo de escolarização das massas, tornando essa população mais diretamente alvo de poder e capturando o sujeito infantil para escolarização, penso ser importante mostrar aqui como isso tem acontecido na contemporaneidade, por meio de uma razão governamental neoliberal, pois não é por acaso que a educação tem constituído um dos alvos prioritários do assalto neoliberal. “A educação é a instituição social universal por excelência, [...] e, evidentemente como agente de mudança cultural e de identidades, está situada numa posição estratégica para qualquer projeto de mudança radical do político e do social” (SILVA, 1995, p.253).

Contudo, antes de situar a escola contemporânea numa perspectiva neoliberal, retomarei conceitos do liberalismo. Então, como já foi dito, no campo político e discursivo do liberalismo, a escolarização das massas está associada a uma economia de poder para produção de indivíduos ajustados e necessários à sociedade. Nessa perspectiva, os indivíduos são vistos como *locus* de interesse e direitos que não podem sofrer interdição; sendo assim, um governo legítimo não pode ser arbitrário, mas inteligente em relação àqueles cujo bem-estar é obrigado fortalecer (BUJES, 2002).

Consequentemente, o liberalismo como racionalidade governamental vê os dispositivos regulatórios de segurança (caso, crise, risco e perigo) da população em comunhão com o desenvolvimento socioeconômico, tendo esses dispositivos como sua preocupação principal, “pois a segurança da população é a base da prosperidade do Estado. Para atingir tais metas, o Estado liberal enquadra sua população nos aparatos de segurança – de um lado, o exército, a polícia e os serviços de inteligência; de outro, a educação, a saúde e o bem-estar” (FIMYAR, 2009, p. 40), conforme já visto.

Nesse Estado liberal, a população, seu bem-estar, saúde e eficiência são percebidos como objetivos do governo do próprio Estado. Com o propósito de governar adequadamente e garantir a otimização da população como a fonte do Estado, o governo precisa ser um governo *econômico*, tanto no que concerne ao uso dos recursos monetários quanto à forma de exercer o poder (FIMYAR, 2009), uma vez que, ao favorecer “a discussão dos dispositivos regulatórios nos permite descrever nos dispositivos educativos um exercício de poder na forma de economia” (CASTRO, 2006, p.75).

A partir daí, vamos percebendo que, a escola, e conseqüentemente a escolarização das massas, ao longo da Modernidade, como dispositivo de segurança, “estabeleceu-se como uma grande maquinaria social e cultural, [...] como um grande conjunto de “máquinas” que, operando articuladamente [...] desempenharam um papel crucial para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental” (VEIGA-NETO, 2008, p.142).

Essa maquinaria, além de inventar espaços específicos para educação de crianças e jovens, de escolarizá-los, foi decisiva para invenção de saberes e “disseminação de técnicas intelectuais – o alfabetismo, a numeralização, a memorização, entre outras – de modo a atender às exigências do novo indivíduo reclamado pela sociedade moderna” (BUJES, 2002, p. 236).

Assim, como vimos anteriormente, a ampliação da escolarização, com suas tecnologias, procurou dar conta de dois processos que se encadearam com o tempo: “o da imposição de uma disciplinarização aos corpos e a disseminação de saberes disciplinarmente segmentados, organizados e hierarquizados” (BUJES, 2002, p. 236). A alfabetização doméstica, por exemplo, vai perdendo seu prestígio e passa a ser uma função especificamente escolar, associada a uma visão universalizada e naturalizada da criança e de seu processo de progressão cognitiva, instituído pela Psicologia.

No ponto em que estamos, é pertinente ressaltar que, na medida em que o currículo articulou disciplinarmente, enquanto máquina e artefato escolar inventado no final do século XVI, as práticas e os saberes escolares, esteve desde sua criação intimamente conectado à fabricação do sujeito escolar, moderno. “No liberalismo, portanto, ganha expressão a relação entre conhecimento e governo, pois [...] o liberalismo [é pensado por] Foucault como um modo racionalmente refletido de fazer as coisas que funciona como princípio e método para a racionalização de práticas governamentais (BUJES, 2002, p. 258).

Em outras palavras, poderíamos dizer que o liberalismo torna-se o “governo de tudo e de todos”, mostrando preocupação com cada indivíduo e com a população como um todo, requerendo o exercício de certo tipo de liberdade ou governo de si com o propósito de garantir a prosperidade individual e coletiva e governando por intermédio da liberdade e em nome da liberdade, embora o exercício dessa liberdade seja submisso àquilo que é considerado “normal” dentro da sociedade (FIMYAR, 2009, p. 41).

Entretanto, essa racionalidade governamental do liberalismo clássico, ao final do século XIX e início do século XX, é posta em questão. Emergem, nessa época, problemas associados com a governabilidade na democracia.

Esses problemas têm haver com o trabalho e a vida urbana. Os administradores são, então, levados a buscar soluções para “aliviar e governar as consequências indesejáveis [destes problemas] em nome da sociedade” (ROSE, 1996). [...] O Estado de Bem-Estar vem a se constituir na fórmula para recodificar as relações entre o campo político, a administração da economia e as questões sociais – a fragmentação social, a incerteza quanto ao emprego, as duras condições de trabalho, as doenças etc., são vistas como tendo consequências sociais profundas, o que leva ao crescimento das reivindicações em torno de novos projetos e encaminha para novas formas de racionalidade política (BUJES, 2002, p. 258).

Na organização de novas táticas de governmentação, designadas por Lopes (2009) como operações de normalização, “que implicam tanto trazer os desviantes para a área da normalidade, quanto naturalizar a presença de tais desviantes no contexto social onde circulam” (LOPES, 2009, p. 160), observa-se, por parte do Estado, a formulação de estratégias políticas que visam à normalização da população desviante. Nesse sentido, são criadas algumas políticas de assistência e de inclusão social e educacional.

Uma dessas políticas educacionais, estratégia utilizada para o governo das populações urbanas, foi à escolarização das grandes massas, concretizando-se como uma reforma cívica com propósitos morais (MARZOLA, 1995).

Bujes (2002) destaca outro exemplo desse processo de escolarização dos sujeitos infantis: a regulamentação da Educação Infantil pelo Estado. Isso ocorreu no Brasil no final dos anos de 1980 e início da década de 1990, desencadeando a promulgação do arsenal de leis, de regulamentos e de diretrizes. Tudo para que essa população, crianças fora da escola de ensino fundamental, também pudesse ser escolarizada, governada.

É interessante notar, ainda como mostra a autora, que no Estado de Bem-Estar o aparelho estatal, além de ser responsável por gerar um conjunto de tecnologias de governmentação para socializar cada indivíduo cidadão, tem por objeto regular a vida econômica em nome da segurança e da tranquilidade coletivas, em parceria com a família e a sociedade.

Como vimos anteriormente, é nessa perspectiva que as ciências humanas, em especial a Psicologia Cognitivista, tiveram destaque, uma vez que ditaram/ditam as verdades sobre os seres humanos, justificando as formas de intervenção e regulação sobre eles exercidas.

Os *experts*, como são denominados por Bujes (2002) os especialistas (médicos, nutricionistas, arquitetos, higienistas, legisladores, demógrafos, assistentes sociais, enfermeiros e todo o séquito da área *psi*) vão ser peça-chave para a proposição de modelos pedagógicos e definições de orientação curricular, tendo um papel crucial na mudança do projeto moralista e filantrópico do liberalismo no século XX.

O governo, que tem agora um caráter social, amplia as fronteiras da esfera política pela proliferação de redes por meio das quais o Estado pode procurar estender a administração a eventos e a pessoas, em muitos lugares e mais amplamente possível. Dessa lógica governamental fazem parte não apenas o arsenal legal, mas a instituição de vários tipos de conselhos: de Educação, de Saúde, de Assistência Social, Tutelares, além de dispositivos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs), produzido em 1997, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), produzido em 1998 e muitos outros dispositivos da mesma natureza (BUJES, 2002).

A avaliação educacional foi/é outra peça-chave para essa política de governo, uma vez que, por intermédio dos *experts*, “as atividades da vida diária [dos sujeitos infantis] passam a ser anatomizadas e as condutas passam a ser avaliadas em relação às normas e seus desvios, julgados em termos de seus custos sociais e de suas consequências e sujeitas a regime de educação, de terapia e de reabilitação” (BUJES, 2002, p. 262).

No entanto, “toda essa lógica intervencionista do Estado, na organização da vida social e econômica, representada pelo Estado de Bem-Estar” (BUJES, 2002, p. 262), que emerge após a Segunda Guerra; é posta em questão com a crise capitalista da década de 1970 e considerada como ineficiente. Emergem as críticas a essa forma de governo devido a argumentos econômicos, como o peso que representava para o Estado os gastos sociais, oriundos das áreas da previdência, da assistência, da educação e da saúde; e políticos, com o surgimento do modelo neoliberal, por várias nações do “mundo desenvolvido”. Assim, o que acontece é a invenção de novas técnicas e novos dispositivos que colocam o Estado sob uma nova ótica (BUJES, 2002).

Começamos, então, com uma distinção entre essas duas formas de governo. Para Saraiva e Veiga-Neto (2009), como mostrou Foucault (2008),

[...] o neoliberalismo apresenta deslocamentos importantes em relação ao liberalismo do século XVIII. A diferença mais marcante [...] seria que, enquanto no liberalismo a liberdade do mercado é entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercida sob forma de competição [...] (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 188).

Nesse contexto, podemos observar, segundo os autores, que há uma mudança de ênfases no foco. Enquanto no liberalismo o foco esteve sobre a troca de mercadorias, a ênfase esteve do lado da produção; quando no neoliberalismo o foco se desloca para a competição, a ênfase se desloca para o consumo (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009).

Outra mudança de foco colocada pelos autores é “da ênfase em uma instituição de (re)produção de mercadorias – a fábrica – para uma instituição de inovação – a empresa –, de um trabalho centrado no uso do corpo para um trabalho que privilegia o uso do cérebro” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 192). “As antigas instituições, como a fábrica, o hospital, a prisão e a escola transformaram-se em empresas modificando a gramática que havia sido produzida pela velha sintaxe disciplinar” (CÉSAR; DUARTE, 2009, p.126).

Esse deslocamento é importante para que possamos compreender a passagem de uma sociedade com ênfase na disciplina para uma sociedade com ênfase no controle. Deleuze (1988,1992), inspirado no que Foucault havia denominado *sociedade de controle*, argumentou que estaríamos passando de uma sociedade em que a ênfase estava em dispositivos de seguridade, ancorados, como já vimos, no poder disciplinar e no biopoder, para outra sociedade em que a ênfase estaria nos dispositivos de controle (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009).

Enquanto o trabalho fabril constituiu-se em um modelo de atividade para o qual eram necessários corpos dóceis, corpos moldados para o trabalho que deveriam realizar, para o trabalho imaterial, já não interessa uma moldagem definitiva do corpo. É preciso, antes de tudo, um cérebro flexível, readaptável às condições cambiantes (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009). “Enquanto a disciplina moderna funciona para produzir corpos dóceis (FOUCAULT, 1989), o controle pós-moderno funciona para produzir corpos flexíveis” (VEIGA-NETO, 2008, p. 141).

Esses deslocamentos são destacados também pelos autores como a passagem do capitalismo industrial, denominado também de capitalismo fordista, para o capitalismo cognitivo, de acordo com Corsani (2003 apud SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009). No capitalismo industrial, a inovação é exceção. Seu funcionamento estava baseado na reprodução de mercadorias padronizadas, enquanto que, no capitalismo cognitivo, a invenção torna-se um processo continuado; a exceção torna-se regra.

Deter-me-ei, de forma interessada, a partir das contribuições de Foucault, nesses deslocamentos, uma vez que na escola temos visto a intensificação dessas técnicas de controle, seja no modo como os conteúdos são colocados em ação, seja no modo como são avaliados.

Assim sendo, é preciso compreender o sentido da palavra “controle”, na análise que estou me propondo a fazer. Vale destacar a busca etnológica que Veiga-Neto (2008) faz dessa

palavra e o modo como a significa para a problemática em questão – sociedade com dispositivos de controle.

Originada do latim medieval – *contra* (ao contrário) + *rolulus* (rolo de escritos, lista) –, da qual se originou a palavra em português [controle], denotava os registros que eram armazenados em duplicata, escritos em rolo de papiro, pergaminho ou papel. Tais rolos poderiam ser desenrolados a qualquer momento, a fim de que se pudesse conferir com outros registros os dados ali já registrados. *Controlar* passou, então, a significar fiscalizar, submeter ao exame, conferir, comparar, exercer ação restritiva ou de contenção (VEIGA-NETO, 2008, p. 146).

Ainda segundo o autor, o controle é o inverso de vigilância. “O controle não implica em uma ação contínua, mas sim e necessariamente, em uma ação continuada, infinita de registros e armazenamento” (VEIGA-NETO, 2008, p.146). Como exemplo para esclarecer essa distinção, vale destacar que “se o panoptismo [...] tornou-se a grande máquina arquitetural do disciplinamento, na modernidade, podemos, simetricamente, pensar o banco de dados como uma grande máquina arquitetural de controle, na pós-modernidade” (VEIGA-NETO, 2008, p. 146), assim como observar outros vários sistemas de controle interconectáveis que têm proliferado nas sociedades de controle: cartões, cadastros, fichas, relatórios, portfólios, registros (em bancos de dados)⁶⁰, senhas de acesso hierarquizadas. Todos os sistemas são barateados pelos recursos da telemática, mantendo-nos acessíveis, escrutinados e cativos a qualquer momento, em diferentes tempos e espaços (VEIGA-NETO, 2008).

Nessa perspectiva de análise, vale lembrar que a estatística não perde relevância nas sociedades de controle; pelo contrário, torna-se uma forma de controle, uma tecnologia para governar, uma vez que seus bancos de dados, formulados por diferentes instituições e *experts*, geram normas, estratégias, e ações (programas e campanhas) para dirigir, administrar e otimizar as condutas individuais e coletivas da população. Assim, por um lado, conduzem à

⁶⁰ Atualmente, por exemplo, temos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre um controle completamente informatizado de chamada dos alunos, feito diretamente pelos professores, como forma de otimizar dados – entre esses, o fornecimento de dados para o programa bolsa-família. O Programa Bolsa Família (PBF) realiza a transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País. Os valores dos benefícios pagos pelo PBF variam de acordo com as características de cada família – considerando a renda mensal da família por pessoa, o número de crianças e adolescentes de até 17 anos, de gestantes, nutrízes e de componentes da família. A gestão do Bolsa Família é descentralizada e compartilhada entre a União, estados, Distrito Federal e municípios. A seleção das famílias para o PBF é feita com base nas informações registradas pelo município no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, instrumento de coleta de dados que tem como objetivo identificar todas as famílias de baixa renda existentes no Brasil (disponível em <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia> acesso em 04 de julho de 2012).

tomada de decisão para intervir, por outro, pelo discurso numérico expressam os efeitos das intervenções propostas (TRAVERSINI; BELO, 2009).

É preciso também compreender que evidenciar a passagem das sociedades disciplinares para as sociedades de controle não significa afirmar que as disciplinas desaparecerão nem que o controle é algo novo. “O que está acontecendo é uma mudança de ênfase, em que a lógica disciplinar está sendo recoberta pelas técnicas de controle, tudo isso de modo a manter os riscos sociais em níveis minimamente seguros” (VEIGA-NETO, 2008, p. 146).

Desse modo, podemos observar que “desde os anos de 1980, aparece uma concepção ao mesmo tempo mais individualista e mais mercantil na escola” (LAVAL, 2004, p. 12). Segundo Laval (2004) o Estado deixa, mais abertamente, que as regras de mercado atuem, de forma a reduzir seu perímetro de ação, inspirando-se, portanto, na empresa privada, para ser um Estado regulador.

Esse “Estado regulador” – expressão proposta por Bernad de Charlot –, guiado pelos novos princípios da ação pública, fica responsável por definir as grandes perspectivas de governo e avaliar, *a posteriori*, os resultados da gestão, agora em caráter mais autônomo, com a ajuda de um sistema estatístico rigoroso, que deve permitir o gerenciamento das unidades locais e periféricas. A partir desse esquema é que foi pensada, e se desenvolveu, a descentralização do sistema escolar (LAVAL, 2004).

Usando como pretexto os numerosos defeitos, cada vez mais manifestos, de um sistema burocrático que havia hipertrofiado e massificado no grande período do Estado fomentador, as pressões se acentuaram, em nome da eficácia e da democracia, para introduzir os mecanismos de mercado e os métodos de gestão inspirados na lógica empresarial (LAVAL, 2004, p. 13).

Assim sendo, as transformações da organização do trabalho, por um lado reais, por outro, idealizadas em discursos oficiais, explicam o tipo de modificações escolares reclamadas pelas forças econômicas e políticas dominantes.

Logo, “o ideal de referência da escola é, daí em diante, o “trabalhador flexível”, segundo os cânones da nova representação do gerenciamento” (LAVAL, 2004, p. 15). Ainda segundo o autor, esse trabalhador “não se define mais em termos de emprego, mas em termos de aprendizagem acumulada e aptidão em aplicar este aprendizado a diversas situações. [...] O conceito norteador é o da empregabilidade individual” (LAVAL, 2004, p.16).

Em correlação com essas transformações é que observamos uma relação estreita entre a educação e as teorias do capital humano. “Essas últimas, mesmo distorcidas ideologicamente, traduzem uma tendência muito real do capitalismo contemporâneo: mobilizar saberes cada vez mais numerosos, sob seu duplo aspecto de fatores de produção e de mercadorias” (LAVAL, 2004, p. 25). Os economistas designam capital humano como

o estoque de conhecimentos valoráveis economicamente e incorporados aos indivíduos. São as qualificações adquiridas inicialmente, seja no sistema de formação, seja na experiência profissional. Mais amplamente, essa noção pode englobar os múltiplos trunfos que o indivíduo pode fazer valer no mercado e fazer reconhecer junto aos empregadores como fontes potenciais de valor: aparência física, civilidade, maneira de ser ou pensar ou estado de saúde, por exemplo (LAVAL, 2004, p. 25).

Os estudos da Teoria do Capital humano têm sua origem na Escola de Chicago. Esse termo Escola de Chicago, surgiu

na década de 1950, aludindo às ideias de alguns professores que, sob influência do paradigma econômico neoclássico e sob liderança de Theodoro Schultz, atuavam junto ao departamento de Economia da Universidade de Chicago, mas também junto à Escola Superior de Administração e à Faculdade de Direito dessa universidade. Por outro lado, o termo remete também a um grupo de economistas que, a partir dos anos 1960, influenciados por Milton Friedman (Nobel de 1976), George Stigler (Nobel de 1982) e seus discípulos, [serviram] de arauto à defesa do livre mercado [...] (COSTA, 2009, p. 174).

Nesse sentido, a economia política passa a ter como objeto o comportamento humano, a racionalidade interna que o anima. “Depois do crente, depois do cidadão do estado, depois do homem cultivado do ideal humanista, a industrialização e a mercantilização da existência redefinem o homem como um ser essencialmente econômico e como um indivíduo essencialmente privado” (LAVAL, 2004, p. 43). Trata-se de estudar o trabalho exercido pelo homem e de compreender como essa conduta é praticada, racionalizada e calculada.

Considerando tais aspectos, podemos entender o surgimento de termos como *competência, habilidade, eficácia, meritocracia*. O uso estratégico desses termos tanto na empresa quanto na escola está associado à nova gestão de recursos, na qual a escola tem um papel inicial e relevante. Vale citar aqui Costa (2009), quando analisa como o indivíduo moderno, qualificado como um sujeito de direito, se transmuta num indivíduo-microempresa: *Você S/A*.

[...] as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica a se tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece e aos outros, como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo de fazer investimentos em si mesmo – ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício – e a produzir fluxos de renda, avaliando as relações de custo/benefício que suas decisões implicam (COSTA, 2009, p. 177).

Essa *pedagogia das competências*, como denomina Laval (2004), “supostamente segundo seus promotores, responde ao imperativo geral de controle fino e de avaliação rigorosa segundo normas idênticas para todos, eliminando, portanto, o que poderia ser um traço de classe ou um código implícito do meio social” (LAVAL, 2004, p. 63). Contudo, ainda segundo o autor, essa articulação estreita entre a escola e a empresa não é, necessariamente, mais democrática, uma vez que

Os estudantes mais dotados têm interesse em prosseguir seus estudos porque o investimento é, nesse caso, muito rentável, enquanto os menos dotados têm mais interesse em abandonar seus estudos e entrar mais rápido na vida profissional. A teoria do capital humano, contrariamente a algumas pretensões à equidade, [...] não é, em nada, igualitária (LAVAL, 2004, p. 28).

Volto a uma das reportagens⁶¹ para fazer algumas reflexões. No excerto final da reportagem sobre a *Prova ABC*, temos a seguinte constatação: “A disparidade também foi verificada entre os sistemas de ensino. Enquanto mais da metade da rede pública fracassou no teste de leitura, apenas 21% dos matriculados em colégios privados teve mal resultado [...]” (ZERO HORA, 28/08/2011). Nesse caso, poderíamos indagar: ao comparar as redes públicas e privadas, trata-se apenas de ineficácia de propostas e do serviço público? O que está em jogo numa reportagem como essa e em muitas outras que desvalorizam o serviço público?

É importante aqui colocar em evidência o que os estudos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento têm considerado com relação a esse fracasso das camadas populares frente às situações funcionais da língua materna, competência avaliada em diferentes avaliações externas: *SAEB*, *Prova Brasil*, *Provinha Brasil*, *Prova ABC*, *ENEM*, etc.

Todas essas questões importam para entendermos os fracassos nos resultados de algumas avaliações em larga escala, as quais serão retomadas no capítulo que analisará a

⁶¹ Veiculada pelo jornal Zero Hora, em 26 de agosto de 2011, no *Caderno Geral*, cujo título era – *Revelações preocupantes. Exame reprova ensino no país* – sobre os resultados da *Prova ABC*.

Provinha Brasil. Sigamos agora com a continuação da contextualização educação, escola e neoliberalismo.

Nesse contexto, de competências, habilidades e aptidões, a governamentalidade neoliberal, nos domínios da educação, parece “uma espécie de cultura do empreendedorismo” (COSTA, 2009, p. 179).

De acordo com Costa (2009), a disseminação dessa cultura do empreendedorismo

sempre em estreita relação com a educação, com as escolas, com projetos sociais e assistenciais, [...] vem sendo feita de tal modo a ampliar-se progressivamente, como estando associada a virtualmente tudo o que seria decisivo e bom não só para os indivíduos em particular, mas também para o progresso, o desenvolvimento sustentável e o bem-estar de toda sociedade (COSTA, 2009, p. 181).

Pode-se observar, então, que a *Teoria do capital humano* e a *Cultura do empreendedorismo* não estão dissociadas desses discursos sobre competências, habilidades e aptidões – “na formação dos professores, nos processos de aprendizagem dos alunos, na montagem de programas curriculares, [em especial] nas formas de avaliação e na educação, tomada num sentido amplo” (COSTA, 2009, p. 182).

Nesse ponto, vamos percebendo que resultados da aprendizagem de habilidades e competências, assim como a avaliação dessas habilidades e competências passam a fazer parte do discurso escolar, em vários dispositivos reguladores, como as Diretrizes Nacionais Curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as avaliações externas (*Sistema de Avaliação da Educação Básica, Prova Brasil, ENEM, Prova ABC*), o Plano Nacional do Livro Didático, entre outros programas e leis promulgadas com vistas a articular a educação em uma perspectiva neoliberal.

A partir desse modo de discursividade sobre as políticas públicas destinadas à educação, é pertinente salientar os estudos de Ball (2010), uma vez que o autor, a partir de seus estudos sobre gerência educacional examina textos performativos e textos de performatividade com a intenção de analisar de que modo esses textos “desempenham sua parte em “nos criar”, ao fornecerem “novos modos de descrição” e novas possibilidades de ação” (BALL, 2010, p. 38).

O autor se refere à performatividade como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação [...] sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança” (BALL, 2010, p. 38). E performances, tanto de sujeitos quanto de organizações, “significam, encapsulando ou

representando um valor, a qualidade ou valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento” (BALL, 2010, p.38).

Considerando os estudos de Foucault, Ball salienta, então, que o conceito de governamentalidade, nas políticas educacionais neoliberais, pode ser remontado enquanto discurso justificado por meio de “regimes de verdade” já estabelecidos, tais como *marketização*, performatividade e padronizações (FIMYAR, 2009, p. 43). Além disso, é, para Ball (1994), por intermédio desses “regimes” que “as pessoas exercem o poder e governam a si mesmas e aos outros” (FIMYAR, 2009, p. 43). Trowler, por exemplo, recorrendo a Ball (1994), sugere que

[...] o discurso não apenas representa e ajuda a criar a realidade, mas também dissimula a natureza construída da realidade social, de modo a negar outras alternativas possíveis. Ele argumenta que os elaboradores de políticas podem, assim, restringir, e realmente restringem, o modo como pensamos sobre a educação em geral e sobre as políticas educacionais específicas, particularmente através da linguagem em que tais políticas são moldadas (FIMYAR, 2009, p. 43).

A análise realizada pelo autor da política educacional enquanto texto e enquanto discurso, numa sociedade performativa, evidencia, assim, o que antes discutíamos “sobre o deslocamento de ênfase do estado provedor para o Estado regulador, estabelecendo as condições sob as quais vários mercados internos são autorizados a operar, e o estado auditor a avaliar seus resultados” (SCOTT, 1995 apud BALL, 2010, p.50). Vale lembrar que este “aparente afastamento do Estado da regulação em determinados campos de atuação – e, mais especialmente, do seu papel de órgão financiador – não consiste, a rigor, numa retirada, mas numa reconfiguração das formas de regulação” (BUJES, 2002, p. 265).

Em relação a essa questão, podemos apontar, no setor da educação, em especial da escola, a importância atribuída à avaliação em larga escala e sua crescente presença nas propostas e práticas de gestão, por exemplo. Saímos, então, da escola disciplinar e entramos no universo da pedagogia do controle.

Daí a importância dada em toda literatura que trata do Capital humano e do Capital intelectual no mundo dos negócios às ferramentas para mensurar, contabilizar, avaliar e monitorar esse tipo de capital e os investimentos nele feitos. Em outras palavras o capital humano precisa ser redutível a uma unidade de medida comum às outras formas de capital (LOPEZ-RUIZ, 2007 apud COSTA, 2009, p. 183).

A concepção de eficácia, assim, se impôs progressivamente à educação. Isto é, sendo a eficácia mensurável, é possível criar dispositivos, métodos e técnicas a serem definidos, padronizados e reproduzíveis em grande escala, como condição de avaliação e de um controle dos agentes educacionais, principalmente dos agentes executores, no caso os professores (LAVAL, 2004).

Como temos visto, a temática da avaliação da escola está inscrita na própria lógica de educação de massa e de sua organização administrativa desde o século XIX. No entanto, a avaliação ganhou efeito e uma importância considerável desde o início do século XX com a expansão dos testes em grande escala.

Nesse sentido, essa cultura da avaliação associada à produção de normas de qualidade e de critérios de comparação, via estatística, é objeto de um verdadeiro mercado, no qual intervêm múltiplos organismos nacionais e internacionais (LAVAL, 2004).

Poderíamos pensar ainda sobre, por exemplo, o gerenciamento de recursos para aqueles municípios que apresentarem o menor índice de alfabetismo, via últimas avaliações do *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* (SAEB), da *Prova Brasil* e do *Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul* (SAERS), uma vez que esses sistemas se inter cruzam. Tais recursos são gerenciados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDBE). Esses são índices que os sistemas municipais, estaduais e federais de ensino terão que atingir como metas de qualidade. Nos próximos 15 anos, o Brasil terá que alcançar nota seis no (IDEB); o índice foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). A partir, por exemplo, da análise dos indicadores do IDEB, o MEC vai apoiar técnica e/ou financeiramente os municípios com baixos índices de qualidade de ensino (BRASIL, 2007b).

Tais organismos, tantos nacionais como internacionais dentre os quais a Organização Econômica de Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) e o Banco Mundial, procuram desenvolver ferramentas que permitam medir o rendimento dos investimentos educativos, sendo uma avaliação julgada necessária ao crescimento e à eficácia da economia global (LAVAL, 2004).

Esse vasto movimento de avaliação e de comparação nacional e internacional “é inseparável da subordinação crescente da escola aos imperativos econômicos [...]. Nisso, ela participa das reformas centradas na competitividade, visando a fixar e elevar os níveis escolares esperados e, para isso, a normalizar métodos e conteúdos” (LAVAL, 2004, p. 209).

Isso nos remete à questão da meritocracia. Tal como pensada pelos teóricos neoliberais, a meritocracia é “a possibilidade do estabelecimento de uma sociedade altamente diferenciada hierarquicamente, em que o *status* de cada um é determinado, em última instância, pelo grau e pela qualidade de capital humano que foram acumulados através da educação” (COSTA, 2009, p. 183).

Podemos assim observar que, em toda essa lógica de racionalidade política neoliberal, as subjetividades dos agentes educacionais e suas capacidades, como pretendi demonstrar nesta seção, são, portanto, objetivos de governo da população escolarizada. Estratégias políticas e institucionais têm se esmerado em propor técnicas avaliativas para seu controle e regulação. “Tais subjetividades passam a fazer parte dos cálculos de governo que põem em marcha certas maquinarias para atingir tais propósitos” (BUJES, 2002, p. 269).

Contudo, como temos observado, “essa regulação ou governo da conduta dos agentes educacionais vai além desta perspectiva, ela faz parte da vida social. Ela é um objetivo central na organização moderna da vida pessoal e social dos indivíduos” (BUJES, 2002, p. 269). A prática de gestão do risco, que se utiliza de programas executados em parcerias com empresas que incita o indivíduo a autogerir sua vida e a manter sua comunidade autossustentável, emerge a partir [dessa] racionalidade política contemporânea (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 143), por exemplo.

Assim, ao salientar o caráter regulador do Estado Avaliador, pretendi evidenciar como os dados estatísticos das avaliações educacionais, internacionais ou nacionais são constituídos mediante a produção de normas jurídico-legais e político-administrativas, estando sempre se construindo na e por meio da linguagem. Isto é, tais dispositivos posicionam os sujeitos alunos por intermédio de lógicas estatísticas universais, subjetivando-os. São raras as pesquisas que evidenciam os negros, as classes socioeconômicas baixas e os estados do nordeste do Brasil em escalas de pontuação superiores. Valho-me da metáfora do rio, de Albuquerque Júnior (2007, p. 29) para me fazer entender:

Ao contrário do que pensávamos, se as margens limitam e contêm o rio, dão a ele forma e curso, não são as margens que produzem o rio, mas justamente o contrário, é o fluxo das águas, o passar incessantes de seus torvelinhos que vai escavando as margens, dando a elas contornos, é o rio que produz suas margens [...].

Assim, poderíamos parodiar, utilizando a avaliação: os alunos pouco letrados e com níveis um, dois ou três de alfabetismo ou analfabetos existem porque são fabricados pelos

resultados dessas avaliações e das políticas neoliberais educacionais; são inventados, assim como o rio inventa seu curso e suas margens ao passar. Mas esses resultados e políticas também nos permitem inventar novos olhares – os nossos – de estranhamento a esses índices, quando conhecemos mais de perto esses sujeitos, quando conhecemos a história da educação e da alfabetização, quando vamos compreendendo como se formam os estigmas sociais com determinadas parcelas da população de risco, possibilitando-nos que outras margens se constituam como parte inseparável do rio – as deles e as nossas –, pois ao reinventá-las, as alargamos, pensando nos múltiplos letramentos desses sujeitos e em suas estratégias de sobrevivência frente a tantas desigualdades sociais.

3 A ALFABETIZAÇÃO SOB MEDIDA

Neste capítulo, analiso duas avaliações destinadas a alunos alfabetizandos – *Testes ABC* e *Testes Psicogenéticos de Leitura e Escrita*. Procuo mostrar como o discurso da avaliação educacional tem construído posições de sujeitos que se sustentam em uma determinada concepção de alfabetização e como, no governmentamento dessa população – no caso, os alfabetizandos –, os ideais da racionalidade e cidadania imperaram/imperam no discurso pedagógico liberal. Reconheço como “*alfabetização sob medida I e II*” cada uma dessas duas formas de avaliação, usadas no Brasil, a partir de discursos na área da alfabetização que ganham hegemonia pedagógica – como o dos *Testes ABC* e seus efeitos nas enturmações dos alfabetizandos, e didática – como o dos *Testes Psicogenéticos* e seus efeitos nas propostas didáticas.

3.1 O USO DOS TESTES ABC NA AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO

Esta seção tratará de problematizações em torno dos *Testes ABC*. Reconheço que a discussão de aspectos metodológicos da alfabetização e da Escola Moderna, a partir da Escola Nova, é muito ampla, mas acredito que as perspectivas histórica, social, cultural e pedagógica que a consolidaram possam evidenciar relações pertinentes para a criação dos *Testes ABC* como instrumento avaliativo.

Conforme vimos no capítulo anterior, na história das políticas de avaliação, do Estado provedor à atuação do Estado regulador e avaliador, a discussão em torno da alfabetização tem sido um aspecto polêmico. “As novas didáticas e metodologias são sempre gestadas e defendidas para solucionar o fracasso na alfabetização. Para isso, os índices de reprovação são sempre colocados em evidência” (MACIEL, 2010, p.57). Na trajetória de uma prática avaliativa para alfabetização, ora a escolha por determinado instrumento avaliativo aparece como uma solução eficiente para minimizar o problema do fracasso, ora acontece uma negação desse instrumento avaliativo, ocasionando o desgaste dessas práticas avaliativas frente a escola e os professores.

Mesmo considerando a complexidade e a polêmica em torno da história das práticas avaliativas de alfabetização, pretendo, neste capítulo, focar essa discussão recuperando

elementos importantes que possam nos ajudar a compreendermos as práticas avaliativas dos *Testes ABC*, situando-os no contexto das teorias de alfabetização que se consolidaram na época da Escola Nova e da República Nova no Brasil.

Associando o discurso escolanovista ao da industrialização, o Brasil, entre os anos 1920-1940, constituía-se como nação republicana, fazendo uso da escolarização de massa como seu instrumento,

[...] ao mesmo tempo em que o movimento renovador ou escolanovista defendia os valores das sociedades industriais [...] propunha uma nova concepção de infância, de métodos de ensino, de programas, de currículos, de organização e administração escolar [...] (TRINDADE, 2004b, p. 424-425).

Com a Revolução de 1930 e a instauração do Estado Provisório, chefiada por Getúlio Vargas, a luta pelo sistema público de educação continuou com grande vigor, tendo em vista que esse sistema seria o instrumental necessário à formação dos cidadãos para atender as demandas advindas do avanço tecnológico e do crescimento urbano (XAVIER, 1999 *apud* SGANDERLA, 2007).

Nesse momento, chamo a atenção do leitor para destacar que “as culturas nacionais são uma forma distintivamente moderna” (HALL, 1998, p. 49). O argumento que estarei pontuando aqui é que

[...] a lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região, foram transferidas gradualmente, nas sociedades ocidentais, à cultura nacional. As diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas [...] sob o “teto político” do estado-nação, que se tornou, assim, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais (HALL, 1998, p.49).

Nesse contexto, vale, ainda, salientar Hall (1998) quando argumenta, a partir de Anthony Giddens (1990), que as sociedades modernas não são apenas sociedades de mudança constante, rápida e permanente, mas uma forma altamente reflexiva de vida, na qual “as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter” (HALL, 1998, p. 15).

Até aqui os argumentos parecem um tanto teóricos. Para dar uma ideia de como eles se aplicam na prática educacional, observando o que muda na formação dessa identidade nacional, em constante mudança, vamos tomar como exemplo o movimento da *Escola Nova*.

[...] movimentada pelo brusco surto industrial de 1914-1918 e o encespar das vogas cívico-nacionalistas, [é que] a inteligência brasileira decididamente empenhada na reinvenção da vida republicana, de modo a inaugurar o Brasil moderno, proclamava o fim de uma era e o início de outra, pacífica, luminosa e industrial. [...] por todos os lados constatava-se a presença de um pensamento diurno-iluminista a prefigurar o advento de uma utopia centralizadora e produtivista, fundada numa associação de homens livres de qualquer opressão e constrangimento, senhores de si e da natureza. Nesse contexto, recrudescer a busca heterogênea e polifônica do novo em educação [...] sob a denominação de “movimento da Escola Nova” ou simplesmente “escolanovismo” (MONARCHA, 2005, 129).

À luz dessas mudanças políticas, marcadas por novos ideais de educação, meu objetivo, a seguir, será o de mostrar como movimentos de renovação nacional estavam vinculados a um movimento internacional de renovação educacional, denominado *ativismo*. O ativismo era “um movimento internacional – embora, sobretudo europeu e norte-americano –, que teve vastíssima influência nas práticas pedagógicas da educação, especialmente as escolares” (CAMBI, 1999). Uma das características comuns e dominantes desse movimento ativista deve ser identificada no recurso à atividade da criança.

A Escola Ativa – ao que tudo indica termo utilizado por Pierre Bovet, diretor do Instituto Jean Jacques Rousseau, em 1918 – dizia que se tratava de um movimento de reação contra o que existia de medieval na escola, contra seu formalismo e seu hábito de se colocar à margem da vida, contra sua incompreensão radical daquilo que constitui o fundo e a essência da natureza da criança (PERES, 2005, p. 120).

A partir desse movimento renovador, a *Escola Nova* – como se convencionou chamar o movimento ativista, influenciado pelo trabalho de pensadores teóricos do ativismo –, Dewey, Decroly, Freinet, Ferrière, entre outros – pretendiam “estabelecer uma nova ordem social via escola, reformar a sociedade pela educação, em outras palavras, renovar a escola para renovar a sociedade” (PERES, 2005, p. 115). Em razão disso, vamos percebendo que temas como os abaixo apontados tiveram centralidade nas discussões e nas produções desses pensadores ligados à Escola Nova.

Educação e democracia; escola para todos; educação e vida; caráter científico da educação; aptidões e capacidades individuais; formação integral; interesse e necessidade das crianças; desenvolvimento infantil; liberdade, individualidade, espontaneidade e autonomia dos educandos; autogoverno; valorização da experiência; educação moral, intelectual e física; métodos ativos de ensino, entre tantos outros (PERES, 2005, p. 115).

Considerando a influência do movimento escolanovista no Brasil, podemos destacar as reformas internas nos sistemas públicos de ensino nos diversos Estados brasileiros por intermédio de um contexto favorável às novas metodologias em que os idealizadores das reformas foram buscar inspiração naquilo que ocorria em vários países europeus e americanos.

Algumas das principais reformas educacionais de cunho escolanovista empreendidas em Estados brasileiros foram:

[...] no Ceará, em 1922, com Lourenço Filho; sob orientação de Anísio Teixeira na Bahia, em 1925 e no Distrito Federal entre 1931 e 1935; em Minas Gerais com Francisco Campos, em 1927; com Carneiro Leão, no Pernambuco, em 1928; Fernando de Azevedo promoveu reformas no Distrito Federal, no período de 1927-1930, e em São Paulo, em 1932 (PERES, 2005, p. 117).

Essas reformas educacionais foram inspiradoras para o *Manifesto dos Pioneiros*, documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, que circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer “diretrizes de uma política escolar, inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para uma civilização urbana e industrial” (MORTATTI, 2000, p.143). Lourenço Filho foi uma das figuras de maior destaque no cenário nacional brasileiro, junto a Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, na busca de consolidação desse ideário pedagógico (MORTATTI, 2000).

A centralidade do indivíduo no processo de aprendizagem, a educação para a vida e o caráter científico da educação com o objetivo de romper com a tradição e adaptar a educação à nova ordem política e social desejada são aspectos a serem considerados nessas diretrizes políticas escolares. Há uma preocupação em adaptar a atividade educativa às necessidades psicobiológicas da criança. A escola passa a ser

[...] um organismo vivo, com uma estrutura social organizada, [...] uma comunidade em miniatura [...] é natural que ela inicie os alunos em atividades motoras, construtoras ou manuais, pondo-os em contato com o ambiente e a vida ativa que os rodeia, para que eles possam dessa forma possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com suas possibilidades e aptidões (PENNA, 2010, p.50).

Assim, no Brasil, com marcas desse movimento renovador já na década de 1920 (TRINDADE, 2004b), o escolanovismo preconizava uma política nacional de educação, particularmente por aqueles que foram integrantes posteriormente *do Manifesto dos*

Pioneiros(1932) e aliavam atividades intelectuais e acadêmicas com atividades político-administrativas (MORTATTI, 2000, p. 143).

[...] a partir da integração e generalização, em nível nacional, de iniciativas estaduais renovadoras, mas regionalmente localizadas, da década de 1920, e à organização sistêmica do ensino em seus diferentes graus, primário, secundário e superior – e modalidades – normal, rural e profissional –, essa aspiração encontra sua síntese nos princípios da “escola nova”, tal como passam a ser interpretados, divulgados e institucionalizados – a partir, sobretudo, d’*O Manifesto dos pioneiros* da educação nova (1932). [...] Nesse *Manifesto*, lançam-se as diretrizes de uma política escolar, inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para uma civilização urbana e industrial, com o objetivo de romper com a tradição e adaptar a educação à nova ordem política (MORTATTI, 2000, p. 143).

Vale ressaltar que esse momento histórico gerou, então, a necessidade de materiais específicos para cada série, com “a padronização de materiais individualizados, tais como cartilhas e outros livros⁶² para uso de todos” (FRADE, 2007, p. 30).

Nesse sentido, “o ideário republicano, nacionalista, traz a preocupação em produzir materiais “mais brasileiros”, deixando de lado os termos tipicamente portugueses e os conteúdos voltados para história de Portugal” (MAGALHÃES, 2005, p.6).

[...] a formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernácula como meio dominante de comunicação de toda nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional (HALL, 1998, p. 50).

Assim, observa-se também que essa organização política educacional não ocorre apenas em 1930, já que o Brasil já vinha passando por um processo de unificação nacional desde a Primeira República. Trindade (2004b) aponta a discussão exaustiva sobre a nacionalização da língua, do ensino e dos núcleos coloniais, evidenciada, entre 1890 e 1930, nas análises dos relatórios de instrução do Rio Grande do Sul, destacando

[...] a importância da escolha das cartilhas e de métodos para garantir a imposição da língua portuguesa como única no Brasil, já que o seu ensino na instrução primária começava pela alfabetização. Ao que parece, na tentativa de colaborar com a constituição da unificação de uma língua nacional, no Rio Grande do Sul, houve um apagamento de outras línguas vernáculas, como a dos imigrantes dos núcleos coloniais desse estado (TRINDADE, 2004b, p.346).

⁶² Destaco, a partir de Camini (2010), a publicação de cadernos seriados de caligrafia muscular, entre 1940 e 1960, elaborados pela diretora da escola primária do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, professora Ormindia Marques.

Não posso deixar de marcar que todo esse movimento nacionalista está relacionado às estratégias de governmentação, colocadas em funcionamento para solucionar o problema da concentração da população nas áreas urbanas, de forma a criar práticas de regulação que permitam e articulem a convivência coletiva.

Já o *jogo da cidade* está voltado para a população, para o imperativo de controlá-la e, ao mesmo tempo, torná-la mais produtiva, mais saudável e mais feliz, e tem como seu ponto de apoio novos saberes que emergem para dar conta dos fenômenos que com ela ocorrem: inicialmente a Estatística [em sua forma rudimentar], a Economia e a Demografia; depois a Saúde Pública; logo adiante, toda área psi (a psiquiatria, a psicologia, a psicanálise) (BUJES, 2002, p.77).

Expandem-se, assim, a instrução primária, organizada sobre novas bases políticas e científicas. É, nesse momento histórico, que “sob influência da psicologia experimental, às questões prioritariamente relativas ao ensino vêm-se acrescentar e, tendencialmente, sobrepor-se as relativas à aprendizagem (inicial e simultânea) da leitura e da escrita enquanto técnicas fundamentais (juntamente com o cálculo) da escola primária” (MORTATTI, 2004, p. 64).

A escola primária estava sendo (re)inventada, de acordo com Trindade (2004) com

[...] novas finalidades, uma outra concepção educacional e uma outra organização de ensino. O modo de ensino individual cedia lugar ao simultâneo; a escola unitária era, paulatinamente, substituída, pela escola de várias classes e vários professores, e o método ensino tradicional era suplantado pelo método intuitivo (SOUZA, 1998 apud TRINDADE, 2004b, p. 173).

Segundo Mortatti (2004, p.64), a “escrita passou a ser entendida não mais como questão exclusiva de caligrafia, mas como um meio de comunicação e instrumento de linguagem”, e a leitura, “por sua vez, passou a ser entendida não mais como “processo ou habilidade de interpretar o pensamento escrito de outrem”, mas como meio de ampliar as experiências, estimular poderes mentais”. Nesse sentido,

[O ensino da escrita] deveria ser orientado adequadamente, a fim de despertar o interesse da criança e proporcionar um aprendizado eficiente e funcional, garantindo clareza, legibilidade e rapidez à escrita, tanto para quem escrevia quanto para quem lia. E para o [ensino da leitura] foram sendo defendidas e introduzidas [...] práticas de leitura que envolviam, dentre outras iniciativas: incentivo e utilização intensiva da leitura silenciosa, sem movimentação dos lábios e sem acompanhamento das letras com os dedos; disponibilização de maior quantidade de livros; criação de bibliotecas escolares e de classe; promoção de clubes de leitura (MORTATTI, 2004, p. 64-65).

Esse modo de compreender os processos de escrita e de leitura estava articulado às discussões sobre os métodos, em especial os métodos analíticos, que procuram romper com o princípio da decifração, própria dos métodos sintéticos.

Nesse momento da história da educação e da história da alfabetização no Brasil observa-se uma mudança no discurso pedagógico relacionado à aprendizagem da leitura e da escrita. Os métodos de ensino e de leitura utilizados até então, que principiam pelo ensino das letras, fonemas ou sílabas, são considerados ultrapassados, e os métodos que passam iniciar pelo ensino das palavras, sentenças ou contos surgem como inovações pedagógicas.

Nesse sentido, de acordo com Mortatti (2006), é pertinente observar que os métodos de marcha⁶³ sintética seriam os métodos ultrapassados:

[...] para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras⁶⁴ (MORTATTI, 2006, p.5).

Na história dos métodos sintéticos temos, então, a eleição de princípios organizativos diferenciados que privilegiam a memorização de sinais gráficos e as correspondências fonográficas. Essa tendência compreende o *método alfabético*, que toma como unidade a

⁶³ A representação do método como “caminho”, “marcha”, está associada à sua classificação como analítico e sintético e aos elementos linguísticos que compõem um e outro grupo (TRINDADE, 2004b, p. 256). Para Gray (1956 apud TRINDADE 2004b) os termos sintéticos e analíticos remetem aos processos psicológicos que intervêm na aquisição da leitura, enquanto os termos “alfabético”, “fonético”, “palavra” e “frase”, a seguir apontados, se referem a elementos da língua que servem de base para o ensino da leitura. Ainda de acordo com Gray (1956 apud TRINDADE, 2004b), os termos “global” e “ideovisual” levariam em conta mecanismos de recepção das ideias e identificação de palavras, enquanto os termos “auditivo” e “visual” identificariam os sentidos usados para reconhecer elementos linguísticos. Além das categorias para os métodos de ensino da leitura, sintéticos e analíticos, Gray (1956 apud TRINDADE, 2004b) distingue uma terceira categoria advinda da combinação das duas primeiras: o “método analítico-sintético” (TRINDADE, 2004b, p. 257), posteriormente exposto.

⁶⁴ As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas (MORTATTI, 2006). Para saber mais, ver Mortatti (2001), *Os sentidos da alfabetização (São Paulo 1876 -1994)*, e Trindade (2004), *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra; Queres ler?*. Nessas obras, produções de suas teses de doutoramento, as autoras discutem a trajetória da história da alfabetização no Brasil, colocando em evidência os Estados de São Paulo e Rio Grande do Sul, respectivamente, analisando cartilhas e seus métodos de ensino da leitura e da escrita, no período correspondente a cada uma de suas pesquisas, a primeira de 1876-1994 e a segunda de 1890-1930.

letra; o *método fônico*, que toma como unidade o fonema; e o *método silábico*, que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba. De maneira geral parece que a escolha por apenas um caminho para a sistematização das relações fonema – grafema a letra, o fonema ou a sílaba, é que diferencia o tratamento em torno das correspondências fonográficas (FRADE, 2007, p. 22).

Os métodos analíticos, por sua vez, diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o método analítico segue a marcha que vai do todo para as partes. Esse método,

[...] sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. A despeito das disputas sobre as diferentes formas de processuação do método analítico, o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança. De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta”⁶⁵ (MORTATTI, 2006, p.7).

Os métodos analíticos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que, baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes possam realizar posteriormente um processo de análise de unidades que, dependendo do método (conto, sentencição ou palavração), vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba (FRADE, 2007).

É preciso, no entanto, esclarecer que, como sabemos, a história da aprendizagem da leitura e da escrita, como outros processos pedagógicos, é marcada pela oposição de métodos tidos como inovadores ou tradicionais, embora tais categorias não deem conta da diversidade de métodos e da possibilidade de combinação entre eles (TRINDADE, 2004). Podemos observar “os deslocamentos que sofreram os métodos, à medida que novas categorias foram produzidas/inventadas/preferidas dependendo do conhecimento produzido, da época e do campo de estudo privilegiado” (TRINDADE, 2004b, p. 258). Assim sendo, nesse deslocamento do método sintético para o método analítico, iniciou-se “uma acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os

⁶⁵ As cartilhas produzidas, nesse segundo momento da história da alfabetização, especialmente no início do século XX, passaram a se basear programaticamente no método de marcha analítica (processos da palavração e sentencição), buscando se adequar às instruções oficiais da época (MORTATTI, 2006, p.7).

que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação” (MORTATTI, 2006, p. 7).

Assim, na emergência desse novo discurso pedagógico, observamos as tensões, os conflitos e a luta para que determinado método de alfabetização prevaleça, sem deixarmos de considerar que, nesse processo, há constituição de temporalidades múltiplas, no sentido de que os métodos sintéticos não foram totalmente abolidos em razão dos métodos analíticos. Há discursos pedagógicos “acotovelando-se” num mesmo momento histórico, pois “a constituição de diferentes estratos de acontecimentos multiplica as descontinuidades e introduz a ideia de temporalidade múltipla, série de acontecimentos, com durações próprias” (WEINMANN, 2003, p. 51).

Alguns exemplos dessa simultaneidade de discursos eram as cartilhas *Caminho Suave* (Caminho Suave Edições, 1948), utilizada até 1990, e a *Cartilha Sodré* (Cia Editora, 1940), na década de 1940. Ambas trabalharam com o método sintético da silabação, apesar de ser um período de ampla defesa dos métodos analíticos por parte dos pesquisadores e dos governos (MAGALHÃES, 2005, p. 8). “Em Minas Gerais, após anos de indicação oficial do método global, temos, nos anos 70, a introdução do projeto Alfa para classes com dificuldades de aprendizagem, nas quais se adota o método fônico” (FRADE, 2005, p. 33).

No Rio Grande do Sul, a disputa de hegemonia por um método ou outro se fez presente, com bem destaca Trindade (2004b, p. 325-326):

No relatório de governantes de 1929, a Comissão de exame das Obras Pedagógicas, ao indicar cartilhas para adoção na Instrução Pública do Estado, recomendou o uso do primeiro livro de leitura *Queres Ler?*⁶⁶ por ser “baseado na processologia dos *methodos analyticos* hoje universalmente adaptados”, sendo esse primeiro livro identificado como de orientação “analítico-sintética” (Relatório, 1929, p. 102). A *Cartilha Maternal*⁶⁷ passa a ser identificada como de orientação sintética, embora continue sendo indicada. Não só primeiro livro *Queres ler?*, mas também outros livros de leitura ganham reconhecimento e indicação por essa Comissão, por serem avaliados como obras que se integram às inovações da pedagogia moderna.

⁶⁶ Conforme parecer dado ao primeiro livro *Queres Ler?* (ACAUAN; SOUZA, 1937, p. XI), este é orientado pelo método da palavrção, analítico. Tal obra é uma adaptação de *Quieres leer?*, do autor uruguaio José Henríquez Figueira (TRINDADE, 2004, p.326).

⁶⁷ A *Cartilha Maternal*, obra do poeta luso João de Deus, destacava o método de leitura do autor. Para ele, a primeira condição de ensinar por esse método seria privilegiar o “estudo da fala” (LAGE, 1924, p.50), o que incluiria considerar os elementos da fala e símbolos gráficos correspondentes. Contudo, embora com esse caráter fonético, vale destacar que a *Cartilha Maternal* não fragmentava a palavra ao proceder à análise fonética e ao ensinar regras. Sendo assim, possível dizer que tal método de leitura, unidade da palavra/fonetização, poderia pertencer à orientação metodológica de leitura analítica, por partir da unidade linguística: a palavra (TRINDADE, 2004b, p.79). Nesse, sentido pretendo marcar, mais do que tentar classificar esse método de leitura num discurso pedagógico mais moderno, menos moderno, como o contexto histórico e cultural foi se apropriando de determinados modos discursivos para fazer valer o uso de determinadas obras didáticas em detrimento de outras.

Julgo pertinente mostrar essas nuances das disputas pela hegemonia de um método em detrimento de outro, pois permitem ver os deslocamentos que sofrem os métodos, à medida que “novos” discursos vão sendo produzidos.

Nesse contexto, os métodos globais de ensino da leitura vão gradativamente também enfatizando os aspectos psicológicos – em detrimento dos linguísticos e pedagógicos, uma vez que os adeptos do método global utilizavam argumentos apoiados em pressupostos da psicologia da Gestalt e da psicologia infantil. À contribuição das ideias e aos princípios da Gestalt⁶⁸ somam-se as conclusões das pesquisas da psicologia infantil, segundo as quais o aprendizado da leitura deve partir do concreto para o abstrato (MACIEL, 2010).

Segundo Maciel (2010, p. 55), três princípios fundamentam a psicologia gestaltista:

[...] o primeiro é a noção do todo, isto é, uma estrutura complexa só pode ser compreendida como um conjunto, e não a soma das partes. As partes somente têm sentido em função de uma unidade. [...] A boa forma é o segundo princípio defendido pela Gestalt e está expressa na simplicidade, no equilíbrio, na estabilidade e na simetria. E o terceiro é o da aprendizagem, compreendido como um conhecimento produzido na resolução de problemas, partindo do campo perceptual para uma compreensão instantânea, impactante e complexa.

Nesta perspectiva psicológica, observa-se a importância da identificação dos principais elementos de composição da imagem de modo que o conjunto gráfico possibilite a compreensão do significado exposto. Para os defensores do método global,

[...] a leitura não é ponto de partida, é uma consequência, no processo de aprendizagem. Isto é, parte-se de uma situação concreta que faz parte do cotidiano da criança, elabora-se uma frase cujo conteúdo seja representativo e de vocabulário familiar. A frase é expressa oralmente, e, em seguida, escrita. Depois vem o reconhecimento e, finalmente, a leitura (MACIEL, 2010, p. 56).

⁶⁸ *Gestalt* é um termo intraduzível do alemão, utilizado para abarcar a teoria da percepção visual baseada na psicologia da forma. Durante o século XIX e até o início do século XX, a Psicologia havia se consolidado como um ramo da Filosofia, e limitava-se a estudar tanto o comportamento como as emoções e a percepção. Nessa época, os estudos sobre a percepção humana da forma tinham em comum a análise atomista, ou seja, que procurava o conjunto a partir de seus elementos. Sob esse ponto de vista, o homem tenderia a somente perceber uma imagem por meio de suas partes componentes, compreendendo-as por associações de experiências passadas (associacionismo). Em oposição direta a isso, surgiu a Teoria da *Gestalt* (ou “configuração”) no início do século XX, com as ideias de psicólogos alemães e austríacos, como Christian von Ehrenfels, Felix Krüger, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka. Inicialmente voltada apenas para o estudo da psicologia e dos fenômenos psíquicos, a *Gestalt* acabou ampliando seu campo de aplicação e se tornou uma verdadeira corrente de pensamento filosófico. A Teoria da *Gestalt* afirma que não se pode ter conhecimento do todo por meio das partes, e sim das partes pelo todo; que os conjuntos possuem leis próprias e essas regem seus elementos (e não o contrário, como se pensava antes); e que só por intermédio da percepção da totalidade é que o cérebro pode de fato perceber, decodificar e assimilar uma imagem ou um conceito. (WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela Wikimedia Foundation. Apresenta conteúdo enciclopédico. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Gestalt&oldid=4974910>>. Acesso em: 17 Abr 2011).

Observa-se, também, uma modificação nos textos das cartilhas e dos primeiros livros “que passam a apresentar as brincadeiras e as peraltices das crianças como parte do universo infantil, tratando-o como um mundo à parte” (TRINDADE, 2004b, p.410). Conforme a autora constata ao analisar os textos das cartilhas e dos primeiros livros do final do século XIX,

[...] as lições de boas maneiras, bem como as de respeito, tolerância e afeição seriam gradativamente suavizadas e substituídas, durante as primeiras décadas do século XX, [...] por textos que descreveriam os personagens, geralmente meninos e meninas, acompanhados de seus brinquedos ou de animais de estimação. Assim, ao final das cartilhas, os textos de cunho cívico, religioso e moralista iriam cedendo lugar a adivinhas, poemas, contos da carochinha, marcando uma infantilização de alguns temas, como o do mundo do trabalho e o envolvimento das crianças com o mesmo ⁶⁹ (TRINDADE, 2004b, p. 410).

Nesse sentido, podemos observar o que Cook-Gumperz (2008) argumenta sobre a transformação da alfabetização de uma virtude moral para uma habilidade cognitiva, sendo considerado pela autora essa a chave para as mudanças ideológicas do século vinte.

O desenvolvimento de um sistema nacional de educação pública, bem como um padrão nacional de alfabetização, significou que as escolas se transformaram num dos principais canais para a transmissão seletiva do conhecimento. Em tal situação, muito mais ênfase é colocada sobre a crescente sofisticação tecnológica das técnicas de ensino e aprendizado, como um meio de desenvolver as habilidades cognitivas das crianças (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 49).

Assim sendo, a implantação do método global, nessa época, foi influenciada pelo trabalho de pensadores teóricos do ativismo, como Decroly e Freinet, entre outros. Ideias como motivação e ludicidade faziam parte dos princípios do método global para a leitura. O belga Decroly, por exemplo, “defendia um período preparatório⁷⁰ para alfabetização, com uso de jogos que possibilitassem às crianças a passagem do concreto para o abstrato e o

⁶⁹ Observo, ainda, que hoje muitas cartilhas e livros didáticos direcionados às crianças e jovens têm se preocupado com esse discurso desenvolvimentista próprio do início do século XX, a partir do surgimento da psicologia moderna, destacando-se as fases do desenvolvimento infantil.

⁷⁰ O Período Preparatório surgiu em meados da década de 1950, quando a psicologia está começando a fazer sucesso nas universidades do Brasil. É um período que precede a alfabetização, em que as crianças eram treinadas nas habilidades básicas até ficarem “prontas” para se alfabetizarem. Sem “prontidão” se considerava que não se podia realizar um processo de alfabetização eficiente (CAGLIARI, 1998, p.28). As atividades a serem realizadas pelas crianças envolviam exercícios de coordenação motora, noção espaço-temporal, visomotoras, entre outros. Vale destacar que o Programa Alfa e Beto um dos programas pilotos desenvolvidos em classes de alfabetização no Governo do Estado do RS, na gestão de 2007-2010, inclui como material destinado aos alunos um livro didático denominado *Livro 1 – Letras e Formas*, em dois volumes (volume 1 – letras de fôrma e volume 2 – letras cursivas), na qual o objetivo principal não se distancia de um trabalho com muitas convergências às propostas didáticas do período preparatório, uma vez que um dos objetivos desse material é “o desenvolvimento da caligrafia e de habilidades psicomotoras essenciais para o desenvolvimento da escrita” (OLIVEIRA, 2008, p. 38).

desenvolvimento das discriminações auditiva, visual e tátil” (MAGALHÃES, 2005, p.6). Vale destacar que, entre os anos de 1950 e 1980, há a transposição didática desses jogos para os livros de exercícios (exercícios de coordenação motora, visual, figura a fundo, entre outros), transformando os jogos pedagógicos, que tinham por objetivo trabalhar o material concreto em relação ao abstrato, em atividades didáticas de escrita para o período preparatório à alfabetização (MACIEL, 2010, p. 57).

Algumas convergências entre o método natural, utilizado pelo pedagogo francês Freinet, e o método global também podem ser observadas. Para Anne Marie Chartier e Jean Hébrard (2001 *apud* FRADE, 2005, p. 38),

[...] o método natural⁷¹ [...] assumido por Freinet como uma adesão ao método global de leitura teria como foco a produção escrita. Na tarefa de escrever, a criança teria necessidade de solicitar a um adulto um modelo gráfico das palavras. Para ele, a vontade de escrever da criança seria mantida pelo incentivo de que ela se comunicasse à distância. A leitura, assim, seria consequência da escrita. [...] Acreditava-se que, à medida que elas fossem escrevendo, gravariam a forma global das palavras e que estariam também atentas à decodificação, em fase posterior. Por essa razão, a produção de uma imprensa pedagógica tem centralidade no método natural de Freinet.

Observa-se, nesse método, os princípios do método global, considerando que a leitura era vista como um processo eminentemente visual e aparecia como uma necessidade da criança, tendo como base de sustentação teórica a Psicologia.

A disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e os defensores dos métodos analíticos não cessaram; mas o tom de combate e defesa acirrada que se viu nos momentos anteriores foi-se diluindo gradativamente, à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método e, mais restritamente, a referência, nesse âmbito, pelo método global (de contos), defendido mais enfaticamente em outros estados brasileiros (MORTATTI, 2006, p.9).

Assim, iniciou-se um processo de busca para conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos) e em várias tematizações e concretizações as décadas seguintes passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes (MORTATTI, 2006).

⁷¹ Na França, esse método chegou ao auge em 1960. Com o tempo, constatou-se que a correspondência e a imprensa nas escolas tornaram-se atividades esporádicas e os princípios de Freinet foram abandonados. Modificou-se, então, quando os índices de fracasso escolar obrigam um movimento de volta aos métodos mistos. No Brasil, há poucas informações sobre sua aplicação, destacando-se o trabalho de Gilda Rizzo Soares (FRADE, 2005, p. 39).

Os métodos analítico-sintéticos, de acordo com Gray (1956 apud TRINDADE, 2004) comportariam a leitura de um conjunto de palavras, frases e textos simples, apresentados de forma gradual, sendo a análise, a comparação e a síntese feitas simultaneamente, pela sucessão de valores dos elementos da língua, visando à aprendizagem do mecanismo de leitura (TRINDADE, 2004b, p. 257).

Entrando em cena, no entrecruzamento dos discursos dos métodos sintético e analítico, Lourenço Filho (1934)⁷² assume um papel de vanguarda, propondo soluções técnicas para o problema da alfabetização, havendo uma tendência à relativização do método. Para Mortatti (2006), essa relativização do método sofreu influência da “disseminação, repercussão e institucionalização das [...] novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho” (MORTATTI, 2006, p. 9).

Nesse livro, o autor apresenta resultados de pesquisas com alunos de 1º grau (atual 1ª série do ensino fundamental)⁷³, que realizou com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades de nossas crianças no aprendizado da leitura e escrita. Propõe, então, as oito provas que compõem os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização. Desse ponto de vista, a importância do método de alfabetização passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional. Observa-se, no entanto, embora com outras bases teóricas, a permanência da função instrumental do ensino e aprendizagem da leitura, enfatizando-se a simultaneidade do ensino de ambas, as quais eram entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras.

Vale destacar, a partir de Mortatti (2000), que esse período da alfabetização marca, então, a emergência dos métodos analítico-sintéticos e da alfabetização “sob medida”, sob a influência dos *Testes ABC*.

Com o objetivo de enfrentar o problema do fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita, indicado pelas altas taxas de repetência no 1º grau da escola primária e visando à economia, eficiência e rendimento escolar, Lourenço Filho (1934) apresenta a hipótese confirmada pelas pesquisas experimentais que realizou com alunos do 1º grau, da existência de um nível de maturidade – passível de medida – como requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita mediante os *Testes ABC* (MORTATTI, 2000). A seguir, passo a

⁷² Durante essa seção serão utilizadas datas diferentes para os *Testes ABC*. Esse fato ocorre devido as edições utilizadas dos mesmos. Quando referência aos *Testes ABC* for de Mortatti, usarei a data de 1934, 1ª edição; quando for minha, usarei a data de 1952, 4ª edição por ser, no caso, a mais antiga do acervo da Biblioteca Setorial da Faculdade de educação da UFRGS.

⁷³ Equivalente, hoje, ao 2º ano do ensino fundamental de nove anos.

contextualizar esse instrumento de avaliação, destinado às classes de alfabetização, os *Testes ABC*.

Como proposta de solução para o problema do fracasso escolar na alfabetização e de acordo com os princípios da educação renovada, surgem os *Testes ABC*⁷⁴ como uma fórmula simples e de fácil aplicação, com fim diagnóstico ou de prognóstico, e como critério seletivo seguro para definição de perfil das classes e sua organização homogênea, assim como dos perfis individuais dos alunos, permitindo atendimento e encaminhamento adequado (MORTATTI, 2000). De acordo com Lourenço Filho (1934 apud MORTATTI, 2000), esse instrumento avaliativo seria uma das soluções possíveis para o problema verificado, a partir de sua fundamentação teórico-experimental. Nessa perspectiva, o autor entende o teste “como um simples reativo, com o emprego do qual se poderão obter amostras de comportamento, de um ponto de vista determinado, as quais se tornam significativas mediante tratamento estatístico” (MORTATTI, 2000, p.151).

Embora Lourenço Filho seja um de seus mais conhecidos e propagadores, destacando-se pelo pioneirismo das formulações contidas nos *Testes ABC*, a aspiração de tudo medir cientificamente não é marca exclusiva desse educador, mas de uma espécie de moda da época – a psicometria –, conforme já pontuado anteriormente.

Data de então, a entrada na cena histórica de uma série de medidas objetivas e de aptidões, a saber: testes psicológicos, rendimento escolar desigual, orientação e qualificação profissional [...] [relacionadas] a propostas de manuais estrangeiros, como, por exemplo, *Échelle métrique de l'intelligence*, de Alfred Binet (1905), ponto de partida dos testes psicológicos, cuja origem residiu na necessidade de discriminar entre as crianças atrasadas aquelas susceptíveis de progresso em classes normais e aquelas que demandavam classes especiais (MONARCHA, 2005, p.131).

Essa escala de medida de inteligência tornou-se moda entre especialistas e, por certo, estimulou a produção de uma ampla bibliografia nos meios universitários e escolares, nas primeiras décadas do século XX (MONARCHA, 2005).

⁷⁴ De acordo com informações contidas no capítulo III da 1ª edição dos *Testes ABC*, datada em 1933, as pesquisas que derivam o livro iniciam-se em 1925 na escola modelo anexa à Escola Normal de Piracicaba, sendo retomadas na Escola Normal de São Paulo, com crianças do Jardim da Infância e da Escola-Modelo. A partir de 1928, os resultados dessas pesquisas começam a ser divulgados, e os *Testes ABC* passam a ser aplicados, institucionalmente, em São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, centros urbanos brasileiros por onde se registram passagem de estudiosos estrangeiros como E. Claparède, A. Binet e Th. Simon, pesquisadores esses articulados aos princípios dos *Testes ABC*. Por essa época, observa-se também uma ampla divulgação dos primeiros resultados e aferição dos *Testes ABC* sob formas de artigos em periódicos e comunicações em eventos nacionais e internacionais relativos à educação e psicologia (MORTATTI, 2000). Com isso, pretendo mostrar que esse “surgimento” dos *Testes ABC* é parte de um processo anterior de constituição dessa forma de avaliação, associado aos estudos da psicologia experimental.

É importante também observar, nesse momento, que “os estudos em biologia da evolução, particularmente, os trabalhos de Darwin, estavam progredindo [...]. [Podemos considerar], o agora bem conhecido conceito de sobrevivência do mais apto” (WALKERDINE, 1998, p.165). Assim, o conceito de sobrevivência do mais apto, estabelece relação entre uma linhagem vista como adequada e determinadas condições ambientais, não sendo uma coincidência que a eugenia fosse apresentada como uma solução para o problema das massas populares e da escolarização. O ponto importante aqui dessa observação é compreender que

tendo estabelecido o indivíduo como o objeto apropriado do olhar científico (ele mesmo um aspecto do pensamento avançado e moderno da época), a nova Psicologia vinculou e envolveu os polos gêmeos da hereditariedade e do ambiente desde o início. [...] É aqui que as técnicas de estatística da população se tornam centralmente importantes, pois elas fornecem os instrumentos para estabelecer a base científica do normal. [...] [Assim], o movimento que produziu a possibilidade do indivíduo como objeto da ciência [...] produziu simultaneamente a necessidade de aparatos e técnicas científicas e empíricas de detecção e alguma forma de medida institucional que ajudasse a produzir e normalizar esses indivíduos (WALKERDINE, 1998, p.166).

No Brasil, esse “modismo”, que alia educação, psicologia e cientificidade, aconteceu em diferentes estados brasileiros, a partir de reformas educacionais, dando origem a inusitados ensaios de organização racional de massas de escolares de alfabetizandos. Vejamos alguns deles, a partir de registro bastante ilustrativo da forma como algumas capitais brasileiras passam a fazer uso dos *Testes ABC*:

Na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal⁷⁵, o movimento de testes difundiu-se durante a administração de Antônio Carneiro de Leão. Animado pela conferência de Henri Piéron a respeito de aplicação da psicotécnica, o Diretor Geral da instrução Pública introduziu e sancionou a prática das medidas objetivas de inteligência e aptidões nas escolas primárias. Posteriormente, ainda no Distrito Federal, as práticas psicotécnicas foram retomadas pelos reformadores que sucederam Carneiro Leão na Diretoria da Instrução Pública, a saber: Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. No contexto excitado da pós-revolução de 1930, Anísio Teixeira, dentre inúmeras iniciativas e realizações, criou o Serviço de Testes e Escalas destinados à aplicação de medidas objetivas de inteligência e aptidões, ao mesmo tempo em que Isaias Alves organizou, no Instituto de Educação do Distrito Federal, o Serviço de Medidas Escolares, que de imediato foi o órgão responsável pela aplicação dos *Testes ABC* entre escolares cariocas. Em Salvador, Bahia, a diretoria Geral de Instrução Pública, promoveu, na Escola Normal, o “Curso de Medidas da Inteligência e dos Resultados Escolares: Testes”, ministrado por Isaias Alves. Esse, posteriormente, orientou professores primários na aplicação de medidas objetivas de inteligência e aptidões; e em 1926 elaborou a aferição da escala de

⁷⁵ Referindo-se à cidade do Rio de Janeiro, que seria a capital do nosso país até a sua substituição por Brasília, em 1960.

Binet-Simon, na chamada “versão Cyril-Burt”. Em Recife, Pernambuco, entre 1920-1930, o médico neurologista Ulisses Pernambuco, diretor da Escola Normal de Recife, criador da escola de excepcionais e do Instituto de Psicologia, cercado de professores normalistas e médicos, realizou estudos sobre médias de estatura e vocabulário de escolares, estudo psicotécnico de testes de aptidão; verificação de quocientes de inteligência e a célebre revisão pernambucana da escala métrica de inteligência Binet-Simon-Terman. Em Belo Horizonte, Minas Gerais, a partir de 1928-1929, no contexto da Reforma de Francisco Campos, o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico anexo à Escola Normal de Belo Horizonte contou com a colaboração de teóricos como: Theodore Simon, Edouard Claparède, Léon Walter e Hélène Antipoff. Em 1929, quando a psicóloga russa, Hélène Antipoff, assumiu a chefia desse Laboratório de Psicologia, foram idealizadas e aplicadas medidas objetivas de inteligência e aptidões para a organização de classes homogêneas nos grupos escolares. Em São Paulo, Manuel Bergström Lourenço Filho, nos desfrutes do prestígio reformador do ensino nos estados do Ceará e de São Paulo e professor de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal da Praça da República, elaborou um dos mais bem-sucedidos e duradouros instrumentos de medida individual: os *Testes ABC* para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, para posterior classificação racional de escolares (MONARCHA, 2005, p.133-134) .

De um modo geral, as orientações enfáticas às escolas para classificação de escolares por meio de medidas objetivas de inteligência e aptidões tornaram-se um clichê na linguagem pedagógica, servindo de panaceia para lidar com a diversidade humana e fracasso escolar. Tais instrumentos de medidas eram considerados úteis para a organização de classes homogêneas de escolares.

A seguir, destacarei um excerto extraído dos *Testes ABC*⁷⁶, em sua 4ª edição, de 1952, que exemplifica essa questão.

Os Testes ABC indicam a probabilidade de as crianças aprenderem a ler mais ou menos rapidamente. Convém, assim, separá-las em grupos ou classes tão homogêneas quanto possível. Os mestres conhecedores de sua arte sabem das vantagens de tratar um grupo homogêneo, ao invés de tratar com um grupo de crianças de aptidões diferentes⁷⁷.

Na análise desse excerto, destaco que a classificação dos escolares, sob a simples aparência do desejo da ordem, subjaz o controle que organiza “uma população escolar estratificada, por meio de um conjunto crescente de instituições educacionais, e com uma

⁷⁶ Vale antes ressaltar que terei como base para análise neste capítulo de exemplar do livro *Testes ABC*, organizado por Lourenço Filho, em sua 4ª edição, editado em 1952. A escolha dessa edição justifica-se por ser a mais antiga dos *Testes ABC*, entre as edições que compõem o acervo da biblioteca setorial da Faculdade de Educação da UFRGS. Embora a estrutura do livro mantenha-se inalterada, alguns acréscimos foram realizados e atualizações foram sendo feitas, nas sucessivas reedições, lançadas até 1974. Cf., nesse sentido, MORTATTI, (2000).

⁷⁷ LOURENÇO FILHO, 1952, p. 75.

pedagogia que enfatiza a necessidade de desenvolver seletivamente os talentos individuais para papéis educacionais diferenciados” (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 46).

São, assim, pertinentes as palavras de Ramos do Ó (2006, p. 286) quando pondera que “qualquer prática social não existe fora das palavras que se usam em cada época para a descrever [sic]”. Podemos perceber, com isso, como os discursos reguladores sobre a classificação dos escolares, à época, em evidência na proposta de organização do sistema nacional de educação, configurava uma representação naturalizada e cientificista de base fisiológica e biológica dos escolares das massas populares cujas culturas eram dadas como inferiores ou diferentes.

Essa organização educacional inspirou-se também nos dos estudos de Binet e Simon⁷⁸ (1905), autores franceses, dos primeiros trabalhos de aferição dos testes de nível de inteligência, ou seja, idade mental, e a Stern e Terman⁷⁹, autores americanos, do teste de Quociente de Inteligência (Q.I.). Desse modo, na esteira dos estudos citados, os *Testes ABC*, no Brasil, enfatizam esse caráter psicológico da Educação no cenário nacional.

⁷⁸ Alfred Binet (Nice, França - 8 de Julho de 1857 - 1911). Ao término de seus estudos secundários na escola Louis-le-Grand, em Paris, inicia os estudos de direito, medicina e ciências naturais (Disponível em: <[HTTP://wikipedia.org/wiki/Alfred_Binet](http://wikipedia.org/wiki/Alfred_Binet)>. Acesso em 25/06 de 2011). Théodore Simon (Dijon, 10 de Julho de 1872 - 1961) foi um psicólogo e psicometrista francês (Disponível em: <http://www.wikipedia.org/wiki/Théodore_Simon>. Acesso em: 25/06 de 2011). Em 1892, Binet e Simon se conhecem dentro da área de psiquiatria na colônia de Perray-Vaucluse. Simon coloca Binet em contato com as crianças anormais das quais ele é responsável. Assim, inicia a colaboração entre eles. Em 1905, Binet e Simon desenvolveram o primeiro teste com 30 itens (dispostos em ordem crescente de dificuldade) com o objetivo de avaliar as mais variadas funções como julgamento, compreensão e raciocínio, para detectar o nível de inteligência ou retardo mental de adultos e crianças das escolas de Paris. Estes testes de conteúdo cognitivo atendiam a funções mais amplas, e foram bem aceitos principalmente nos EUA, a partir da sua tradução por Terman (1916), nascendo, assim, a era dos testes com base no Quociente de Inteligência (Q.I.) (idealizado por W. Stern). Na Bahia, em 1924, Isaias Alvez fez a adaptação da escala Binet-Simon, considerada como um dos primeiros estudos de adaptação de instrumentos psicométricos no Brasil, conforme já citado anteriormente. (Disponível em: <[HTTP://algosobre.com.br/psicologia/os-testes-psicologicos-e-as-suas-praticas.html](http://algosobre.com.br/psicologia/os-testes-psicologicos-e-as-suas-praticas.html)> Acesso em 25/06 de 2011).

⁷⁹ Willian Stern, psicólogo alemão, nascido em 1871 e falecido em 1938, fundador, com Binete Galton, da psicologia diferencial. Criou, na Universidade de Hamburgo, um laboratório de psicologia no qual desenvolveu várias pesquisas, recorrendo ao método experimental. É Stern que cria o termo Quociente de Inteligência (Q.I.) para designar a razão entre a idade mental e a idade cronológica. Para além da psicologia diferencial, desenvolveu estudos nas áreas da psicologia judiciária e genética (Disponível em <[http://www.infopedia.pt/\\$william-stern](http://www.infopedia.pt/$william-stern)>. Acesso em: 25/06/2011). Lewis Terman (1877-1956), da Universidade de Stanford, adaptou os testes de Binet, revisando alguns itens e acrescentando outros. Estendeu o limite máximo de idade para "adultos superior". Isso se tornou a revisão de Stanford-Binet em 1916. Nessa revisão, o quociente de inteligência apareceu pela primeira vez, e era uma pontuação para quantificá-lo. Significava funcionamento intelectual para permitir a comparação entre os indivíduos. Para chegar a uma pontuação de Quociente de Inteligência (Q.I.), Terman contou com uma fórmula expressando a relação entre a idade mental de um indivíduo e idade cronológica desenvolvido em 1912 na Alemanha por Willian Stern. Em 1912, Willian Stern propôs a seguinte fórmula: $IQ = \frac{\text{idade mental} \times 100}{\text{idade cronológica}}$. (Disponível em <<http://www.translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&langpair=en|pt&u=http://wilderdom.com/personality/L1-5KeyPlayers.html>>. Acesso em: 25/06/ 2011).

É interessante que observemos no material de análise (embora não seja a classificação utilizada por Lourenço Filho (1952) para verificação da maturidade, apesar de algumas aproximações) o modo como Binet e Simon classificavam os alfabetizandos como anormais, para que possamos compreender os discursos contidos nos *Testes ABC*. Dizia Binet:

É *idiot*a toda criança que não chega a comunicar-se, pela palavra, com os seus semelhantes, isto é, que não pode exprimir verbalmente seu pensamento, nem compreender o pensamento verbalmente expresso pelos outros – uma vez que não haja perturbação da audição ou dos órgãos da fonação.

É *imbecil* toda criança que não chega a comunicar-se por escrito com seus semelhantes, isto é, que não pode transmitir seu pensamento pela escrita, nem ler a escrita ou o impresso, ou mais exatamente, compreender o que lê – uma vez que nenhuma perturbação da visão ou paralisia do braço tenham obstado a aquisição dessa forma de linguagem.

É *débil* toda criança que saiba comunicar-se com seus semelhantes pela palavra e por escrito, mas que demonstre um atraso de dois ou de três anos no decurso de seus estudos, sem que esse atraso seja devido à insuficiência de escolaridade⁸⁰.

Da mesma forma, há uma classificação feita por Lourenço Filho (1952) para a organização de classes de alfabetização, a partir dos *Testes ABC*, como podemos observar na avaliação de cada teste do Guia de Exame: aquele aluno que ficasse nos escores zero ou um era classificado como fraco, com escore 2, médio, com escores três ou quatro, forte. Na avaliação geral dos testes, os pontos seguiam a seguinte lógica para a organização das classes seletivas: de 8 a 10 pontos, uma classe, outra de 11 a 13 pontos e outra de 14 a 16 pontos. Segundo Lourenço Filho (1952), as classes de alunos classificados com menos pontos, as fracas, deveriam ter efetiva redução para que o professor pudesse cuidar de casos especiais, dando-lhes tratamento especial. As classes fortes e médias teriam a lotação, para ele normal, de 35 a 40 alunos.

Considero então que essas formas de esquadramento, que posicionam os alunos como *idiotas*, *imbecis* e *débeis*, a partir dos *Testes* de nível de inteligência, e *fracos*, *médios* e *fortes*, a partir dos *Testes ABC*, fazem desses, que não estão dentro da lógica de funcionamento cognitivista padrão, seres humanos com desvio, ou seja, seres humanos

⁸⁰ LOURENÇO FILHO, op. cit., p. 19.

anormais⁸¹. Isso me leva a ponderar que os *Testes ABC*, ao separarem os mais aptos em diferentes classes, considerando fortes aqueles que aprendessem de forma mais rápida, como já dito, possui estreita relação com os estudos da biologia da evolução, particularmente ao trabalho de Darwin, que se vinculava ao discurso que valorizava a sobrevivência do mais apto.

Dessa forma, os alunos estariam compondo outra ordem de classificação, a do diferente, entendendo esse diferente como “uma cadeia de significados que localizam e ordenam espaços e corpos, não nos referindo, necessariamente, à diferença” (LOPES, 2007, p. 19). Considerando a interpretação de tal autora sobre o “diferente” e o que nos diz Cook-Gumperz (1991) sobre a interpretação que se fazia dos efeitos da escolarização no século XIX, “em que a habilidade cognitiva pode[ria] ser aprendida e adquirida em cenários especializados por meios de esforços individuais” (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 48), pontuo que aqueles alunos alfabetizando de escore zero ou um eram considerados como “diferentes”, pois, de acordo com o escore obtido, eram ordenados em classes diferenciadas com atendimentos diferenciados, conforme citado anteriormente. Ilustro a interpretação que faço, a partir de argumentos de Lourenço Filho (1952) para a seleção dessas classes, justificando que tal seleção dava-se em razão de os alunos considerados imaturos se sentirem inferiores ao estarem agrupados com os alunos maduros.

[...] por mais cuidado que o mestre possa ter, criam-se, desde cedo para com o estudo, nessas pobres crianças, atitudes prejudiciais ao seu progresso escolar. Recrudesce o sentimento de inferioridade, ou criam-se complexos emotivos mais graves⁸².

Ora, não estaria a própria criação de classes seletivas instituindo uma questão motivacional de aprendizagem e instituindo com isso uma classe inferior? No *capítulo III – Resultados de Aplicação* podemos, ainda, observar como aquele alfabetizando “especial”, de caso individualizado, é descrito sob este aspecto, o do diferente, o do menos apto:

⁸¹ Nessa lógica de classificação entre os ditos normais e os diferentes, incluo as Turmas de Progressão da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Essas turmas, organizadas por ano ciclo, também com número menor de alunos que as classes regulares, visam atender aos educandos com defasagem entre faixa-etária e escolaridade, sendo compostas basicamente por alunos que “fogem à regra” das turmas regulares de ano ciclo, geralmente crianças e jovens que comporiam anteriormente a existência dos ciclos, as classes especiais. Reconheço, contudo, considerando experiência anterior como professora de turma de progressão da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, o poder da linguagem, uma vez que o discurso circulante muitas vezes sobre as turmas de progressão, de forma estigmatizada, por aqueles que compõem diferentes setores da escola, enquanto turmas de “imbecis”, “retardados”, “classe especial”, não é gratuito, mas produzido por toda essa circularidade de discursos sobre modos de nomear os escolares alfabetizando fora do padrão e da lógica de funcionamento da escola.

⁸² LOURENÇO FILHO, op. cit., p. 74.

Com referência aos casos individuais, dignos de tratamento específico, convém lembrar que os *Testes ABC* vêm permitir, para alunos novos, uma triagem útil, por separar desde logo as crianças necessitadas de exames especiais mais acurados⁸³.

Assim, considerando os estudos de Lopes (2007), podemos observar como nossas percepções sobre pessoas ou ambientes – no caso do estudo realizado por Lourenço Filho (1952) – os alunos alfabetizando e suas classes – podem apontar para alguns como “diferentes” se seu funcionamento cognitivo-maturacional traduz-se em atitudes desfavoráveis em relação ao desempenho esperado.

Outro aspecto a ser considerado sobre os propósitos dos *Testes ABC* e sua racionalidade científica é a sua relação com os estudos sobre currículos. Oriundos dos Estados Unidos, tais estudos estabeleceram-se inicialmente em torno da ideia de “organização e desenvolvimento”, conforme modelo de Bobbitt, claramente voltado para a economia, cuja palavra-chave era “eficiência” e foram assim utilizados para a educação das massas.

Tal como uma indústria, Bobbitt⁸⁴ queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendiam obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados (SILVA, 1999, p. 23).

Poderíamos, ainda, estabelecer algumas relações entre os *Testes ABC* e esses discursos organizacionais e desenvolvimentistas. Nesse sentido, destaco o compromisso dos gestores na época, em especial a discussão que Lourenço Filho estabelece sobre a relação custo aluno/ano e sua agilidade para promoção. O excerto a seguir, do *Capítulo III dos Testes ABC*, ilustra tal relação.

⁸³ LOURENÇO FILHO, op. cit., p. 74.

⁸⁴ BOBBITT, John Franklin. Autor do livro “O currículo”, de 1918, considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos. Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. Tal como a indústria, é fundamental na educação, de acordo com Bobbitt, que se estabeleçam certos padrões de desempenho. A educação deveria funcionar, portanto, tal como a usina de fabricação de aço, como um processo de moldagem (SILVA, 1999, p.24).

[...] A organização das classes seletivas do 1º grau, permitindo desigual velocidade de ensino, segundo a classe fosse fraca, média ou forte, veio a exigir, ao fim do primeiro semestre, a promoção de 1.038 alunos destas últimas, e que, na época, já tinham vencido o programa comum do 1º ano. [...] O número de alunos, em tais condições, não está computado nos cálculos [...]. No entanto, em relação ao cálculo de poupança, faz-se necessário uma retificação. Se o preço aluno-ano era de Cr\$ 202,38⁸⁵, segue-se que o de aluno-semester é o de Cr\$ 101,20. A poupança que o avanço desses 1.038 alunos veio permitir pode ser representada também em dinheiro como superior a 105 mil cruzeiros. A poupança total foi, pois, maior que de 275 mil cruzeiros, bastante apreciável. Não há nenhuma ficção nestes cálculos. Não é que este dinheiro tenha voltado ao Estado. O que a soma representa, em valor de poupança, é que, se a administração pública quisesse obter o maior rendimento assinalado em 1931, sem haver tomado as providências de organização racional das classes, que tomamos, teria de gastar mais aquela importância, com maior número de classes, para abrigar maior número de crianças, a fim de que a percentagem de aprovação, sensivelmente menor, que era a normal das classes de 1º grau, (63,26%) pudesse cobrir a diferença de promoção para mais, verificada em 1931 (81,97%)^{86, 87}.

A comprovação do valor da organização de classes seletivas pelos *Testes ABC* aproxima esses discursos e os ideais de Bobbitt. Para ele, “a escola deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica [...] [que] sua proposta parecia permitir à educação tornar-se científica” (SILVA, 1999, p. 23). Desse modo, para Lourenço Filho (1952, p. 40), a “economia do aprendizado e da organização de classes homogêneas para leitura e escrita [era uma] consequência natural da moderna organização escolar”, permitindo também uma economia de capital. Percebe-se, assim, a preocupação de Lourenço Filho em mostrar a eficiência não só pedagógica, mas também econômica dos *Testes ABC*.

Em outras palavras, poderíamos apontar que todo esse discurso cientificista, nos seus vieses psicológico e pedagógico, estava articulado a uma visão “de mundo orgânico-corporativista, [dedicando-se] à abordagem de questões concernentes à organização e racionalização de todas as esferas da vida na sociedade, sobretudo, nas esferas do trabalho escolar, fabril e comercial” (MONARCHA, 2005, p. 130).

[...] o messianismo psicotécnico e seu desejo de mensuração das disposições naturais individuais tornou-se uma estratégia de enfrentamento da caótica vida urbano-industrial, condensando todos os aspectos da ideologia do máximo de eficiência com dispêndio mínimo de energia (MONARCHA, 2005, p. 131).

⁸⁵ Em comparação aos dados de custo por aluno do ensino fundamental da Rede Municipal de ensino de Porto Alegre, a partir do Plano Plurianual 2006-2009, temos o valor de R\$ 4.370,00 (Disponível em <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu.../pdf_gpo.pdf> acesso em 25/06/2001).

⁸⁶ LOURENÇO FILHO, op. cit, p. 83-84.

⁸⁷ Penso que também podemos considerar que a não reprovação possa ser uma forma eficiente e econômica para a distribuição de recursos para as escolas, consequentemente para o Estado, uma vez que as crianças que hoje cursam o ensino fundamental em nove anos, com progressão automática, por exemplo, custam menos ao Estado.

É interessante observar também que esse movimento reformador da educação estava vinculado à função socializadora e adaptadora da alfabetização, a ser realizada de maneira rápida, econômica e eficiente. Desse ponto de vista, a “alfabetização” passaria a designar:

[...] um processo escolarizado e cientificamente fundamentado, entendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino e aprendizagem escolares simultâneos da leitura e da escrita, estas entendidas como habilidades que integravam o conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais (MORTATTI, 2004, p. 67).

À escola cabia efetivar esse programa de educação, não oferecendo somente a alfabetização, mas também outros aspectos da educação popular, pois ela tinha uma função socializadora. Tais fundamentos encontram-se apontados já nos primeiros escritos pedagógicos de Lourenço Filho, tendo sido constantemente referendados e atualizados nos escritos produzidos até o fim da sua vida (MAGNANI, 1997 *apud* BERTOLETTI, 2006, p.65).

Procurei evidenciar até aqui como os *Testes ABC*, um dos marcos avaliativos usados na enturmação dos alfabetizandos no nosso país, se associava a discursos circulantes sobre a escolarização, a avaliação e organização do Estado Moderno. Passo, a seguir, a caracterizar os Testes e suas relações com o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita.

3.2 OS *TESTES ABC* E O ENSINO E O APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA

Anteriormente à apresentação e análise dos *Testes ABC*, faço uma síntese dos estudos de Lourenço Filho em relação ao aprendizado da leitura e da escrita, a partir de métodos de alfabetização contidos na *Cartilha do Povo – para ensinar a ler rapidamente (1928)*, editada pela Companhia Melhoramentos de São Paulo, sendo a primeira de uma série de livros didáticos editados pelo autor, destinando-se ao ensino da leitura e da escrita de crianças e adultos das escolas brasileiras (BERTOLETTI, 2006, p.24), bem como os contidos na cartilha *Upa, Cavalinho!* (1957), publicada também pela mesma editora, destinando-se ao ensino

inicial da leitura e da escrita a crianças das escolas brasileiras e encerrando⁸⁸ a *Série de Leitura Graduada Pedrinho*⁸⁹ (BERTOLETTI, 2006, p.74).

Passo, então, a contextualizar essas duas cartilhas no sentido de observarmos as principais ideias de Lourenço Filho em relação à alfabetização, uma vez que, como dito anteriormente, os *Testes ABC* são propostos para contemplar uma organização eficaz das turmas de alfabetização – a alfabetização sob medida.

É importante ressaltar que a *Cartilha do Povo*, embora publicada seis anos antes dos *Testes ABC*, é produzida concomitante ao desenvolvimento das pesquisas experimentais sobre o nível de maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita, assim como era concomitante com os ideais da *Escola Nova*.

Desse modo, de acordo com essa nova mentalidade educacional, almejava-se para a escola uma função socializadora, a partir da promoção da unificação cultural, da integração do elemento estrangeiro e da moralização das classes, de forma a garantir o progresso nacional, a organização racional e a homogeneização da sociedade. É possível observar em *Cartilha do Povo* os valores característicos dessa mentalidade educacional:

[A] *Cartilha do Povo*, portanto não se caracteriza por ser um instrumento neutro com fins simplistas de transmissão das técnicas do ler e do escrever, trata-se de instrumento de divulgação e aplicação de uma mentalidade nacionalista, moralizante, que ressalta a ideia e o sentido de nação e seus símbolos, bem como conclama a todos a assumirem suas responsabilidades como trabalhadores, estudantes, enfim, como brasileiros que têm uma função a desempenhar para o progresso e o desenvolvimento nacional, para ingresso do país na era da industrialização e na modernidade (BERTOLETTI, 2006, p.56).

Nesse movimento de reformas, na educação propunha-se uma ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais. Em relação ao aprendizado da leitura e da escrita relativizava-se não somente os métodos de ensino, como também os demais aspectos externos ao aprendizado da criança. Nessa perspectiva de trabalho, se priorizava aspectos internos da maturidade biofisiológica do aluno, como os responsáveis pelo seu desempenho escolar. Vale, então,

⁸⁸ Destaco o fato curioso de a cartilha encerrar e não iniciar essa Série de Leitura. Isso poderia ser considerado em razão de dois motivos: um, o fato de a *Cartilha do Povo* continuar atual e intensamente utilizada, à época do lançamento dessa outra cartilha. E, estando prontos os quatro livros da Série, parece ter sido necessária uma “introdução”, uma vez que seu primeiro livro, *Pedrinho* (1953), parece ter sido utilizado nas escolas como instrumento de aprendizado da leitura inicial (BERTOLETTI, 2006, p.74).

⁸⁹ A *Série de Leitura Graduada Pedrinho* é composta por seis títulos – cinco livros de leitura e uma cartilha –, a saber: *Pedrinho* – primeiro livro (1953); *Pedrinho e seus amigos* – segundo livro (1954); *Aventuras de Pedrinho*, terceiro livro (1955); *Leituras de Pedrinho e Maria Clara*, quarto livro (1956); *Pedrinho e o mundo*, quinto livro que parece não ter sido editado, embora o autor e a Editora o citem constantemente na propaganda e descrição da Série; *Upa, Cavalinho!* – cartilha (1957) (BERTOLETTI, 2006, p.74).

apontar que “a *Cartilha do Povo* não segue um “método puro”, tendo-se optado pelo analítico-sintético, ou seja, pelo método misto, em virtude da posição relativista e propagada pelo autor em relação aos métodos de alfabetização” (BERTOLETTI, 2006, p.34).

Saliento ainda que, embora a *Cartilha do Povo* tenha sido escrita num momento marcado pelas influências das discussões sobre os métodos da leitura e da escrita e na fixação de instruções normativas para a utilização do método analítico, as lições não seguem totalmente essas instruções. Desse modo, conforme Bertolletti (2006), tanto as lições da *Cartilha do Povo* quanto as da cartilha *Upa, cavalinho* ora partem de pequenos “textos” com posterior destaque de sentenças e palavras, formando depois novamente sentenças e, por fim “textos”, ora partem de sílabas, formando palavras, sentenças e “textos”. Os textos, em sua maioria, constituem uma sucessão de frases relacionadas entre si por elementos comuns, que podem ser sílabas ou as palavras-chave estudadas, ou, ainda o objeto de uma oração repetindo-se como sujeito da próxima. Neste último caso, são chamados de “historietas”, nos moldes das *Instruções Práticas*, de 1915⁹⁰.

Por outro lado, observo também significativas semelhanças, como por exemplo: “à sequência dos passos, com destaque das palavras, sílabas e formação de novas palavras e sentenças; à escolha das palavras-chave, girando em torno de [...] coisas do círculo de conhecimento das crianças” (BERTOLETTI, 2006, p.41).

Para podermos contextualizar os princípios da alfabetização, presentes na outra cartilha que passo a apresentar de forma mais detalhada – *Upa, cavalinho!* – destacarei a análise de Bertolletti (2006), a partir do *Guia do Mestre*⁹¹ para o ensino da leitura. Esse *Guia* acompanha a cartilha e sintetiza os estudos e pesquisas do autor a respeito do aprendizado da leitura e da escrita.

Cabe inicialmente ressaltar que o *Guia do mestre*, embora pareça ser um material didático atualizado da obra de Lourenço Filho, não apresenta, segundo Bertolletti (2006),

⁹⁰ As *Instruções Práticas*, assinadas pelos professores Arnaldo de Oliveira e Ramon Roca Dordal, foram fixadas em 19 de fevereiro de 1915 - embora essa data nem sempre coincida em todos os textos de autores que tratam desse documento – pela Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo e estabelecem, mediante “modelo de lições”, como se deve dar o ensino da leitura por meio do método analítico: da “historieta” para a palavra e da palavra para a sílaba, num processo de análise que contribui para a aquisição de ideias e pensamentos (BERTOLETTI, 2006, p.38).

⁹¹ Tem sua 1ª edição em dezembro de 1956, com 5 mil exemplares, tendo-se notícia de mais 3 edições no ano de 1957, com tiragens de, respectivamente, 5 mil, 10 mil e 10 mil exemplares. “Após essa data, o Guia para a cartilha parece ter sido incorporado em um único título: *Guia do mestre*, para o ensino da leitura: para a Série Pedrinho – (2ª edição em 1969), 2 volumes ilustrados, o primeiro ‘com aplicação prática à cartilha e ao livro 1, e o segundo, aos livros 2, 3, e 4 da série’ (MORTATTI, 2000, p.176).

[...] mudanças substanciais em relação ao pensamento inicial do autor, mas sim a permanência de ideias básicas, com pequenas modificações a fim de se ampliarem e se atualizarem as ideias de acordo com as necessidades da alfabetização. [...] O *Guia do mestre* configura-se na base teórica de *Upa, cavalinho!* como síntese dos princípios básicos de *Testes ABC* (BERTOLETTI, 2006, p.105).

[...] é um instrumento prático ou pequeno material teórico-prático como denomina o autor, para facilitar o trabalho do professor, assim como para nortear suas opções por certos princípios do ensino da leitura e por certos procedimentos didáticos fundamentados nesses princípios (BERTOLETTI, 2006, p.105).

Como instrumento regulador do trabalho, com a cartilha *Upa, cavalinho!*, o *Guia do Mestre* era, inicialmente, um folheto que acompanhava a cartilha. No capítulo introdutório, às duas partes que o compõem, apresenta algumas considerações gerais traçadas pelo autor a respeito do ensino da leitura e está dividido em quatro subtítulos: I – Ensinar e aprender; II – Situações de aprendizagem⁹² da leitura; III – Aprendizagem rudimentar e aprendizagem funcional da leitura; IV – Importância da graduação do material de leitura.

A partir da análise feita por Bertolletti (2006) do *Guia do mestre*, observo uma consolidação dos princípios da *Escola Nova* presentes no material. Quando a autora caracteriza os princípios básicos da obra, posiciona o professor como organizador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem, respeitando o ritmo de aprendizagem desses, ao mesmo tempo em que posiciona o aluno no centro desse processo e destaca a importância do material, como forma de estímulo e convenientemente graduado, e o ambiente, como elemento essencial nesse processo, por serem os agentes suportes e meios necessários à aprendizagem da leitura e da escrita pela criança. Nas palavras de Lourenço Filho e nas de Bertolletti sobre ele,

o professor não pode saber apenas o que pretende ensinar, assevera o autor, mas principalmente saber como ensinar eficientemente, ou seja [...] propor e desenvolver as situações de aprendizagem convenientes e oportunas, para cada grupo de alunos, e mesmo, em determinados casos, para cada aluno, individualmente (LOURENÇO FILHO, 1957, p. 9). O aluno, por sua vez, é a pessoa que sente, pensa e age, é o sujeito da aprendizagem, o elemento capital que se encontra relacionado com seu grupo [...] afirma Lourenço Filho (BERTOLETTI, 2006, p.109).

Ao descrever a aprendizagem da leitura no *Guia do mestre*, Lourenço Filho (1957) destaca dois objetivos: “um relativo à aquisição do mecanismo da leitura, ou o conhecimento gráfico-fonético, pelo domínio das sílabas e combinações das letras” (LOURENÇO FILHO,

⁹² Vale destacar que, nos guias para o mestre, Lourenço Filho passa a usar o termo “aprendizagem” em lugar de “aprendizado” que usara nos escritos produzidos até então (BERTOLETTI, 2006, p.107). Considero que tal mudança de termo possa ser associada à emergência das teorias cognitivistas nessa época.

1957 apud BERTOLETTI, 2006, p.111); “e outro relativo à formação de atitudes e hábitos que devem levar a criança a ler com compreensão”⁹³ (BERTOLETTI, 2006, p.111).

Contudo, o autor não deixa de trazer à tona para aprendizagem da leitura os processos psicológicos infantis, enfatizando os aspectos internos e pessoais relativos à maturidade e ao desejo que esse sujeito psicológico infantil apresenta em aprender. Para o autor, considerando as metas narrativas homogeneizadoras da época, em nível satisfatório, o nível desejado de maturidade existe na maioria das crianças de sete anos, não, porém, em todas, salientando a exclusão dos “anormais” presente nas pedagogias corretivas, pontuadas por Varela (1995).

Deste modo, ainda para o autor convirá, então, verificar o nível de maturidade de cada escolar por meio dos *Testes ABC*. A eficiência da aplicação dos *Testes* mostra-se, quando o autor salienta a cientificidade deles, legitimando-os enquanto prática avaliativa: “[...] Por esses testes, sabe-se se uma criança está realmente madura para os exercícios escolares comuns, se necessitará de exercícios preparatórios, ou mesmo de cuidados especiais”⁹⁴, (LOURENÇO FILHO, 1957, p. 21 apud BERTOLETTI, 2006, p.112-113).

Como anteriormente já pontuado, as ideias de motivação e ludicidade já faziam parte dos princípios do método global para a leitura, a partir dos ideais pedagógicos da Escola Ativa. Observo que o próprio título da cartilha – *Upa, cavalinho!* – sugere uma brincadeira. Vale, assim, destacar que, para Lourenço Filho o desejo de aprender a ler ou a motivação eram geralmente marcadas por graus diversos.

⁹³ Ao observar essa definição de leitura para o autor, não posso deixar de relacioná-la ao que na contemporaneidade a literatura acadêmica brasileira interpreta como *alfabetização* ou como *letramento*, ao segmentar a aquisição da leitura e da escrita do seu uso, embora reconheça também que tal relação ainda é tênue considerando a trajetória dos estudos na área da alfabetização e da linguística, e áreas que se associam a elas, como as da psicologia e da antropologia, entre outras.

⁹⁴ Ao apontar esse aspecto mencionado por Lourenço Filho (1952) fiquei a pensar se nós também, como professores do município de Porto Alegre, embora sem os *Testes ABC*, mas por muito tempo utilizando o teste das quatro palavras e uma frase, vinculados à teoria da psicogênese e a outras avaliações, ao fazermos as atas finais de conselho de classe não estaríamos utilizando a mesma lógica avaliativa, renomeada. Poderíamos considerar que as crianças que recebem em sua ata final a sigla PS (Progressão Simples) seriam as maduras, as que recebem a sigla PPDA (Progressão com Plano Didático-Pedagógico de Apoio), seriam as que necessitariam de exercícios preparatórios e as PSAE (Progressão Sujeita a Avaliação Especializada) seriam as crianças que, para o autor, necessitariam de cuidados especiais.

O desejo de aprender a ler, ou a motivação para isso [...] será menor nas crianças que provenham de lares onde os pais sejam analfabetos, e onde não haja livros, revistas e jornais⁹⁵. À escola competirá manter e desenvolver esse desejo, inclusive mediante o emprego de material apropriado. Uma cartilha deve ter vocabulário e assunto adequados, e, assim, também, uma graduação que levem a criança a ganhar confiança em si mesma e em suas capacidades (LOURENÇO FILHO, 1957, p. 21 apud BERTOLETTI, 2006, p.112).

Com isso, considero relevante destacar que as condições para aprendizagem da leitura evidenciadas na cartilha *Upa, cavalinho!* – maturidade, desejo de aprender e utilização de material adequado e apresentação de exercícios graduais – são comuns também na *Cartilha do povo*. Uma grande diferença entre essas duas cartilhas – *Cartilha do povo* e *Upa, cavalinho!* – diz respeito à preocupação inicial com a educação popular e com a “alfabetização das massas”, presentes na primeira, uma vez que perde sua relevância, tornando-se, na segunda, uma alfabetização voltada ao universo infantil, como bem ilustram os temas e personagens, com o lúdico ganhando relevância (BERTOLETTI, 2006).

O que se observa, assim, nesses princípios para aprendizagem da leitura, presentes nas cartilhas analisadas, é que o autor não faz modificações, mas permanece fiel à rigorosa fundamentação que sempre o norteou correlacionadas a literatura psicológica experimental e dedicada a estabelecer aptidões e habilidades necessárias para aprendizagem da leitura, a partir de variáveis consideradas essenciais para o desenvolvimento da maturidade. Entre essas variáveis, podemos citar: a discriminação visual, a discriminação auditiva, a discriminação viso-motora, a boa articulação.

Observo também que a mensuração da maturidade pelos *Testes ABC* persiste de modo que o professor, com base nos resultados obtidos por meio dos testes, classifica os alunos em termos de maturidade e determina o tipo de trabalho necessário a cada um deles.

⁹⁵ Considero essa assertiva de Lourenço Filho no mínimo com reservas na contemporaneidade. Como professora de alunos pertencentes à periferia de Porto Alegre, observo que isso é uma falácia, um discurso que tem constituído essa população marginalizada na sociedade e na escola. Constato que essas crianças têm motivação para leitura. Por meio das entrevistas que fiz para esta pesquisa com os alunos que obtiveram sucesso na realização da *Provinha Brasil*, exercício de 2010, de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, percebi que todas elas, independente de suas condições sociais e econômicas eram leitoras em suas casas. Algumas delas disseram aprender a ler usando os livros que a escola dava (livros didáticos que são doados as crianças quando excedentes). Reconheço que os materiais de leitura não se comparam aos materiais utilizados pelas crianças de classes econômicas mais favorecidas. Outro dado que posso apontar é o de que, em diferentes anos/ciclos, o gosto de participar de rodas de leitura é um fato vivenciado. Um dos meninos que praticamente gabaritou a *Provinha Brasil*, nas duas edições de 2010 (teste 1 e teste 2), em julho de 2010 já estava lendo e ele era, entre as crianças da turma, a criança com menos condições econômicas, pertencente a uma daquelas famílias conhecidas na escola pelas dificuldades financeiras. No entanto, no ano de 2011, deparei-me com esse mesmo menino solicitando se poderia ficar lendo na biblioteca na hora do recreio. Nesse sentido, ficam as seguintes questões: será que esses sujeitos não têm motivação para a leitura? E se a possuem, como ela é construída em contextos e épocas diversas?

Passo, a seguir, a apresentar as oito provas para a seleção e classificação destinadas aos alfabetizandos nos *Testes ABC*, de forma que possamos observar sua estrutura e funcionamento, objetivando relacionar esses testes aos princípios da aprendizagem da leitura anteriormente apontados.

No Quadro 1, abaixo, destaco as oito provas dos *Testes ABC*⁹⁶, contidas no último capítulo do livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita (1952)*, denominado *Testes ABC - Guia de Exame*.

1.	Coord. Visual-Motora	Teste 1 (<i>cópia de figuras</i>); Teste 3 (<i>reprodução de movimentos</i>); Teste 7 (<i>recorte em papel</i>).
2.	Resistência à inversão na cópia de figuras	Teste 3 (<i>reprodução motora e gráfica de movimentos</i>).
3.	Memorização visual	Teste 2 (<i>denominação de 7 figuras apresentadas, em conjunto, por 30"</i>).
4. 5. 6.	Coord. Auditivo-Motora Capacidade de prolação Resistência à ecolalia	Teste 6 (<i>reprodução de polissílabos não usuais</i>). Testes 4 e 6 (<i>reprodução de palavras, usuais e não usuais</i>).
7.	Memorização auditiva	Teste 4 (<i>reprodução de palavras de uso corrente</i>).
8.	Índice de fatigabilidade	Teste 8 (<i>pontilhado, em papel quadriculado</i>). Teste 7 (<i>recorte em papel</i>).
9.	Índice de atenção dirigida	Teste 2 (<i>denominação de figuras</i>); Teste 5 (<i>reprodução de narrativa</i>); Teste 7 (<i>recorte</i>); Teste 8 (<i>pontilhado</i>).
10.	Vocabulário e compreensão geral	Teste 2 (<i>denominação de figuras</i>); Teste 5 (<i>reprodução de uma narrativa</i>); todas as provas, pelo que envolvem de execução a uma ordem dada.

Quadro 1: Oito provas dos *Testes ABC*⁹⁷

⁹⁶ Sem o intuito de criar provas originais, procurando, ao contrário, testes de técnicas e empregos bem conhecidos, Lourenço Filho selecionou oito provas dos primeiros ensaios compostos por 22 testes. A originalidade dos *Testes ABC* seria seu emprego com aferição e verificação de resultados. A medida de alta correlação entre as várias provas experimentais permitiu, desde logo, a eliminação das de técnica de mais difícil aplicação, ficando somente os testes apresentados no Quadro 1 (MORTATTI, 2000).

⁹⁷ LOURENÇO FILHO, op. cit., p. 43.

Considerando que os *Testes ABC* pretendiam mensurar o nível de maturidade do alfabetizando, podemos perceber, por meio do Quadro 1, as oito provas que integram os testes em relação aos dez pontos de análise pretendidos: coordenação viso-motora, resistência à inversão na cópia de figuras, memorização visual, coordenação auditivo-motora, capacidade de prolação, resistência à ecolalia, memorização auditiva, índice de fatigabilidade, índice de atenção dirigida, vocabulário e compreensão geral. Além disso, é possível notar a influência da psicologia como forma de garantir à educação ser tratada como ciência, como já pontuado ao longo deste capítulo.

Assim, considero importante que possamos analisar o quanto o contexto histórico, local e global, anteriormente descrito, foi inspirador dos *Testes ABC*. Deste modo, poderíamos dizer também que os estudos de Lourenço Filho (1952) com relação aos *Testes ABC*, foram se desenvolvendo em direção ao trabalho de uma tradição que já estava firmemente enraizada na comunidade científica e que foi resultante desses discursos. Aqui ao explicar a produção do par psicologia de desenvolvimento/*Testes ABC*, estou argumentando como a psicologia, constituída de acordo com Walkerdine (1998), de práticas particulares para produzir evidências e asserções de verdade, é crucial para compreender a construção histórica desse instrumento avaliativo e da alfabetização.

Os *Testes ABC*, apresentados como hegemônicos e com o rigor característico do trabalho de investigação científica, abordam a alfabetização como um fenômeno verificável e diretamente dependente de um nível de maturidade passível de medida. Nesse sentido, no âmbito do esforço controlador desse instrumento avaliativo, apresentam-se também

[...] minuciosas orientações práticas [...] já tentando controlar variáveis intervenientes e neutralizar possíveis críticas às dificuldades de aplicação. Essas orientações referem-se a: forma de aplicação, duração do exame, o período ideal, no ano letivo, para a aplicação dos testes, local da prova, condições do examinando e do examinador, material do exame e notação; técnica do exame, enfocando o material e a fórmula verbal a serem utilizados em cada um dos oito testes; avaliação geral; organização das classes seletivas; perfil individual; e perfil de classe. (MORTATTI, 2000, p. 151)

De modo geral, percebe-se em todo o material uma preocupação do autor em pormenorizar ao leitor, ou, no caso, ao aplicador dos testes como esses devem ser aplicados, como podemos, por exemplo, observar no excerto destacado abaixo, em relação ao Teste 4:

Fórmula Verbal: *Vou dizer sete palavras. Você preste muita atenção, porque depois vai dizê-las também. Escute: árvore – cadeira – pedra – cachorro – flor – casa – peteca. Repita agora o que eu disse. Se a criança para na enumeração: Muito bem! Que mais!* (A lista de palavras deve ser pronunciada em voz natural e pausada, mas sem cadência especial ou sublinhação de qualquer delas)⁹⁸.

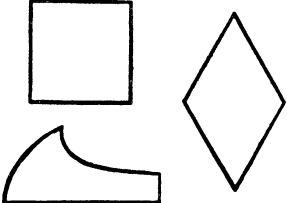
O subtítulo *fórmula verbal* aparece em todos os testes e demarca ao aplicador como deve ser a entonação da voz: “A lista de palavras deve ser pronunciada em voz natural e pausada, mas sem cadência especial ou sublinhação de qualquer delas”. Os *Testes ABC*, tanto no último capítulo quanto nos anteriores, estão assim organizados de forma a orientar ao aplicador o caminho a ser percorrido para a organização de uma classificação eficiente, sendo a sua aplicação marcada por essa mesma eficiência.

Se observarmos os *Testes ABC – Guia de exame* quanto em seus fundamentos, encontramos muitas vezes, de forma explícita, orientações e determinações que refletem a preocupação de Lourenço Filho (1952) em evidenciar aos mestres a forma de encaminhar cada teste. Percebemos, novamente, no *Capítulo IV, Testes ABC – Guia de Exame*, este aspecto, pois há antes de cada teste o material necessário e a forma verbal para aplicação. Destacamos os dois primeiros testes:

Teste 1

MATERIAL – Três pequenos cartões, cada um dos quais tem impressa uma das figuras abaixo; cada figura será mostrada por sua vez. Meia folha de papel branco, sem pauta. Lápis preto, nº 2. Relógio que marque segundos.

FÓRMULA VERBAL - *Tome este lápis. Faça, neste papel uma figura igual a esta. (Tempo máximo de espera para a reprodução à vista do modelo, um minuto). Muito bem! Agora, faça outra, igual a esta. (Tempo máximo, um minuto). Agora, esta última. (Tempo máximo, um minuto). Muito bem!*



AVALIAÇÃO – Quando a reprodução do quadrado estiver perfeita, ou com dois lados apenas sensivelmente maiores, conservando todos os ângulos retos, o losango com os ângulos bem observados, e a terceira figura reconhecível – *3 pontos*;

- quando a cópia do quadrado tiver dois ângulos retos, e as demais figuras forem reconhecíveis – *2 pontos*;
- quando as três figuras forem imperfeitas, mas dessemelhantes – *1 ponto*;
- quando as três figuras forem iguais entre si (três tentativas de quadrado, três células, três simples rabiscos) ou apresentarem desenhos quaisquer de invenção (uma casa, um balão, por ex.) – *zero*.

O examinador anotará se a criança copiou com a mão direita ou esquerda.

Quadro 2: Teste 1⁹⁹ - *Testes ABC*

Fonte: LOURENÇO FILHO (op. cit., p. 102)

⁹⁸ LOURENÇO FILHO, op. cit., p. 105.

⁹⁹ O Teste 1 – *Testes ABC* foram digitalizados respeitando a transcrição legítima do documento em análise. As figuras desse Teste 1 foram escaneadas do Teste 1 – *Testes ABC*, sem modificações quanto à forma.

Teste 2

MATERIAL – A folha de figuras constante do material que acompanha este livro e que apresenta sete figuras: *caneca, chave, sapato, laranja, automóvel, gato, mão*. Para facilidade do manejo, convirá colar essa folha sobre um pedaço de cartolina, das mesmas dimensões, e que nada tenha escrito ou desenhado no verso. Relógio que marque segundos.

FÓRMULA VERBAL – Apresentando a folha ou a cartolina, pela face em branco: *do outro lado desta folha estão umas figuras, sem dizer nada. Mas, depois que eu esconder as figuras você vai dizer os nomes das coisas que você viu*. Depois de expor as figuras por trinta segundos, e de haver voltado a folha, escondendo as figuras, deve-se perguntar: *Que foi que você viu... Que mais? ...* Se a criança iniciar enumerando à vista do cartaz: *Espere. Só fale quando eu mandar*.

AVALIAÇÃO – Esta prova tem por fim informar sobre a memória imediata da criança, sua extensão e fidelidade. Ao mesmo tempo, nos dirá de certas deficiências de vocabulário, repetição automática de séries, imaginação. Convirá por isso tomar nota das palavras ditas pela criança.

– Se a criança disser o nome das sete figuras – 3 pontos;

– Se disser os nomes de 4 a 6 figuras – 2 pontos; se disser de 2 a 4 – 1 ponto;

– se disser apenas 1 ou não disser nada – zero.

Não importa o nome exato, mas a evocação de cada coisa representada.

Consideram-se *certas* respostas como fruta por *laranja*, carro por *automóvel*, bicho por *gato*, etc. No caso de repetição automática de séries, que não figuram no cartaz, a nota também será nula ou zero.

Quadro 3: Teste 2¹⁰⁰ - *Testes ABC*

Fonte: LOURENÇO FILHO (op. cit., p. 103).

Percebemos, assim, que as formas de aplicar os Testes eram previstas e orientadas, disciplinando não apenas o sujeito alfabetizando, mas também as professoras. Tal disciplinamento na aplicação dos testes permitia aos professores maneiras de exercitar o olhar escrutinador sobre os alfabetizando, criando dispositivos que buscavam formas de separar o “joio do trigo”, os anormais dos normais, os fracos, dos fortes. É, essa, seleção de ritmos individualizados de aprendizagem, marcados pelos resultados dos *Testes ABC*, uma das formas utilizadas pelos professores para decidir quais alfabetizando eram imaturos ou maduros, quais eram condizentes ou não às atividades de leitura e escrita, portanto ao processo de alfabetização. Nesse sentido, é produzido um discurso dos *experts* com vistas a normatizar as práticas pedagógicas avaliativas e a normalizar as classes destinadas aos alfabetizando.

Nesse momento, é oportuno trazer alguns relatos de professoras e a forma como suas turmas eram organizadas, a partir dos *Testes ABC*, considerando a história de suas identidades alfabetizando¹⁰¹. Nesse sentido, vale lembrar que essas histórias pessoais

¹⁰⁰ O Teste 2 – Testes ABC foram digitalizados respeitando a transcrição legítima do documento em análise.

¹⁰¹ Os relatos das histórias dessas alfabetizando em relação aos *Testes ABC* são apresentados no livro *Identidade Alfabetizando*: histórias não tão pessoais assim, de Trindade (2010).

[...] decorrem de determinadas práticas sociais, em que o sentido de quem somos, ao mesmo tempo em que depende das histórias que contamos, é construído a partir das histórias que escutamos e lemos, ou seja, das histórias que nos constituem, pois nós interpretamos pela linguagem e as narrativas são privilegiadas como um fenômeno intertextual de práticas discursivas implicadas em políticas de discurso sobre identidade (TRINDADE, 2010, p. 11).

Serão descritos excertos de três professoras: Lucy, Maria Lúcia e Henriqueta. Entre esses é possível observar dois aspectos: um, daquelas professoras receberam em suas classes de alfabetização alunos organizados, a partir dos *Testes ABC*, caso da professora Lucy e outro, as professoras que, enquanto alfabetizadas, lembram de ter realizado algo parecido com os *Testes ABC*, caso de Maria Lúcia e Henriqueta. Vejamos o primeiro, excerto da entrevista com Lucy:

Lucy

[...] Comecei a trabalhar na primeira série. O que era interessante é que as professoras de lá não queriam ficar com as classes fracas. Quando chegamos as turmas já estavam separadas no papel. Separavam pelos Testes ABC. Então, me deram uma turminha. Não eram muitos alunos, eram 12 ou 13. Eram crianças muito imaturas, sem preparo nenhum porque não passaram por período preparatório, e isso já em fins de maio. [...] Quando chegamos às crianças estavam todas juntas numa sala só. A professora atendia do jeito que podia aquelas turmas da primeira série, todas juntas. Aí, me deram aquela com o testeinho mais baixo [...].

Segundo excerto da entrevista com Maria Lúcia:

Maria Lúcia

Aos 58 anos, a professora Maria Lúcia concedeu-nos entrevista. Nascida em Porto Alegre em 1945, estudou no colégio Sévigné. [...] Sua alfabetização deu-se pelo livro *A vida de Maria Lúcia*. Em seu relato, a professora ressalta a experiência com a pré-escola, novidade desse período, e a passagem para o Primário, a partir de testagem que, pela descrição que fez, pode ser a dos Testes ABC.

E terceiro excerto da entrevista com Henriqueta:

Henriqueta

[...] Ao entrar no Colégio Bom Conselho passei por um teste. Eram mostrados vários cartazes com figuras, umas mais simples e outras mais complexas. Em algumas figuras haviam palavras nomeando-as, porém, eu não fazia questão que descobrissem que eu já sabia ler, portanto, falava apenas sobre as figuras. A partir do resultado desse teste nós éramos classificados para as turmas A, B ou C. Essas mesmas determinações serviam, também, para classificar os alunos: A, os mais adiantados; B, os nem tanto; e C, os mais atrasados e até os repententes [...].

A partir das análises já realizadas sobre os *Testes ABC* e dos excertos destacados, poderíamos dizer, então, que esse instrumento avaliativo produziu e foi produzido por ordens discursivas no início do século XX sobre os modos de ser alfabetizando, por meio dessas formas de medir habilidades e aptidões.

Assim sendo, vamos percebendo que a preferência por temas oriundos da psicologia da avaliação educacional e as variáveis estruturais desse discurso estão presentes nesse instrumento avaliativo. Enfim, poderíamos, assim, apontar que os estudos dessa época constituíram-se em um estímulo e incitação de saber científico, por meio de testes. Isto é, esse saber moderno assegurou, por meio de seus dispositivos reguladores, mensurações precisas à categorização de alunos e de suas classes em diferentes níveis de habilidades e aptidões.

Trata-se de estudos que inscreveram a avaliação em um regime ordenado de saber em que as diferenças individuais do rendimento escolar, explicadas no plano biopsicológico, são um aspecto relevante a ser considerado, uma vez que os progressos e retrocessos dos alunos passam a ser vigiados, não só por questões de vigilância organizacional de espaço e tempo, mas também pelas normas científicas.

Ao analisar os *Testes ABC*, marcando sua constituição em um espaço e um tempo datados, procurei evidenciar que essas formas de examinar o sujeito alfabetizando, classificando-o e ordenando-o em classes apropriadas de acordo com os resultados dos testes, não podem ser entendidas isoladas de um contexto discursivo global e local, uma vez que se constituem, conforme procurei pontuar, num emaranhado de relações sociais e de poder, produzindo, por meio dos sujeitos alfabetizando, os sujeitos escolares.

Dessa forma, procurei empreender um olhar de estranhamento em relação aos *Testes ABC*, com vistas a compreender sua construção e seus efeitos na escolarização propiciada a alfabetizando, a partir da década de 1930, em nosso país.

3.3 O USO DOS *TESTES PSICOGENÉTICOS* NA AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO

A fim de buscar respostas para o fracasso escolar na alfabetização, foram engendrados ou adotados por pesquisadores brasileiros, na década de 1980, pelo menos três modelos teóricos principais de explicação para os problemas da alfabetização no Brasil: o construtivismo, o interacionismo linguístico e o letramento. Desses três, no início dessa

década, “logrou hegemonia [...] no âmbito das políticas públicas para a alfabetização, o modelo teórico resultante da perspectiva epistemológica construtivista em alfabetização, ou simplesmente construtivismo, como ficou conhecida” (MORTATTI, 2010, p. 332).

Nesse contexto, as pesquisas de Emilia Ferreiro, linguista, e Ana Teberosky, pedagoga, sobre a psicogênese da língua escrita, sob orientação do epistemólogo suíço Jean Piaget e com a colaboração de outros pesquisadores, foram apresentadas como revolução conceitual, mostrando que, em um quadro mais amplo das pesquisas que tinham como base a psicologia genética, a pesquisa realizada por essas autoras entre os anos de 1974 e 1976, na Argentina, ganhou destaque por dois motivos:

Em primeiro lugar, por se tratar de um estudo que resultou numa descrição do processo evolutivo dos estágios de pensamento pelos quais a criança acaba por compreender o funcionamento do sistema de escrita, explicitando as hipóteses pelas quais elas operam nesses estágios. E em segundo lugar, por ter levantado sérias críticas aos encaminhamentos didáticos postos em prática nas escolas, de maneira geral, por meio dos tradicionais métodos de alfabetização (MONTEIRO, 2004, p. 203).

A análise desse modelo pedagógico deve-se ao seu amplo e efetivo uso no Brasil, principalmente entre meados da década de 1980 e a primeira década dos anos 2000, em escolas particulares, em especial das grandes capitais do país, em experiências de escolas da rede pública, sobretudo nos Estados de São Paulo e Rio Grande do Sul. No exterior, na Espanha, a experiência mais famosa se deu com a Escola *Casas*, orientada por Ana Teberosky, no município de Barcelona. Nesse país, também, a reforma do sistema de ensino que foi desenvolvida na década de 1980 teve uma forte conotação construtivista graças à influência de César Coll Salvador (MARZOLA, 1995). Atualmente, esse modelo pedagógico continua sendo estudado em cursos de formação inicial e em serviço, bem como em cursos de especialização na área da alfabetização, transformando-os em procedimentos didáticos.

Minha pretensão não é a de evidenciar se tal pesquisa serve ou não para a constituição de um método ou proposta de alfabetização, mas, sim, analisar o modo como esse “novo” discurso sobre a alfabetização, em sua abordagem psicolinguística, construiu/constrói sentidos sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita, subjetivando alfabetizados e alfabetizadoras.

3.3.1 As “verdades” do Construtivismo, da Psicogênese da língua escrita e das teorias críticas nos estudos sobre alfabetização

Se no segundo capítulo desta tese busquei apresentar o contexto científico que possibilitou a emergência da psicologia enquanto ciência pedagógica, neste capítulo procuro ressaltar as ideias básicas que caracterizam os estudos sobre o construtivismo e a psicogênese da língua escrita e a estreita relação entre a psicologia genética e as propostas da *Escola Nova* de modo a discutir mais adiante o problema da avaliação nessa perspectiva teórica.

Vejamos como esse modelo de alfabetização se constituiu, possibilitando representações de sujeitos alfabetizando em níveis 1 a 5, de escrita e leitura, muito presentes no cotidiano escolar, a partir dos níveis de escrita pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética, proposta pelo GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação).

Considerando os estudos de Marzola (1995) sobre a constituição histórica e os pressupostos teóricos do construtivismo pedagógico, especialmente a epistemologia genética de Jean Piaget, a partir de suas aplicações escolares na década de 60, a autora toma como objeto de análise a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, no final da década de 1980, apresentando-a como construtivismo pós-piagetiano. Posicionado como

[...] teoria que investiga a origem do conhecimento enquanto fenômeno psicológico (epistemologia genética), o construtivismo entende o processo de desenvolvimento, no qual o indivíduo, em interação com seu ambiente, relaciona novas idéias e atividades às do estágio anterior, organizando-as e assimilando-as para “constituir” um patamar de conhecimento mais avançado (MARZOLA, 1995, p. 42 - 43).

Assim sendo, é pertinente analisarmos as relações entre o construtivismo e a psicogênese da língua escrita, considerando as posições binárias que tal perspectiva teórica tem desencadeado na área da alfabetização, bem como a “mudança” educacional supostamente proposta por essa perspectiva, ao se colocar em oposição aos métodos de alfabetização existentes à época e tidos como tradicionais.

É relevante destacar que as oposições binárias, enquanto forma de hierarquizar ordens conceituais, estão associadas ao pensamento ocidental metafísico que as formula

[...] como um recurso universal para pensar e um modo universal de categorizar e organizar a realidade (ou aquilo que nomina realidade), porque acredita em uma palavra, presença, essência, verdade ou realidade derradeira, que agirá como a base de todo pensamento, linguagem e experiência (EAGLETON, 1983 *apud* CORAZZA, 1995, p.214).

Por conseguinte, ainda segundo a autora, “pensar e dizer, organizar e classificar as coisas do mundo por meio de oposições binárias só é possível por se crer que, em cada termo de tais oposições, residiria uma essência oposta à outra essência [...]” (CORAZZA, 1995, p. 214), de forma que “para pensar por oposições é necessário que uma delas seja creditada como matriz de toda oposição possível” (CORAZZA, 1995, p. 214). Nesse sentido, “uma oposição nunca é um face-a-face de dois termos, mas uma hierarquia e a ordem de uma subordinação” (DERRIDA, 1991 *apud* CORAZZA, 1995, p. 214).

Elucidarei como esses aspectos estão presentes nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), considerando o livro escrito pelas autoras, *Psicogênese da língua escrita*. No primeiro capítulo do livro, *Introdução*, na seção “A pertinência da teoria de Piaget para compreender processos de aquisição da leitura e escrita”, observa-se uma disputa pela hegemonia do novo, diretamente relacionada com a apropriação e incorporação do discurso acadêmico piagetiano, como o próprio título da seção evidencia. O trecho abaixo, extraído dessa seção do livro, é representativo dessa polarização.

Quando se analisa a literatura sobre a aprendizagem da língua escrita, encontramos, basicamente, dois tipos de trabalhos: os dedicados a difundir tal ou qual metodologia como sendo a solução para todos os problemas, e os trabalhos dedicados a estabelecer a lista das capacidades ou das aptidões necessárias envolvidas nessa aprendizagem. (Neste último grupo, incluímos, obviamente, todos os trabalhos que se ocupam em estabelecer quais são as condições necessárias para iniciar essa aprendizagem, condições comumente denominadas “maturidade para a lectoescrita”.)

Nosso trabalho não se encontra em nenhum dos dois grupos e é necessário explicar por quê.

Ao considerarmos a literatura psicológica dedicada a estabelecer a lista das aptidões ou das habilidades necessárias para aprender a ler e a escrever, vemos aparecer, continuamente, as mesmas variáveis: lateralização espacial, discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação viso-motora, boa articulação, etc. Dos trabalhos que tentam sintetizar essas investigações parciais, surge uma visão bastante curiosa [...]: todos esses fatores se correlacionam positivamente com uma boa aprendizagem da língua escrita. [...]

O mínimo que se pode dizer é que isso é insatisfatório! [...]

Algo que temos procurado em vão nesta literatura é o próprio sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget: o sujeito cognoscente, o sujeito que busca conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. [...] Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

Podemos observar nesse excerto uma “nova” verdade científica em pauta, que passa a negar, principalmente, a perspectiva tecnicista, tão evidente no discurso dos métodos de alfabetização em suas marchas sintética ou analítico-sintética, associado, por sua vez, ao uso dos *Testes ABC* na busca de uma alfabetização eficaz.

Também podemos observar, nesse trecho, a presença não só de um discurso atrelado à Escola Nova, mas ao próprio discurso das pedagogias psicológicas, como bem define Varela (1995).

O fato de que numerosos representantes da Escola Nova, assim como o primeiro núcleo de especialistas em psicologia infantil, tenham sido médicos ou tenham estado ligados à clínica explica, em parte, o interesse que prestaram às funções profiláticas e terapêuticas da educação, ao mesmo tempo em que os coloca numa posição privilegiada frente às pedagogias tradicionais ou disciplinares para impor suas teorias mais fundadas cientificamente. As perspectivas abertas por eles se intensificaram e estenderam à medida que avançou o século XX. O campo da psicologia escolar diversificou-se: psicologia genética, da aprendizagem, infantil, evolutiva, da instrução, cognitiva, de educação especial, etc. (VARELA, 1995, p. 50).

A ênfase na infância, relacionando o desenvolvimento infantil a uma progressão natural está, nesta perspectiva teórica, vinculada a um conjunto de práticas discursivas que possibilitaram a produção de uma racionalidade moderna que se naturalizou, associadas ao Iluminismo e às pedagogias dele derivadas. Assim, o que caracteriza essa pedagogia psicológica “é que elas se dirigem a uma infância tomada como normal e natural e na qual as crianças são posicionadas como aprendizes, como seres pensantes e racionais” (BUJES, 2002, p. 69), como pode ser observado nesse excerto, quando as autoras descrevem o sujeito cognoscente, próprio da teoria piagetiana.

Tais estratégias pedagógicas posicionam a criança como objeto legítimo da ciência e dos aparatos de normalização, a partir de normas cientificamente marcadas para o desenvolvimento infantil, fornecendo, então, elementos para uma pedagogia baseada no modelo de um desenvolvimento infantil que pode ser observado, normalizado e regulado, conforme veremos posteriormente.

Ainda na perspectiva das oposições binárias para constituição de discursos e de práticas pedagógicas ditas renovadoras e progressistas, destaco outro excerto em que é possível observar a posição crítica das autoras frente ao processo de maturação para aprendizagem, enfatizando a avaliação dos *Testes ABC*.

Tendo em vista que o nosso interesse residia em descobrir qual o processo de construção da escrita, ao planejar as situações experimentais procuramos que a criança colocasse em evidência a escrita tal como ela a vê, a leitura tal como ela a entende e os problemas tal como ela os propõe para si. Este novo enfoque exigia um método adequado. Nem os testes de predição sobre a “maturidade” para aprendizagem da lectoescrita, nem as provas de avaliação do “rendimento escolar” serviam o nosso propósito, pois tanto um como o outro se referem a uma problemática diferente da nossa. [...].

Se tomamos, por exemplo, um dos testes de maior difusão na América Latina, o ABC de Lorenzo Filho, encontramos que, para decidir se uma criança pode começar sua aprendizagem sistemática, é necessário que possua o mínimo de “maturidade” na coordenação viso-motora e auditivo-motora, além de um bom quociente intelectual e de um mínimo de linguagem (FILHO, 1960). Partindo de nosso ponto de vista, não se trata de partir do conceito de “maturação” (suficientemente amplo e ambíguo para abarcar todos os aspectos não-explicados), nem de estabelecer uma lista de aptidões e de habilidades. Fundamentalmente, porém, não se trata de definir as respostas da criança em termos do “que lhe falta” para receber um ensino. Ao contrário, procuramos colocar em evidência aspectos positivos do conhecimento.

Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY (1999, p. 35-36)

Sob o imperativo de novidade de enfoque, em que o desenvolvimento infantil passa a ser o centro do processo ensino e aprendizagem, “o construtivismo estaria funcionando como regime de verdade [...] estabelecendo certas regras, sancionando alguns enunciados e interditando outros tantos, [...] na medida em que estabelece um campo de visibilidade e dizibilidade” (SOMMER, 2009, p. 100), acerca de práticas discursivas e não-discursivas escolares.

A partir do excerto destacado, podemos perceber que algumas das palavras interditas por esse regime de verdade são “maturação”, “testes de maturação”, “coordenação viso-motora”, “coordenação auditivo-motora”, “aptidões”, “habilidades”. Tais palavras são vistas como pertencentes a uma perspectiva tradicional de ensino da leitura e da escrita, vinculada aos métodos de alfabetização.

O que pretendo evidenciar com essa análise é que o contexto educacional, devido a diferentes regimes de verdade, marcados por reformas de ensino e pesquisas acadêmicas, é uma arena política de muitas disputas e lutas e, no campo da história da alfabetização, isso não é diferente. Assim, é pertinente entender o termo “mudança”, e em que lógica de governamentalidade esse termo se insere, ao fazermos nesse estudo analogias às “mudanças educacionais” propostas por reformas educacionais que colocaram em evidência a psicogênese da língua escrita.

Um dos primeiros entendimentos é compreender que o significado desse termo se reduz ao significado que o positivismo lhe atribui, quando o associamos ao termo “científico”,

em caráter mais estrito. Está relacionado à tradição racionalista que pensa o conhecimento e a epistemologia apenas como um processo lógico e ligado a esquemas mentais de raciocínio (MARZOLA, 1995).

Ainda de acordo com a autora, essa concepção de mudança relacionada à tradição moderna a institucionaliza e a incorpora como fator de progresso, centrado numa visão valorativa. Deste modo,

[...] esta concepção valorativa da mudança, que promoveu a fé nas reformas institucionais como intervenções dirigidas a alterar e melhorar a vida social, implica, também, em conceber o contexto histórico e social como algo estritamente funcional, cujo equilíbrio depende de reajustes e reorganizações constantes que têm em vista o funcionamento harmonioso da sociedade (MARZOLA, 1995, p. 186).

É preciso destacar ainda que, na modernidade, as mudanças e reformas educacionais passaram a ser propostas com base numa consideração “objetiva” das questões sociais, e visavam dar uma resposta racional e eficaz. “A mudança do sistema de ensino apresenta-se, então, como uma busca de solução científica para assuntos sociais” (MARZOLA, 1995, p. 188).

Nesse sentido, vamos percebendo que tanto as reformas e mudanças educacionais como as ciências sociais, uma vez que essas surgem atender a demanda do Estado por conhecimentos sobre processos e organizações sociais, se constituem como mecanismos práticos do estado na administração e gestão de assuntos sociais (MARZOLA, 1995) por meio de métodos e procedimentos calcados em procedimentos “científicos” ou psicopedagógicos. Vamos também, neste momento, a partir da obra *Psicogênese da língua escrita*, de Ferreiro e Teberosky (1999), analisar esse aspecto.

Inicialmente mostrarei, conforme as autoras, de que forma os dados estatísticos servem para fundamentar o levantamento da problemática do fracasso escolar na América Latina e, posteriormente, apresentarei a vinculação dos seus estudos com o trabalho da epistemologia genética e o método clínico piagetiano, ambos aqui colocados como procedimentos “científicos” dessa perspectiva teórica.

No capítulo 1 do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) recordam alguns dados estatísticos como subsídios para demarcar o problema social do fracasso na alfabetização na América Latina. Vejamos:

As cifras oficiais (UNESCO, 1974) mostram que:

- Do total da população compreendida entre os 7 e 12 anos, em 1970, 20% encontram-se fora do sistema educacional.
- De toda população escolarizada, apenas 53% chegam à 4ª série – o limiar mínimo indispensável para uma alfabetização definitiva – ou seja, metade da população abandona sua educação, sem regressar à escola, ainda num momento muito elementar do ensino fundamental.
- Dois terços do total de repetentes estão situados nos primeiros anos de escolaridade, e em torno de 60% dos alunos egressos da escola repetiram o ano uma ou mais vezes.

Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY (1999, p. 18)

Além desses dados estatísticos da UNESCO (1976) apresentados, é pertinente evidenciar que, em alguns dos capítulos do livro, outros dados estatísticos da própria pesquisa desenvolvida pelas autoras são apresentados. No capítulo 4, por exemplo, denominado *Leitura sem imagem: a interpretação dos fragmentos de um texto*, as autoras apresentam tabelas de distribuição das respostas, por grupos de idade, por grupos socioeconômicos de procedência, por tipos de respostas quanto à leitura. A seguir apresento duas dessas tabelas:

Tabela 3: Distribuição das respostas por idade¹⁰².

TABELA 4.1 Distribuição das respostas por idade							
	A	B	C	D	E	DF	F
4a ($\Sigma = 69$)	1 (1,45%)	15 (21,74%)	21 (30,43%)	9 (13,04%)	3 (4,35%)	3 (4,35%)	17 (24,64%)
5a ($\Sigma = 83$)	7 (8,43%)	29 (34,94%)	22 (26,51%)	7 (4,82%)	7 (4,82%)	7 (4,82%)	13 (15,66%)
6a ($\Sigma = 76$)	10 (13,16%)	23 (30,26%)	12 (15,79%)	16 (21,05%)	–	1 (1,32%)	14 (18,42%)
					DEF		
					4a = 32 (46,38%)		
					5a = 25 (30,12%)		
					6a = 31 (40,79%)		

Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY (1999, p. 154)

¹⁰² As autoras classificam por meio das letras A, B, C, D, E, DF e F os tipos de “respostas” dadas por cada criança a todas as perguntas relativas a uma mesma oração. Assim, a resposta A é composta pelo grupo de crianças que considera que *tudo está escrito, inclusive os artigos*, B – *Tudo está escrito, exceto os artigos*; C – *Ambos os substantivos estão escritos de maneira independente, mas o verbo é solidário da oração inteira, ou do predicado inteiro*; D- *Impossibilidade de efetuar uma separação entre as partes do enunciado que possam corresponder com as partes do texto*; E – *Toda oração está num fragmento do texto; no resto do texto, outras orações congruentes com a primeira* e F – *Localização exclusiva dos nomes em dois fragmentos do texto; no resto, eventualmente, outros nomes compatíveis com os anteriores*. Cabe observar que as respostas DF não constituem, para as autoras, um novo tipo de respostas, mas uma oscilação do sujeito entre ambas, sem que um modo de consideração do texto tenha primazia sobre o outro (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.153-164).

Tabela 4: Distribuição das respostas por idade e por grupos sócio-econômicos.

TABELA 4.2 Distribuição das respostas por idade e por grupos sócio-econômicos							
	A	B	C	D	E	DF	F
Classe média							
4a ($\psi = 38$)	1 (2,6%)	11 (28,9%)	9 (23,7%)	6 (15,8%)	3 (7,9%)	—	8 (21,1%)
5a ($\Sigma = 41$)	4 (9,8%)	17 (41,5%)	13 (31,7%)	1 (2,4%)	—	—	6 (14,6%)
6a ($\Sigma = 51$)	8 (15,7%)	21 (41,2%)	6 (11,8%)	9 (17,6%)	—	—	7 (13,7%)
Total ($\Sigma = 130$)	13 (10%)	49 (37,7%)	28 (21,5%)	16 (12,3%)	3 (2,3%)	—	21 (16,1%)
	62 (47,7%)			40 (30,8%)			
Classe baixa							
4a ($\Sigma = 31$)	—	4 (12,9%)	12 (38,7%)	3 (9,7%)	—	3 (9,7%)	9 (29%)
5a ($\Sigma = 42$)	3 (7,1%)	12 (28,6%)	9 (21,4%)	3 (7,1%)	4 (9,5%)	4 (9,5%)	7 (16,7%)
6a ($\Sigma = 25$)	2 (8%)	2 (8%)	6 (24%)	7 (28%)	—	1 (4%)	7 (28%)
Total ($\Sigma = 98$)	5 (5,1%)	18 (18,4%)	27 (27,5%)	13 (13,3%)	4 (4,1%)	8 (8,2%)	23 (23,5%)
	23 (23,5%)			48 (49%)			

Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY (1990, p. 155).

No capítulo 6, denominado de *Evolução da escrita*, também novas tabelas estatísticas aparecem quando as autoras apresentam a distribuição dos níveis de escrita por idade e procedência social. As autoras afirmam que, tal como fizeram em outros capítulos, alguns resultados quantitativos sobre a frequência e a distribuição dos diferentes níveis que caracterizam a escrita aparecerão (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Embora as autoras nesse mesmo parágrafo do capítulo afirmem que a análise qualitativa é, para seus trabalhos, a forma principal de análise, considerando que os dados quantitativos não podem ser tomados como representativos da população infantil de Buenos Aires, elas não se eximem de apresentar dados quantitativos como forma de evidenciar a distribuição de crianças de 4 a 6 anos de idade, pertencentes às classes sociais média e baixa, associando tais critérios as suas hipóteses sobre a leitura e a escrita. Segue exemplo de outra tabela:

Tabela 5: Escrita do nome próprio¹⁰³.

TABELA 6.1 Escrita do nome próprio									
Nível	1	Int. 1-2	2	Int. 2-3	3		Int. 3-4	4	5
Idade					a	b			
4a CM (Total = 12)	3		5	2		1		1	
5a CM (Total = 15)	2		2		3	2	1	3	2
6a CM (Total = 20)			5	1	4	3		3	4
4a CB (Total = 9)	3	2	3	1					
5a CB (Total = 11)	1	1	2	3	3	1			
6a CB (Total = 9)	8		1						

Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY (1999, p. 233)

A inclusão de dados estatísticos como forma de dar cientificidade a um estudo vem na esteira do movimento pedagógico anterior, uma vez que, “já nas décadas de 1920 e 1930, os intelectuais brasileiros alimentaram a confiança em que seria possível modificar a sociedade pela via da renovação educacional” (GIL, 2005, p. 26). Ainda segundo a autora, “o recurso às estatísticas acabou por configurar o quadro das preocupações da burocracia oficial, como um instrumento precioso, imbuído de racionalidade, para legitimação das decisões tomadas nas esferas públicas (GIL, 2005, p. 26).

E com efeito, é que na época moderna, a relação poder-saber adquire um novo sentido, ao fundar a autoridade no conhecimento científico. Ou seja: ao proclamar a subordinação do poder a um tipo de saber – o da ciência. É esta reconceitualização que permite o desenvolvimento da crença de que as ciências sociais produziram uma política pública coerente, uma colaboração sistemática nos assuntos sociais e uma intervenção racional do governo. Em outras palavras, acreditava-se que o objetivo dessas ciências era o de planejar e orientar o desenvolvimento social através de uma ação estatal mais racional (MARZOLA, 1995, p. 189).

¹⁰³ As autoras organizam a escrita de nomes próprios por níveis. Na tabela 5, esses níveis recebem as seguintes denominações: 1 – *A escrita do nome próprio é impossível ou se realiza segundo as características de outras escritas, com um número indefinido de variáveis de grafismos de uma tentativa à outra*; Intermediário 1-2 – *A criança descobre a possibilidade de uma correspondência termo a termo entre cada letra e uma parte de seu nome completo*; 2 – *A criança começa a desligar-se da leitura global e tentar uma correspondência das partes entre si*; Intermediário 2-3 – *É possível ler silabicamente o começo do nome, se esta é a única parte visível, mas se fracassa ao tentar ler o final do nome*; 3 – *Utilização sistemática da hipótese silábica aplicada ao nome próprio*; Intermediário 3-4 – *O recorte silábico é mais sistemático e consegue ser aplicado às distintas partes visíveis do nome*; 4 – *É típica desse nível a mistura de leituras derivadas da hipótese silábica e de um começo alfabético* e 5 – *A escrita e a leitura operam sobre os princípios alfabéticos, os novos problemas que se apresentam são de índole ortográfica.* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.225-232).

Os dados quantitativos apresentados, então, por Ferreiro e Teberosky (1999), a partir de uma situação experimental estruturada, como é denominada pelas autoras o trabalho de pesquisa, articulam-se a toda discursividade científica que possibilitaria, assim, a produção de conhecimento coerente, racional e eficaz, por intermédio, por exemplo, de dados estatísticos.

Outro aspecto contextual a ser considerado na análise dos estudos da psicogênese da língua escrita e seus efeitos pedagógicos em avaliações destinadas a alunos alfabetizando, está relacionado à emergência, nesse mesmo período, das teorias críticas do currículo. De acordo com Silva (1999), essas teorias efetuam uma completa inversão dos fundamentos das teorias tradicionais, os quais

[...] não estavam absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes [...] As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais [...] são teorias de desconfiança, questionamento e transformação social (SILVA, 1999, p. 30).

É pertinente situarmos nesse momento de onde emerge essa preocupação com o currículo, considerando os estudos de Marzola (1995). Conforme a autora, estamos em plena redemocratização do país e enfraquecimento da guerra fria na década de 80 e a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano estava abalada. Nessa época, o insucesso escolar de origem popular era o foco de muitas pesquisas brasileiras.

Os índices oficiais eram por si só alarmantes: ao longo de um período que abrange mais de trinta anos – de 1942 a 1978 – eles conservam um mesmo percentual de 60% de reprovação da 1ª para 2ª série do 1º grau (MELLO, 1981; FERRARI, 1981, BRANDÃO, BAETA & ROCHA, 1983). No final dos anos 70, isso significava, em números absolutos, uma grande maioria de crianças e jovens que deixavam a escola sem ao menos terem conseguido se alfabetizar¹⁰⁴ (MARZOLA, 1995).

Isso, ainda segundo a autora, implicou, então, à emergência da “incorporação de achados da sociologia da educação e das teorias educacionais críticas” (MARZOLA, 1995, p. 15). Assim, parece-me importante assinalar que

¹⁰⁴ Hoje, devido às políticas de obrigatoriedade escolar, as crianças de 6 a 14 anos devem, de acordo com a Lei nº 11.274 de fevereiro de 2006, estar na escola. Com tal recurso legal, conseguimos garantir a permanência, principalmente, dos alunos dos anos iniciais e primeiros anos dos anos finais, mas estamos longe de termos, agora, em 2012, conseguido que esses alunos de classe menos favorecida, terminem a escolaridade com bons índices de proficiência na leitura e na escrita.

[...] não se tratava mais, para a pesquisa educacional e para o(as) próprios(as) educadores(as), de averiguar as causas do insucesso a fim de prescrever-lhe(s) soluções educativas de tipo remediais e compensatórias. Trata-se, então, de denunciar o seu caráter político, apontando a sua decisiva contribuição para a reprodução das desigualdades sociais (MARZOLA, 1995, p. 15).

Tais teorias educacionais críticas, no entanto, apresentam algumas distinções que se fazem necessárias pontuar.

Entre os teóricos está o filósofo francês Louis Althusser, cuja obra, “*A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*”, forneceu as bases para as críticas marxistas da educação que se seguiram” (SILVA, 1999, p. 31). Nessa perspectiva filosófica marxista, toda ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa, advindas do modelo de currículo de Bobbit, voltado para a economia, já citado anteriormente, apenas refletia a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais (SILVA, 1999).

A produção e a disseminação da ideologia são feitas [...] pelos aparelhos ideológicos de estado, entre os quais se situa de modo privilegiado [...] a escola. A escola constitui-se num aparelho ideológico central porque [...] atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo [...] A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas” como Ciências e Matemática (ALTHUSSER, 1970, *apud* SILVA, 1999, p. 31).

Baudelot e Establet (1971), sociólogos franceses, no livro *A escola capitalista na França*, desenvolveram em detalhes essa tese *althusseriana*, evidenciando “como a escola contribui para reprodução da sociedade capitalista ao transmitir as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais como bons e desejáveis” (SILVA, 1999, p. 32).

Ainda nessa perspectiva filosófica marxista, vamos ter outros dois teóricos importantes, os estadunidenses Bowles e Gintis (1976). “Em contraste com a ênfase no conteúdo, [os autores] enfatizam a aprendizagem através da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar um bom trabalhador capitalista” (SILVA, 1999, p. 33).

A crítica da escola capitalista, não fica limitada, entretanto, à análise marxista. Os sociólogos franceses Bourdieu e Passeron (1970) desenvolveram uma crítica da educação que, apesar de centrada no conceito de reprodução, afasta-se da análise marxista (SILVA, 1999).

Bourdieu e Passeron vêm, entretanto, o funcionamento da escola e da cultura através de metáforas econômicas. Nessa análise, a cultura não depende da economia: a cultura funciona como uma economia. [...] A dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução cultural dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida (SILVA, 1999, p. 33-34).

Essa perspectiva de análise sociológica, em relação à escola e à educação, irá evidenciar que, “contrariamente a outras análises críticas a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão” (SILVA, 1999, p. 35). Nesse sentido, os autores apontam que “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (SILVA, 1999, p. 35)¹⁰⁵.

Embora, o conjunto desses estudos, que formam a base da teoria educacional crítica, seja amplamente criticado e questionado pelos estudos pós-críticos, sobretudo, por seu suposto determinismo econômico, não podemos deixar de considerar que, depois dele, a teoria curricular seria radicalmente modificada (SILVA, 1999). É importante também ressaltar que, no Brasil, dois grupos dessas vertentes marxistas ganharam força no pensamento curricular: a pedagogia histórico-crítica dos conteúdos e a pedagogia do oprimido (LOPES; MACEDO, 2002, p. 13).

Vamos percebendo aqui que, embora “com um ponto de partida comum – o de que a escola contribui para a dominação das classes populares – tais teorias apresentam diferenças fundamentais em suas postulações quanto à natureza e especificidade da educação escolar” (MARZOLA, 1995, p. 17).

Os elaboradores da pedagogia crítico-social dos conteúdos (MELLO, 1981, 1982; SAVIANI, 1983; LIBÂNEO, 1985), também chamados conteudistas, viam na escola não somente a condição de acesso à posse, pelas classes dominadas, mas também a possibilidade de transformação das relações sociais e de poder mediante a apropriação do saber por aquelas classes, uma vez que consideravam o saber sistematizado como o “conhecimento universal acumulado pela humanidade” (MARZOLA, 1995). Enquanto isso, os representantes da pedagogia do oprimido, pedagogia da libertadora (FREIRE, 1974; 1976; 1979), “acreditavam que uma educação, no sentido dialógico que lhe deu Paulo Freire, poderia levar à

¹⁰⁵ Posteriormente, neste capítulo, pontuarei algumas relações entre essa concepção de currículo e os estudos de Ferreiro e Teberosky quanto à análise da leitura numa perspectiva dialetal e ideológica.

conscientização dos mecanismos de opressão e à possibilidade de libertação dos oprimidos” (MARZOLA, 1995, p. 18).

Mas o leitor deve estar se perguntando: qual o sentido dessa discussão sobre as teorias críticas num estudo sobre a avaliação e a psicogênese da língua escrita?

Em primeiro lugar, vale pontuar que não é por simples contextualização, mas para colocar em evidência como as “políticas curriculares fabricam os objetos epistemológicos de que falam, [...] através de um mecanismo altamente eficiente de constituição do “real” que supostamente lhe serve de referente” (SILVA, 2003, p. 11). Nesse sentido, as análises críticas neomarxistas de Michel Apple sobre currículo nos interessam, à medida que, para ele, o currículo “não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos [...] [mas] o conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular” (SILVA, 1999, p. 46). A preocupação em relação aos estudos de currículo, outrossim, “não é com a validade epistemológica do conhecimento corporificado no currículo. A questão não é saber qual o conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro” (SILVA, 1999, p. 46). Poderíamos, assim, pontuar que toda discursividade, advinda da psicologia, como a do construtivismo e da psicogênese da língua escrita, determinando o que passa a ser válido em termos de processo cognitivo em relação à aquisição da leitura e da escrita não estava dissociada de todas as teorizações críticas, advindas da sociologia.

E, em segundo lugar, vale marcar que, nesse campo escolar, do currículo, “não é suficiente postular um vínculo entre, de um lado, as estruturas econômicas e sociais mais amplas e, de outro, a educação [...]. Esse vínculo é mediado por processos que ocorrem no campo da educação e do currículo e que são aí ativamente produzidos” (SILVA, 1999, p. 45-46). Nesse sentido, um conceito relevante nos estudos de Apple, e para nossos estudos, é o conceito de hegemonia. Para definição desse conceito, Apple recorre a Gramsci, que o formulou e a Raymond Williams, que o desenvolveu.

É o conceito de hegemonia que permite ver o campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se vêem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação. É precisamente através desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural (*apud* SILVA, 1999, p. 46).

Interessa-me, portanto, evidenciar por que determinados “conhecimentos são considerados como legítimos em detrimento de outros, vistos como ilegítimos” (SILVA, 1999, p. 46-47), uma vez que essas políticas curriculares têm efeitos no cotidiano escolar.

Elas autorizam determinados grupos de especialistas, ao mesmo tempo em que desautorizam outros. [...] interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes funções e papéis específicos: burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores. Elas geram uma série de outros e variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos produzindo efeitos que amplificam os dos textos-mestres. [...] movimentam toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual (agora chamado de multimídia) (SILVA, 2003, p. 11).

Considerando esse pressuposto teórico de currículo crítico, passo a apresentar e discutir alguns dos significados que têm sido atribuídos aos experimentos realizados por meio dos testes psicogenéticos da psicogênese da língua escrita no contexto do discurso pedagógico, evidenciando seus efeitos práticos, produzidos e inventados no interior desse discurso.

3.3.2 A psicogênese da língua escrita e os testes psicogenéticos

Retomando o foco desta tese – a avaliação da alfabetização –, cabe-me destacar que, numa perspectiva construtivista de alfabetização, “a criança é vista como um sujeito que pensa, que desenvolve uma intensa atividade intelectual para compreender as coisas da escrita” (MARZOLA, 1995, p. 76), sendo importante ressaltar três aspectos:

Em 1º lugar, [...] para entender o desenvolvimento da alfabetização, é necessário saber quais as concepções de língua escrita que a criança tem ao longo de seu processo de compreensão da leitura e da escrita [...]. Em 2º lugar, as mudanças descritas no processo de alfabetização precisam estar relacionadas às concepções que a criança tem de escrita e de leitura [...]. Em 3º lugar, os processos que provocam mudanças nas concepções infantis devem ser, de acordo com a posição construtivista, ligados a conflitos gerados pela interação sujeito-objeto [...] (NUNES, 1990 *apud* MARZOLA, 1995, p. 79).

Tais aspectos, em termos de estudos construtivistas de alfabetização, podem ser encontrados explicitamente na pesquisa realizada por Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a psicogênese da língua escrita. Nas palavras de Ferreiro e Teberosky, a teoria de Piaget permitiu-lhes introduzir a escrita como “objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem enquanto sujeito cognoscente” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31) a partir da psicogênese da língua escrita.

O conceito de psicogênese é relevante para os estudos piagetianos uma vez que, para Piaget, “todo conceito tem uma história no desenvolvimento do indivíduo e esta história pode ser acompanhada” (STEYER, 1998, p. 15). De forma geral, “podemos resumir a ideia de psicogênese quando Piaget afirma que os desenvolvimentos psicogenéticos são relativos à evolução da inteligência na criança” (PIAGET; GARCIA, 1987 *apud* STEYER, 1998, p. 16).

Assim, rompendo com a concepção de língua escrita como código, o qual se aprenderia considerando atividades de memorização, Ferreiro e Teberosky (1999) defendem uma concepção de língua escrita formulada com base em um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético (ALBUQUERQUE, 2005).

Nas pesquisas realizadas para chegar a uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança chega a aprender a ler e a escrever, as autoras puderam especificar os níveis de concepção estáveis, ou seja, os estágios de equilíbrio encontrados entre essas crianças até a emergência de uma concepção alfabética de escrita. [...] Esses estágios, que se sucedem sempre na mesma seqüência, obedecendo a uma ordem de aparecimento das concepções da língua escrita na criança, configuram o processo evolutivo que se constitui na psicogênese da língua escrita (MARZOLA, 1995, p. 80).

Por meio do trabalho da epistemologia genética piagetiana e do método clínico-crítico, as autoras consideram que “a teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco teórico de referência, muito mais vasto, que [as] permite compreender de uma maneira nova qualquer processo de aquisição de conhecimento” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31). Vejamos outro excerto que ilustra tal amplitude teórica do construtivismo e que, ao mesmo tempo em que toma esse referencial como base, desqualifica seu uso pelos métodos globais, reposicionando e delimitando, pretensamente, sua validade.

– Compreender a teoria de Piaget dessa maneira não supõe que ela seja aceita como “dogma”, mas sim, precisamente, como teoria científica, e uma das maneiras de provar sua validade geral é tratar de aplicá-la em domínios ainda inexplorados a partir dessa perspectiva, tendo bastante cuidado em diferenciar o que significa utilizar esse marco teórico para engendrar novas hipóteses e evidenciar marcos observáveis das tentativas demasiado rápidas de fazer com que Piaget tenha dito o que se tem vontade de dizer (como as deduções apressadas que justificam os “métodos globais” como sendo métodos em consonância com a teoria piagetiana).

Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY (1999, p. 31)

Os estudos da psicogênese da língua escrita possibilitam, dessa forma, a manutenção do discurso moderno sobre a racionalidade científica, revigorando o uso da teoria piagetiana *para amparar*, comprovar e testar novas hipóteses de conhecimento. Baseados numa concepção construtivista do desenvolvimento da leitura e da escrita, esses estudos propõem formas de avaliação que teriam por finalidade fazer conhecer as hipóteses de leitura e escrita da criança.

É nesse contexto que se insere a psicogênese da língua escrita, como uma forma de observação e experimentação aplicada ao desenvolvimento cognitivo da leitura e da escrita na criança, sendo a psicologia genética de Piaget parte [...] desse quadro teórico, apresentando-se como uma ciência do desenvolvimento da inteligência (MARZOLA, 1995).

Assim, as crianças, na aprendizagem desse sistema, passariam por diferentes níveis psicogenéticos – do 1 ao 5 –, caracterizados a seguir, de forma que possamos compreender a análise da situação experimental proposta pelas autoras quanto à evolução da escrita dos alfabetizandos, posteriormente. O exemplo do nível 1 selecionado é o de um menino de quatro anos de idade, de classe baixa, o de nível 2 é o de uma menina, também de quatro anos de idade, de classe média, o de nível 3 é de um menino de 5 anos de idade, de classe média, o de nível 4 é de uma menina de 4 anos de idade, de classe média, enquanto o de nível 5 é o de uma menina de seis anos de idade, de classe média.

NÍVEL 1 - Neste nível, **escrever** é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica da mesma. [...] No que diz respeito à **interpretação da escrita**, [...] a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado [...] (p. 193).

Um exemplo disso nos dá Gustavo (p. 194). Ele trabalha sobre o modelo da cursiva, e todas suas escritas são linhas onduladas, extremamente parecidas entre si. Gustavo acaba de escrever dessa maneira “pato”. Então lhe perguntamos:

Podes escrever uso (oso)? Será mais comprido ou mais curto?	Mais grande.
Por quê?	(Gustavo começa a fazer uma escrita inteiramente similar, mas que resulta mais comprida que a anterior, enquanto pronuncia as sílabas. Ur-so. Você viu? Sai mais grande.
Sim, mas por quê?	Porque é um nome mais grande que o pato.

NÍVEL 2 - A hipótese central desse nível é a seguinte: *Para poder **ler** coisas diferentes* (isto é, atribuir significados diferentes), deve *haver uma diferença objetiva nas escritas*. O **progresso gráfico** mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras. Porém, o fato conceitual mais interessante é o seguinte: segue-se trabalhando com a hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo e com a hipótese da variedade de grafismos. (p. 202)

A série de escrita de Maristela com suas correspondentes interpretações, é a seguinte (p. 202-203)

AII3 = Marisela

A3II = Romero (seu sobrenome)

A3I = Silvia (sua irmã)

A3II= Carolina (sua mãe)

AI3I= papai (papá)

AII C= urso (oso)

AII3= cachorro (perro)

Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY (1999, p. 202 e 204)

NÍVEL 3 – Este nível está caracterizado pela tentativa de **dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita**. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a hipótese silábica. [...] A hipótese silábica pode aparecer tanto com grafias ainda distante da forma das letras como com grafias bem diferenciadas. (p. 209) Mariano [...] escreve “sapo” como AO; no entanto escreve “pau” (palo) como PO; ele faz uma análise silábica exaustiva na oração “minha menina toma sol” e escreve IEAOAO. (p. 211).

Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY (1999, p. 209 e 211)

NÍVEL 4 – *Passagem da hipótese silábica para a alfabética*. [...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá mais além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de gramas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais das crianças) e o **conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica** (conflito entre a exigência interna e uma realidade exterior ao próprio indivíduo). Maria Paula (4a CM) nos oferece um excelente exemplo. Tratando de compor seu nome com letras móveis, realiza a sequência seguinte, que se desenvolve com uma só intervenção do experimentador:

(Coloca um M e um P, bem separados entre si). “O pe, vai em Ma-ri-a-Pa, Paula”. (Referindo-se ao M, acrescenta) “Maria, o i, falta o i”.

(Acrescenta A e I junto ao M) MAI P. (O experimentador lhe apresenta um R e lhe pergunta se vai no seu nome.) “O ‘erre’? Sim. Ma-ri-a-Pa-u-la; não sei não vai. Não vê? Maria Paula.”

(Busca o L e o acrescenta) M AI P L (sobre cada uma das letras dessa configuração lê assim): “Ma(M)-ri(A), o i (I); Paula (P), o /i(L)”. (Logo segue refletindo para si): “pau...ia a; pau ia ou Maria Paula (acrescenta um U e troca o L de lugar): MAI LPU.[...] (p. 214).

Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY (1999, p. 214-215)

NÍVEL 5 – A *escrita alfabética* constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma **análise sonora dos fonemas** das palavras que vai escrever. Isto não significa que todas as dificuldades tenham sido superadas: *a partir desse momento, a criança se defrontará com dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problema de escrita no sentido estrito*. Parece-nos importante fazer essa distinção, já que amiúde se confundem as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita. Vanina (6a CM) é um excelente exemplo para compreender o alcance dessa distinção:

Podes escrever “mesa”?	(Escreve MESA). Creio que vai com “esse.”
E se não é com “esse”?	Com “ze”.
Com qual começa <i>zapateiro</i> (sapateiro)?	Creio que com “ze”, não sei bem.
E se eu escrevo com “esse”?	Não acontece nada.
Podes escrever palo (pau)?	(Escreve PALO). Esta estou certa que vai assim, porque não tem nenhuma, nem outro “pe”, nem outro “a”, nem outro “ele”, nem outro “o”, a não ser que seja em cursiva. (p. 219).

Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY (1999, p. 219)

Dessa forma, os saberes das crianças sobre os conhecimentos referentes à leitura e à escrita são posicionados em uma ordem cognitiva que os distribui em lugares definidos de acordo com a classificação estabelecida, e não se referindo apenas a um saber sobre ler e escrever, mas a um conjunto de saberes que precisa alcançar a alfabetizadora de tal forma que ela possa controlar e resolver as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Vejamos como isso ocorre, na próxima seção.

3.3.3 Como os testes psicogenéticos produzem a *alfabetização sob medida*

Como temos visto até o momento, os resultados dos estudos que se propõem a conhecer como a criança aprende a ler e a escrever

vieram justamente questionar as concepções até então defendidas e praticadas na alfabetização, particularmente as que se baseavam tanto na centralidade do ensino e em decorrência dos métodos e cartilhas de alfabetização quanto nos resultados de maturidade para aprendizagem da leitura e da escrita (MORTATTI, 2010, p. 332).

Essa mudança de concepção de alfabetização, que passa a considerar a criança como o centro do processo de ensino e aprendizagem, diferentemente do que supunham muitos alfabetizadores, não pretendeu, também como já visto, ser um novo método de ensino da leitura e da escrita, embora, como veremos a seguir, seus efeitos discursivos tenham, sim, se tornado em uma nova didática para o ensino da leitura e da escrita, uma vez que foi o modelo teórico assumido por secretarias estaduais e municipais de educação¹⁰⁶.

Assim, à medida que os estudos sobre a psicogênese da língua escrita estão conectados à discursividade de uma pedagogia centrada na criança, a produção de saberes sobre como essas crianças devem desenvolver seus processos de leitura e escrita passam a constituir elementos essenciais no governo da aprendizagem dessas crianças. Vejamos, então, de que modo os estudos da psicogênese da língua escrita organizaram esses saberes sobre o sujeito alfabetizando, descrevendo os testes psicogenéticos propostos por Ferreiro e Teberosky (1999) e suas implicações educacionais.

A pesquisa realizada por Ferreiro e Teberosky (1999) parte de uma situação experimental estruturada, porém flexível, que nos permitiu identificar quais as hipóteses que a criança põe em jogo na raiz de cada uma das tarefas propostas.

Seguindo os delineamentos da psicologia genética, todas as tarefas supunham uma interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, sob a forma de uma situação a ser resolvida. Na raiz dele, desenvolvia-se um diálogo entre o sujeito e o entrevistador, diálogo que tentava evidenciar os mecanismos de pensamento infantil. O delineamento experimental compreendia tanto situações de **interpretação do código alfabético**, tal como aparece no mundo cotidiano, como situações de **produção gráfica**. Em todas as tarefas propostas, foram introduzidos elementos conflitivos [...] cuja solução requeria, por parte da criança, um raciocínio real.

Fonte: FERREIRO, TEBEROSKY (1999, p. 37-38).

É pertinente destacar que o trabalho de investigação foi o “método da indagação”, relembrando que o mesmo foi inspirado no método clínico-crítico piagetiano.

Piaget definiu o método clínico-crítico e enfatizou a importância de sua utilização para conhecer o sujeito do conhecimento já que “o objecto só é conhecido pela experiência, e a experiência é sempre também ela a de um sujeito, tornando-se indispensável saber como é que ele a organiza” (PIAGET, 1980 apud STEYER, 1998, p. 33).

¹⁰⁶ Na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, desde 2007 até 2010, observamos a permanência desse trabalho, considerando que, entre os três Programas participantes do Projeto Piloto para Alfabetização de Crianças aos Seis Anos do Estado do Rio Grande do Sul, implementado em algumas escolas da rede pública de ensino, encontramos o Programa de Alfabetização Pós-Constructivista, do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA) (SCHNEIDER, 2009).

As autoras organizaram um interrogatório estruturado, aplicado individualmente em cada criança. As respostas das crianças foram registradas manualmente e gravadas. Em suas palavras:

Cada sujeito era testado em toda série de tarefas, em alguma sala da escola ou jardim de infância que frequentava. O protocolo final [era] o resultado da união de ambos os registros. [...] Foram justamente a modalidade do interrogatório e a flexibilidade da situação experimental que nos permitiram encontrar respostas realmente originais – no sentido de inesperadas para o adulto – ao mesmo tempo em que nos permitiram elaborar hipóteses adequadas para compreender seu significado.

Fonte: FERREIRO, TEBEROSKY (1999, p.38).

O estudo das autoras se organizou começando por um seguimento semilongitudinal de um ano de duração. Foram escolhidas, aleatoriamente, 30 crianças provenientes de meio social baixo, as quais, pela primeira vez, cursavam, na época, a primeira série do ensino primário. Elas foram entrevistadas periodicamente no início, no meio e no fim do ano.

Os resultados dessa investigação proporcionaram dois indícios: por um lado, que o processo de aprendizagem da criança pode ir por vias insuspeitas para o docente, e, por outro, que inclusive essas crianças de classe “baixa” não começam do zero na alfabetização.

Dando sequência ao trabalho de campo, Ferreiro e Teberosky realizaram uma nova investigação, agora de caráter transversal com crianças entre as idades de 4 e 6 anos com a finalidade de analisar a influência da variável diferença social foram escolhidas crianças de classe média e de classe baixa, em “igualdade de situação escolar”¹⁰⁷: todos frequentavam a escola. O interrogatório da investigação se realizava em sala de aula e tinha a duração de 20 a 30 minutos. O tipo de interrogatório e a situação experimental foram idênticos a todos os sujeitos do estudo transversal (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

A análise dos resultados está centrada nessa segunda investigação – crianças em idade pré-escolar –, ao ampliar a faixa etária e o período de investigação, além de contar com os dados da primeira investigação semilongitudinal e de outra investigação de caráter

¹⁰⁷ Coloquei o termo “igualdade de situação escolar” entre aspas, pois esse é o termo utilizado pelas autoras e, eu, particularmente não tenho considerado que as crianças de classe média e de classe baixa tenham estado ou estejam hoje em igualdade de situação escolar, mesmo que frequentando o mesmo ano ou série de ensino. Há muitas variáveis, desde a distinção entre público e privado até as formas de regulação desses espaços, organizados de forma mais ou menos conteudista.

longitudinal, realizada com o grupo de 6 anos, de classe média, que recebia ajuda escolar. Julgam as próprias autoras:

A análise dos resultados que apresentaremos em cada Capítulo do livro será fundamentalmente de caráter qualitativo, destinada a descobrir e interpretar cada categoria de respostas, assim como a encontrar, nas situações que se apresentam os níveis sucessivos [que já foram descritos nesse estudo] do desenvolvimento que nos

Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY (1999, p. 38)

Apresento, a seguir, algumas das situações experimentais proposta pelas autoras, buscando evidenciar o que é avaliado em cada um dos experimentos e seus resultados. Destaco do conjunto de situações experimentais do capítulo voltado para a interpretação dos aspectos formais do grafismo duas testagens, realizadas partir da pergunta *Se todos esses cartões servem para ler ou se existem alguns que “não servem”?*, e que ilustram dois critérios utilizados nas respostas: *“que exista uma quantidade suficiente de letras, e que haja variedade de caracteres”* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, 43).

A primeira testagem tem por objetivo examinar a exigência de uma quantidade de caracteres. São apresentados 15 a 20 cartões em letra imprensa maiúscula ou cursiva, incluindo uma letra, duas letras, três letras, que formam sílabas ou palavras ora usuais ora incomuns na alfabetização, além de três cartões com um número escrito em cada um. “Os resultados permitem distinguir, por um lado, os sujeitos que não utilizam nenhum critério de classificação definido dos que utilizam algum critério” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, 44). Na sequência, na segunda testagem, com vistas a examinar a exigência de variedade de caracteres, são apresentados cartões que permitam as crianças compararem os seguintes exemplos de escrita em letra de imprensa maiúscula ou cursiva: MMMMMM, AAAAAA, MANTECA (manteiga), sendo a pergunta feita a mesma do teste anterior. Conforme os resultados, supõem as autoras que: “O repúdio aos cartões com letras repetidas não depende do reconhecimento das letras em questão, tanto como a aceitação do cartão com letras diferentes tampouco depende de que possa ser lido” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, 48-49).

Noto, já no próximo teste, uma evolução previsível e que também mostra as hipóteses que os alunos construíram e os conhecimentos que ainda precisam construir. Podemos observar como as pesquisadoras interpretam as respostas dadas pelas crianças frente a um conjunto de pequenos cartões, cada um com uma só letra (alfabeto em imprensa maiúscula),

ao identificar como “nível mais elementar” o que indica menor reconhecimento de letras, sua nomeação e distinção dos números, enquanto o nível superior seria do reconhecimento correto de quase todas as letras e dos valores sonoros atribuídos a elas, conforme veremos a seguir.

- 1) **O nível mais elementar** está representado por aquelas crianças que no máximo reconhecem 1 ou 2 letras – em particular, a inicial do próprio nome, mas que não utilizam nenhum nome de letra. Dentro desse mesmo grupo, localizamos os que utilizam nomes de números para as letras, porém sem consistência e sem que exista semelhança gráfica entre o número e a letra. Um exemplo é suficiente: Martin (4a CM) usa esporadicamente nomes de números para as letras; F é o “três”, 3 é o “dois”, X é o “seis”, etc. (p. 55)

[...]

- 5) **O nível superior** está constituído por crianças que conhecem praticamente todas as letras do abecedário por seu nome e, eventualmente, são capazes de dar o nome e o valor sonoro, ou os distintos valores sonoros que pode admitir uma mesma letra. Miguel (6a CM) conhece pelo seu nome pelo menos 14 consoantes diferentes e diz que C é “o ca ou ce”, admitindo que tem “dois nomes”. Seus únicos erros são assimilar K a “erre” e designar S como “o se”. (p. 57) (grifos meus).

Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY (1999, p. 55; 57).

Com vistas a compreender as interpretações que a criança elabora a respeito da relação entre imagem e texto escrito, outra situação experimental criada pelas autoras consiste em solicitar à criança que leia um texto escrito acompanhado de imagens gráficas, apresentada em lâminas compostas por textos (palavras e orações) e imagens. Tal teste apresenta imagens que representem o objeto total, uma subclasse ou classe total ou, ainda, um objeto estático ou uma sugestão de ação entre dois objetos ou mais acompanhados de um texto (palavras ou orações) em letra cursiva ou de imprensa minúscula e que se refiram a designação habitual ou não habitual ou a uma parte do objeto enquanto sua imagem representa o objeto total. Portanto, nem sempre a imagem representava exatamente o texto. Mais uma vez, os resultados mostram uma progressão evolutiva em que o texto pode representar nomes justapostos ou orações justapostas, quando passam a ser consideradas as propriedades do texto, para, por fim, os fragmentos gráficos serem colocados em correspondência com os segmentos dos enunciados, em um nível mais avançado. Entendem as autoras que: “a classificação das respostas obtidas representa um ordenamento genético das respostas” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, 113). Vejamos essa classificação quanto a leitura de palavras:

2 - LEITURA DE PALAVRAS

a - Indiferenciação inicial entre desenho e escrita

Respondendo à pergunta “onde tem algo para ler”, os sujeitos assinalam tanto o desenho como o texto para ser lido; quando lhes é solicitado uma interpretação (“o que diz aqui?”), respondem como se a pergunta fosse “o que é isso?”, e essa resposta a atribuem indiferentemente ao texto ou ao desenho.

[...] Roxana (4a CB)

Mostre-me onde tem algo para ler?

(mostra um desenho)

O que dirá? (mostra o texto)

Uma bolinha (bola), um ursinho (brinquedo), uma lancha (veleiro), uma florzinha (asa). (p. 73)

[...]

b - O texto é considerado como uma etiqueta do desenho

Neste nível, a conduta típica consiste em “apagar” explicitamente o artigo que acompanha o nome que identifica a imagem.

[...] Romina (4a CM)

O que diz aqui? (figueira)

Uma árvore, árvore. (p. 74)

c - As propriedades do texto fornecem indicadores que permitem sustentar a antecipação feita a partir da imagem

[...] Laura (5a CB) (*pipa: Cachimbo*)

O que diz?

Papá (papai)(p. 76)

Poderá dizer “papai está fumando”?

Não, porque é muito pequenino e não alcança.

Carlos (a CM)

[...] E aqui, o que diz(*pipa: cachimbo*)

Papá (papai)

Onde?

Papai, porém, aqui não diz, porque está o i... e o a (p.77)

Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY (1999, p. 73-77)

Por um lado, os resultados contraditórios aos quais levam o decifrado, por outro as antecipações significativas e os juízos de gramaticalidade do sujeito, constituem uma perturbação, a qual somente se pode superar tratando de coordená-las entre si. A isso chegam aqueles que, apesar da prática escolar, não renunciam a encontrar um sentido no texto (e um sentido linguisticamente transmissível) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, 114).

Dessa forma, por meio das respostas orais a partir da leitura dos materiais apresentados ou de sua produção gráfica, o trabalho das autoras, ao “tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança aprende a ler e a escrever” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 18), se inscreve numa perspectiva construtivista associada ao tratamento “científico” e “psicológico” da aprendizagem.

Com esta tese, procuro entender esse processo de apropriação da leitura e da escrita circunscrito discursivamente num tempo histórico, social e cultural a partir de avaliações educacionais. Nesse sentido, entendo que essa forma construtivista de avaliar os processos de leitura e escrita é uma “prática discursiva que tem efeitos práticos sobre a formação de

subjetividades e de identidades, de produção de sujeitos, uma prática discursiva que produz efeitos sociais” (SILVA, 1996, p. 9).

Podemos, então, observar que os testes psicogenéticos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky produziram e têm produzido formas de conhecer os processos de leitura e de escrita, numa perspectiva natural e universal. Como aponta Varela e Alvarez-Uria (1991 *apud* SILVA, 1993, p.4), “esta nova ciência se encarregará de fabricar o mapa da mente infantil para assegurar de forma definitiva a conquista da infância”.

Assim, ao analisarmos esse processo de apropriação da aprendizagem da leitura e da escrita, considerando a psicogênese, vamos percebendo que o método da indagação e a tabulação classificatória de seus resultados, sob a égide da psicologia cognitivista, encontra uma justificativa científica e de gerenciamento dos alfabetizandos, de forma que a alfabetizadora possa ter neles mecanismos de regulação e de controle dos processos de aprendizagem de cada alfabetizando.

Na organização dessas classificações, seja para conhecer as hipóteses das crianças quanto ao reconhecimento e nomeação das letras, seja para interpretar a relação que a criança estabelece entre imagem e texto, as autoras organizam situações experimentais para demonstrar como as crianças formulam uma série de ideias próprias sobre a leitura e a escrita enquanto aprendem a ler e a escrever. A relevância desse aspecto para o processo de alfabetização não está em questão, mas sim o fato de podermos pensar as tramas discursivas que se entrelaçam a essa questão – no caso, a norma. Com caráter científico, os testes psicogenéticos de leitura e escrita passam a constituir níveis de aprendizagem, mas também a comparação e classificação de uma população, a dos alfabetizandos. Para Foucault (2005d), “a norma é o que pode tanto ser aplicada a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar”. Desse modo, o alfabetizando pode ser posicionado em um bom nível de desempenho ou num nível a ser “trabalhado”/“corrigido”, de acordo com uma “escala de desempenho”. A “escala de desempenho” por níveis não posiciona somente o alfabetizando em uma zona de fora da normalidade, mas quer alcançar a população dos “fora da norma”/não alfabéticos pela regulamentação. Nessa perspectiva, busca estratégias voltadas para a vigilância e o controle dos alfabetizandos fora da norma, estratégias essas que encontram no discurso da segurança social motivos para operar sobre os problemas que se constituem uma ameaça social – no caso, a não alfabetização.

De acordo com as autoras, o processo de evolução conceitual se dá com crianças de diferentes classes sociais, sendo que a possibilidade de vivenciá-lo ou o ritmo em que ocorre

estaria relacionado ao maior ou menor contato que os aprendizes têm com a língua escrita na escola e em seu meio.

Telma Weisz, na apresentação desse livro, na sua edição de 1999, observa as relações existentes nessa forma de pensar o processo de alfabetização, destacando como seu caráter político explicita a rede de atos de leitura e de escrita, reconhecida, a partir de então, como ambiente alfabetizador, mostrando, também, que

[...] nenhuma criança entra na escola regular sem nada saber sobre escrita e que o processo de alfabetização é longo e trabalhoso para todas, não importa a classe social. Mais ainda, que a diferença no desempenho decorre do fato de que a criança de classe média já está, em geral, no final do processo de alfabetização quando chega à escola regular, enquanto a de classe baixa ainda tem, habitualmente, hipóteses primitivas sobre a escrita, não porque seja menos capaz e sim porque teve menos oportunidades de participar de eventos de leitura e escrita.

Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY (1999, p. VIII).

Ao destacar essa possível diferença de desempenho escolar indicada pelas autoras, pretendo evidenciar que o processo de aprendizagem, enquanto uma invenção da modernidade, além de “propiciar uma norma ambígua, mas que vale para todos, trouxe para o sujeito a responsabilidade pelo seu fracasso ou sucesso escolar [...] somente aquele que aprende dentro de um padrão dito normal está incluído na média da normalidade” (SILVEIRA, 2007, p.128-129).

A partir de aparatos e de estratégias avaliativas, por exemplo, o desempenho dos alfabetizando é homogeneizado e, ao mesmo tempo, naturalizado, uma vez, que esse aparato e estratégias operacionalizam a classificação de suas condutas e modos de ser, normalizando-os e regulando-os por meio de seus resultados obtidos nos testes psicogenéticos.

Assim, ao serem testados, os alfabetizando são identificados e caracterizados em diferentes níveis de aprendizagem referentes à leitura e à escrita. Suas respostas são documentadas em dossiês, comparadas e mensuradas, servindo para constituição de ações sobre como governar e regular a conduta desses alfabetizando sobre seus processos de leitura e escrita. Nesse sentido, analisaremos posteriormente o “método geempiano de alfabetização”.

Além desse aspecto, relacionado à invenção de um determinado padrão referente à aprendizagem da leitura e da escrita, há nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) uma concepção de língua a ser analisada. Poderíamos começar analisando o porquê de as crianças oriundas da dita classe baixa serem posicionadas constantemente em um nível inferior ao das crianças da dita classe média, embora, conforme as autoras, o processo de aprendizagem da

leitura e da escrita independa da classe social, pois todas as crianças passam pelas mesmas etapas de desenvolvimento. Pergunto então: estariam as autoras considerando a apropriação do sistema de escrita como uma essência¹⁰⁸ que preexiste à sua constituição da linguagem enquanto artefato cultural e social? Não seria essa apropriação de um sistema de escrita produto das condições de sua constituição? A apropriação do sistema de escrita como essência ontogênica não estaria escondendo o processo sociocultural ?

Digo isso, ao considerar que uma das críticas que se tem feito aos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) reside na redução do problema das não aprendizagens na alfabetização a uma questão de apropriação de um sistema de escrita, isolando-o dos demais componentes sociais e políticos de sua aprendizagem (SILVA, 1996).

Nessa perspectiva, para os estudos da psicogênese da língua escrita, nas palavras de Silva (1996), o “analfabetismo deixa de ser uma questão social, política, cultural para se tornar um problema de aprendizagem solucionável através da escola e de métodos que levem em conta uma melhor compreensão da gênese de leitura e da escrita” (SILVA, 1996, p. 5). Para o autor (SILVA, 1996), a língua não pode ser vista apenas como uma forma linguística. Concordo com tal argumentação e mostro em que momento localizo uma visão mais ampla da língua no trabalho das autoras. Observo, no capítulo 7, intitulado *Leitura, dialeto e ideologia*, uma influência dos estudos da sociolinguística educacional no trabalho das autoras. Nesse sentido, parece-me que nesse capítulo elas discutiram aspectos linguísticos, referentes à variação linguística, pertinentes para pensarmos a complexidade da linguagem na escola, reconhecida nessa esfera como “língua”, e da linguagem falada por determinados grupos sociais, reconhecida também nessa mesma esfera, como dialeto.

Segundo o relativismo cultural, nenhuma língua ou variedade de língua em uso em comunidades de fala deveria ser considerada inferior ou subdesenvolvida, não obstante o nível de tecnologia ocidental que aquela comunidade tenha alcançado. Já a heterogeneidade inerente e ordenada, que está na raiz da sociolinguística, postula que toda língua natural é marcada pela variação, a qual não é assimétrica. Pelo contrário, os recursos de variação, que toda língua natural oferece, estão sistematicamente organizados em sua estrutura e contribuem para tornar a comunicação entre falantes mais produtiva e adequada (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 62).

¹⁰⁸ O termo essência é discutido por SILVA (1995) quando reconhece o sujeito cognoscente, na perspectiva moderna, como uma essência que preexiste à sua constituição na linguagem e no social. Ainda nessa perspectiva moderna, “a racionalidade repousa no pressuposto fundacional, o pressuposto de que existem certos princípios e critérios básicos, universais, que possibilitam determinar a verdade das proposições de conhecimento” (SILVA, 1995, p. 247).

Nesse sentido, observo também, muito presente nas concepções de linguagem oral uma evidência dos estudos da psicolinguística, desde a introdução dessa obra, marcada pela formação de uma de suas autoras, Emília Ferreiro. Tal teoria coincide com as concepções construtivistas de aprendizagem formuladas por Piaget na crítica às concepções condutivistas e associacionistas da aquisição da linguagem, a partir de um novo entendimento da aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e da aquisição da linguagem escrita (GOLBERT, 1988), quando postulam que

a criança aprende a sua língua quando compreende ativamente a natureza da mesma, e assim cria sua própria gramática. Na seleção de informações providas do meio, ela vai construindo suas concepções sobre a língua, regularizando os fatos e formulando hipóteses. [...] O desenvolvimento da linguagem não se dá pela imitação e pela associação de elementos isolados que vão se combinando. Ao contrário, o desenvolvimento da linguagem ocorre pela formação progressiva de sistemas de significados nos quais o valor das partes se define em função do conjunto (GOLBERT, 1988, p. 13).

De acordo com as autoras, baseadas em estudos de Goodman, Smith e Chomsky, “os erros que a criança comete quando começa a falar significam muito mais do que uma cópia mal feita do modelo do adulto; eles representam uma busca de regularidade, uma construção de hipóteses que testemunham uma atividade lógica” (FERREIRO, 1985 *apud* GOLBERT, 1988, p. 13).¹⁰⁹

Na análise a seguir, considerando alguns excertos desse capítulo, vamos perceber que as concepções teóricas de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita não estão dissociadas de um projeto crítico educacional comum à época, vinculado a vertentes de cunho marxista. No entanto, vamos percebendo também, frente a esse aspecto, algumas relações desse trabalho com os estudos da psicolinguística e da sociolinguística.

Vejamos alguns excertos desse capítulo.

É um lugar comum insistir em que se deve corrigir a pronúncia dos alunos para evitar dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Neste capítulo, sustentaremos uma tese contrária: a suposta “pronúncia correta” ignora as variantes dialetais, impõe a norma da fala da classe dominante (a norma real ou idealizada) e, ao fazê-lo, introduz um conteúdo ideológico do próprio início do aprendizado.

Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY (1999, p. 259).

¹⁰⁹ Essa questão parece importante para a discussão que faremos, a seguir, sobre o ensino da ortografia em classes de alfabetização.

Assim, as autoras, nesse capítulo, vão evidenciando, a partir de um estudo realizado em uma escola pública de Buenos Aires, o problema da variação linguística. Também nesse capítulo é utilizado o método da indagação. Foram entrevistadas 28 crianças de diferentes regiões da Argentina.

Na Argentina não existe, oficialmente falando, nenhum problema lingüístico. Entretanto, [o] docente se encontrará com uma grande variedade lingüística na aula, já que as crianças de uma favela vêm de diferentes procedências do interior do país, ou de países limítrofes como Paraguai e Bolívia. A situação que expomos não tem nada de irreal. Das 28 crianças que interrogamos [...], somente seis vinham de famílias oriundas daquela zona. Dez províncias argentinas [...] e dois países limítrofes (Chile e Bolívia) constituíam os lugares de origem das famílias restantes.

Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY (1999, p. 261).

Elas pontuam também que o nó do problema, muitas vezes para o trabalho da leitura e da escrita, está no fato de os professores desconsiderarem o aspecto da variação linguística em sala de aula. Vejamos como elas colocam essa questão.

[...] a pretensão absurda de que cada grafismo corresponda univocadamente a um som conduz, inevitavelmente, a um problema sem solução aparente, inconsistente sob o ponto de vista lingüístico e insustentável sob o ponto de vista ideológico, contraditório sob o ponto de vista didático, e perigosamente carregado de conotações dependentes a partir do ponto de vista ideológico.

Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY (1999, p. 264).

Destaco esse aspecto em razão de considerá-lo em estreita relação com os estudos feitos por Stubbs (2002) sobre as línguas utilizadas no sistema educacional britânico, quando mostra que “questões de língua, educação, currículo, prestígio social e poder social são inseparáveis, e que o campo da língua na educação exige não somente uma análise linguística, mas uma ampla análise histórica e cultural” (STUBBS, 2002, p. 87).

Questões sobre a língua na educação estão inseridas em conjuntos mais amplos de crenças sociais sobre a natureza das crianças e da aprendizagem. Uma discussão sobre a língua e educação deve relacionar a aprendizagem da língua, num sentido relativamente restrito, a questões de cultura e sociedade (STUBBS, 2002, p. 92).

Nos estudos de Bortoni-Ricardo (2010), há uma análise sistemática da matriz sociolinguística do português no Brasil, seguindo esse mesmo entendimento.

[...] a heterogeneidade em nossa língua, cujas origens remontam às desigualdades sociais vigentes desde o período colonial, está diretamente relacionada ao acesso que grupos sociais têm à cultura letrada e hegemônica, cultivada principalmente pelas elites urbanas. Não se pode implementar uma política nacional eficiente de alfabetização sem que se leve em conta a variação linguística distribuída ao longo do contínuo de urbanização e estratificada em função de renda e *status* socioeconômico, pois língua padrão desse país é basicamente associada à classe social (BORTONIRICARDO, 2010, p.74-75).

Nesse sentido, parece-me que a discussão desse capítulo, de suma importância para o processo de alfabetização, acabou não sendo normatizada nas práticas pedagógicas, como as dos anteriormente citados.

Meu argumento é que os efeitos discursivos na prática pedagógica dos professores, considerando o regime de verdade a que se filia de forma hegemônica essa perspectiva de alfabetização, permitindo a categorização do nível individual de cada sujeito, tenham escurecido questões como a importância da variação linguística e o ensino da ortografia ou sobre a reflexão em torno da língua nas classes iniciais de alfabetização e não só após a entrada no nível alfabético ou nem mesmo após esse nível. Muitas alfabetizadoras passaram a interpretar que não era mais necessário ensinar ortografia, pois esse conteúdo seria algo para etapas posteriores à alfabetização. O que quero pontuar é que, respeitadas as proporções de um ensino de ortografia nas classes de alfabetização, não podemos deixar de fazer uma reflexão sobre a língua quando essa questão se faz necessária.

Com relação ainda a essa questão, concordo com Moraes (1998) ao dizer que o ensino sistemático da ortografia somente deve ter início quando as crianças estiverem compreendendo o sistema de escrita alfabética. Ou seja, nós, alfabetizadoras, não podemos nos omitir diante das dúvidas ortográficas que os alunos começam a demonstrar durante o processo de construção de conhecimentos sobre a escrita alfabética.

Ou ainda que, ao analisarmos a escrita e a fala das crianças, desconsideremos as questões de variação linguística. Recentemente, uma criança do quarto ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Porto Alegre queria escrever que o que mais gosta de fazer em casa é “drumir”. O que temos explicitado nesse exemplo não é uma questão de dificuldade de fala, nem de uma forma infantil de pronúncia, mas um dialeto, “uma variante adulta de fala, própria de um grupo social” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 266). Vale destacar um excerto desse capítulo sobre esse aspecto:

Entretanto, em termos linguísticos, uma língua não é senão “o meio de comunicação entre falantes de dialetos diferentes dentro de uma mesma família linguística” (Haugen) e, em rigor da verdade, todos falamos uma variedade dialetal de certa língua. Deve ficar claro que o reconhecimento dos dialetos não envolve a ausência de normatividade: para que exista um dialeto, deve existir uma norma linguística por um lado (o dialeto prestigioso, identificado com a língua) e modos de fala desviantes, por outro (os outros dialetos). A disjuntiva não está representada pela oposição ou ausência de normatividade e existência de normatividade. Nesse sentido, a história, desde a antigüidade clássica até nossos dias, é clara e inequívoca: o que foi identificado como língua, em termos nacionais, é regularmente o modo de falar da classe dominante do centro político do país (geralmente, a capital). Assim foi como a fala de Atenas passou a definir o grego, a da região de Paris converteu-se no francês, a de Castilla se converteu no espanhol.

Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY (1999, p. 266).

Essa questão parece-me de extrema importância nos estudos da psicogênese da língua escrita, uma vez que evidencia que quando fazemos uso da linguagem estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações socioculturais, materializadas em práticas interacionais. Assim, “quando se rejeita o dialeto materno de uma criança, rejeita-se a mesma por inteiro, a ela e toda sua família, com seu grupo social de pertinência” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 270).

Nesse sentido, devemos tratar a linguagem como “um instrumento vivo de intercâmbios sociais e segue sua evolução fora da escola [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 270), sendo necessário que possamos compreender esses processos de forma que, ao ler, a criança não seja obrigada a mudar de dialeto para poder alcançar a língua escrita, nem que seja levada à aprendizagem de novo dialeto, porque esse estará apresentado fora de todo intercâmbio comunicativo real (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Voltando à questão dos efeitos discursivos da psicogênese da língua escrita nas práticas pedagógicas, o que eu observo no cotidiano escolar, muitas vezes, é um esvaziamento de trabalhos que façam uma reflexão sobre a língua materna, tanto nos aspectos culturais e sociais quanto no aspecto de variação linguística, uma vez que na escola “a língua é tratada como uma variável holística unitária, e não como um sistema de escolhas linguísticas ligado ao contexto e que tem significado social” (GUMPERZ; COOK-GUMPERZ, 2008, p. 59-60).

Talvez tenhamos que pensar que o fracasso das classes menos favorecidas nos experimentos psicogenéticos esteja associado às questões sociais, culturais, linguísticas e da variação linguística, entendendo todos esses aspectos como possibilidade de reflexão da língua. Isso significa olharmos de outro jeito para a língua, pois

o que existe são seres humanos que falam línguas, os indivíduos que compõem o todo da população. [...] Significa considerar olhar a língua dentro de uma realidade histórica, cultural, social em que ela se encontra, isto é, em que se encontram os seres humanos que a falam e escrevem (BAGNO, 2002, p. 23).

Passo, a seguir, a analisar alguns efeitos discursivos e práticos da psicogênese da língua escrita a partir de material de testagem produzido pelo GEEMPA.

3.3.4 Como os *testes psicogenéticos* são interpretados por “método geempiano de alfabetização”

Como temos visto, a modernidade instituiu um modo de pensar em que o desenvolvimento cognitivo é entendido no sentido de progredir ao alcance de um pensamento cada vez mais complexo, abstrato, respeitando um modelo gradativo de aprendizagens. Além de instituir sobre como essa criança aprende, os discursos da psicologia do desenvolvimento estão implicados em práticas pedagógicas que se naturalizam no ambiente escolar (DAL’IGNA, 2007).

Para Walkerdine (1995), as pedagogias centradas nas crianças, entre as quais destaca a psicologia cognitiva piagetiana, são produtoras de um poder-saber que institui procedimentos e mecanismos de dominação, de subjetivação e de constituição de saberes, movimentando as crianças numa mesma direção, numa sequência fixa para o alcance da meta da aprendizagem.

Na área da alfabetização e, especialmente, em relação aos estudos da psicogênese da língua escrita, temos observado que o processo de aquisição da leitura e da escrita está implicado com outras condições de possibilidade: a classificação das crianças em níveis de leitura e de escrita, considerando suas hipóteses de pensamento sobre essas aprendizagens, como pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas. Com o estatuto científico piagetiano, esses discursos acabam por normatizar um vocabulário pedagógico.

Com vistas à instauração e à normatização de um vocabulário pedagógico psicogenético em relação à aquisição da leitura e da escrita temos, no Brasil, o trabalho de Franchi (1991), que, “com o objetivo de avaliar os níveis de pré-alfabetização das crianças do seu universo, reaplicou alguns procedimentos de investigação desenvolvidos por Emília

Ferreiro e encontrou os mesmos níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético” (STEYER, 1998, p. 25).

É pertinente salientar que a própria autora, Franchi (2001¹¹⁰), salienta que seus estudos, embora baseados nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) como ponto de partida para fazer um diagnóstico prévio da relação que se estabelecia entre seus alunos e o processo de aquisição da escrita, poderiam apontar para diferenças e aparentes contradições entre os dados por sua pesquisa e os dados de uma pesquisa mais ampla, como a de Ferreiro e Teberosky, (FRANCHI, 2001). É pertinente, marcar neste momento que Franchi, inspirada em procedimentos metodológicos semelhantes aos de Ferreiro e Teberosky,

[...] apresentava para cada aluno, em entrevistas individuais, cinco figuras (cavalo, boca, galo, pão e cebola) e uma sexta gravura de um menino lendo um livro. Com uma conversa inicial, descontraía o entrevistado. Mostrava-lhe uma gravura por vez e pedia-lhe que escrevesse o nome da figura. Investigando as particularidades de cada uma das “escrituras” e das “leituras” efetuadas pelos alunos e com base nas categorias e critérios de Ferreiro e Palácios (1982) [a autora] classifica [seus] grupos e subgrupos [em pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético] (FRANCHI, 2001, p. 94-95).

Interessa-me, ao pontuar esse aspecto, evidenciar uma mudança na nomenclatura quanto à classificação do processo de escrita proposta por Franchi (2001) a partir do estudo original realizado por Ferreiro e Teberosky (1999). Além disso, desejo marcar que essa mudança de nomenclatura também se fará em outros estudos, como o que apresento a seguir, no caso, o do GEEMPA, por sua proximidade territorial e pelo trabalho desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Assim, parece-me importante situar o leitor quanto à legitimidade dada aos estudos do GEEMPA no Rio Grande do Sul. Conforme denominação anterior dada à sigla – Grupo de Estudos sobre o Ensino de Matemática em Porto Alegre (GEEMPA) –, foi fundado há 37 anos por um grupo de 50 professores que estavam preocupados com a reformulação do ensino de matemática em Porto Alegre, e surgiu atuando na melhoria da formação dos professores e, num momento posterior, realizando trabalhos de pesquisa com acompanhamento de classes experimentais. Por volta de 1979, começou a se voltar para o problema da aprendizagem de classes populares, centrando os estudos na área da alfabetização. Isso levou o GEEMPA a alterar seu nome para *Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação*, em 1982, iniciando um projeto sobre a construção de uma proposta didática de alfabetização

¹¹⁰ 1ª edição data de 1988, utilizada a 7ª edição, datada em 2001.

para crianças de classes populares vinculada aos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) – portanto, à epistemologia genética piagetiana (KURTZ, 1989).

Em uma segunda fase desse grupo de pesquisa, ocorrida no final da década de 80, quando Esther Grossi assume a Secretaria de Educação do Município de Porto Alegre, observa-se um deslocamento dos estudos piagetianos e a incorporação de outras tendências teóricas construtivistas. Para contextualizar essa segunda fase do GEEMPA, farei uso do trabalho de Marzola (1995). Os estudos geempianos pós-construtivistas podem ser definidos como um construtivismo pós-piagetiano, “[...] não só no sentido em que este termo é utilizado pelos herdeiros de Piaget, ou seja, como ampliação de seu campo de estudos, mas como ‘incorporação de novas instâncias (o social, o desejo) e acrescentando inúmeras outras contribuições’” (GROSSI, 1993 *apud* MARZOLA, 1995, p. 92).

Vale também ressaltar que essa segunda fase do GEEMPA, que constituiu a base pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, incorporou, segundo Marzola (1995),

[...] as concepções do psicólogo russo Lev Vigotsky (1896-1934) [...] trazidas para ampliar o entendimento das interações entre sujeitos e objeto, que passam a ser concebidas, então, como mediada pela presença do outro (a cultura) (ver GROSSI, 1992a; 1992d). Ainda mais: a concepção de sujeito como um “ser geneticamente social” adiciona ao construtivismo [...] a contribuição de um outro psicólogo marxista, nesse caso o francês Henri Wallon (1879-1962) (ver GROSSI, 1992a; 1992b; 1992c; 1992d; 1993b). Fora da área da psicologia construtivista, foram ainda acrescentadas ao quadro teórico a concepção de educação como socialização e politização, do educador brasileiro Paulo Freire, e a definição do sujeito como ser desejante, de origem psicanalítica, sobretudo em sua vertente lacaniana (ver GROSSI, 1992b, 1992e; 1993) (MARZOLA, 1995, p. 93).

Dessa maneira, na proposta pós-construtivista do GEEMPA, “a aprendizagem é entendida como um núcleo de um ‘processo pessoal’, o qual transforma o(a) aluno(a) em aprendiz, o(a) professor(a) em facilitador(a) das aprendizagens dos(as) alunos(as), e a escola em ‘uma instituição cuja razão mesma de ser é o ensino’.” (GROSSI, 1992 *apud* MARZOLA, 1995, p. 94), reduzindo a questão da problemática educacional a uma questão de aprendizagem (MARZOLA, 1995).

Também não poderia deixar de marcar dois aspectos sobre essa contextualização. O primeiro consiste em apontar a professora Esther Grossi como uma grande inspiradora desse Grupo, tendo implementado a proposta construtivista de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre na gestão de 1989-1992 – Administração Popular, como Secretária de

Educação¹¹¹ –, para, posteriormente, dar o formato de uma ONG ao GEEMPA, na continuidade do desenvolvimento dos projetos de alfabetização e pós-alfabetização. O segundo aspecto consiste em situar o movimento do GEEMPA associado ao do cenário nacional e latino, pois, como temos visto, no final da década de 1980, o discurso pedagógico construtivista percorreu, de forma hegemônica, como coloca Silva (1996), a educação brasileira.

Atualmente, a didática geempiana apoia-se no pós-construtivismo, que nasceu da relativização do construtivismo de Piaget, Vigotsky, Wallon e Paulo Freire, pelas contribuições de Gérard Vergnaud e de Sara Paim, respectivamente com a Teoria dos Campos Conceituais e com explicação da Função da Ignorância (GEEMPA, 2007). Nesse caso, poderíamos pontuar uma terceira fase do grupo. Essa organização em três fases do discurso geempiano serve apenas como uma organização didática e de pensamento. Explicitarei a seguir os conceitos de *Teoria dos Campos Conceituais* e de *Função da Ignorância*.

Para definir a *Teoria dos Campos Conceituais*, de Vergnaud, utilizarei os estudos de Moreira (2002). Para esse físico, a teoria dos campos conceituais pode ser descrita como um possível referencial para o ensino de ciências e para a pesquisa nessa área. Além disso, podem ser estabelecidas algumas pontes entre essa teoria e outros referenciais como, por exemplo, aprendizagem significativa, resolução de problemas e representações mentais. É nessa segunda perspectiva que encontramos a relação entre os estudos geempianos e a *Teoria dos Campos Conceituais*, de Vergnaud. Segundo os estudos de Moreira (2002), Vergnaud (1982) toma como premissa que

[...] o conhecimento está organizado em campos conceituais cujo domínio, por parte do sujeito, ocorre ao longo de um largo período de tempo, através de experiência, maturidade e aprendizagem. Campo conceitual é, para ele, um conjunto informal e heterogêneo de problemas, situações, conceitos, relações, estruturas, conteúdos e operações de pensamento, conectados uns aos outros e, provavelmente, entrelaçados durante o processo de aquisição. O domínio de um campo conceitual não ocorre em alguns meses, nem mesmo em alguns anos. Ao contrário, novos problemas e novas

¹¹¹ Durante essa Gestão da administração popular tivemos, via formação da Secretaria de Educação de Porto Alegre, uma grande conferência com Emília Ferreiro, em julho de 1989. Transcrevo a reportagem da Revista Nova Escola, Ano IV, nº 34, de Outubro de 1989, relatando essa conferência. “Emília Ferreiro: uma aula inédita para 10 mil professores. Ela nunca dá entrevistas. Fora do magistério poucos a conhecem. E, mesmo entre os professores, Emília Ferreiro ainda é um nome cercado de mitos. Psicolinguista argentina radicada no México, em julho desse ano ela esteve em Porto Alegre (RS), visitou cuidadosamente uma escola de 1º grau e falou aos 10 mil professores que lotaram o Gingantinho para beber diretamente da fonte os ensinamentos da teoria construtivista da alfabetização. O resultado foi muita empolgação, emoção e esperanças. Mas sem nenhuma promessa de milagre no propósito de acabar com o analfabetismo da América Latina. Para Emília Ferreiro, é preciso romper com os métodos tradicionais de ensino, que não respeitam o saber das crianças e a sua forma natural de aprender a linguagem escrita” (REVISTA NOVA ESCOLA, 1989, p. 12).

propriedades devem ser estudados ao longo de vários anos se quisermos que os alunos progressivamente os dominem. De nada serve tentar contornar as dificuldades conceituais; elas são superadas na medida em que são encontradas e enfrentadas [...] (MOREIRA, 2002, p.7).

Já para definir o conceito de *Função da Ignorância* utilizarei obra *A Função da Ignorância: estruturas inconscientes do pensamento*, de Sara Paim (1987). A obra foi produzida a partir de um seminário intitulado com o mesmo nome, uma vez que

a análise das motivações que traziam à clínica psicopedagógica as crianças com problemas de aprendizagem [...] evidenciava a presença de uma articulação que ligava significativamente o potencial intelectual afetado e a dramática inconsciente na qual a criança estava comprometida (PAIM, 1987, p. 7).

Assim, a autora, a partir desse contato com os problemas concretos da prática pedagógica e com a clínica dos distúrbios de aprendizagem, elaborou uma teoria da prática psicopedagógica que transformou a ignorância em um conceito explicativo dos processos de produção do conhecimento, definindo, preliminarmente, sua função psicológica na construção do pensamento individual. Seu texto retoma, então, um conjunto de noções provenientes da psicologia da inteligência e da psicanálise (PAIM, 1987).

A partir dessas perspectivas teóricas, a didática geempiana, ao caracterizar a rede de hipóteses do processo de alfabetização, a articula às aprendizagens de cada campo conceitual. Nesse sentido, segundo os pressupostos teóricos da didática geempiana, ela se distingue das outras didáticas por perseguir

[...] como seu eixo orientador, a lógica do processo de aprendizagem do aluno e não a lógica dos conteúdos a ensinar. Por conseguinte, as atividades que são propostas em aula valem na medida em que levam os alunos a transitar por ignorâncias, isto é, a transitar por hipóteses construídas a partir de situações e procedimentos forjados a partir de conceitos neles envolvidos. O que norteia, portanto, um bom planejamento didático é o conhecimento da sequência de ideias geradas nas vivências do meio que o aluno frequenta com vistas ao domínio de campo conceitual. Por exemplo, no caso da leitura e da escrita é a caracterização do nível em que ele se encontra, isto é, se pensa que se escreve com desenhos, com letra sem vinculação com a pronúncia, com vinculação ampla com a pronúncia, isto é, escrevendo-se uma letra para cada vez que se abre a boca ao pronunciar uma palavra, com vinculação restrita da pronúncia de cada som com uma letra (GEEMPA, 2007, p.4).

Aqui, podemos observar novamente uma disputa por modelos epistemológicos de alfabetização, mas também podemos observar que a didática geempiana tem uma consonância comum à outra didática de alfabetização, no caso, a didática dos métodos, a partir da

classificação hierárquica do conhecimento. Tal classificação hierárquica de conhecimento das unidades linguísticas – letra, palavra, frase, texto –, é expressa na forma da avaliação. Nessa avaliação, os alunos alfabetizando são testados e é feita certa hierarquia do que foi aprendido e do que falta aprender. No caso dos *Testes ABC*, como vimos, havia toda uma pontuação para a resposta da criança frente ao teste. Assim, a partir do escore dessa pontuação, o professor faria a separação dos alunos por classe/turmas. Nessa organização por classes, já havia uma hierarquização de conteúdos, uma vez que os mais adiantados fariam menos exercícios preparatórios para aprendizagem da leitura e da escrita. No caso do GEEMPA, para dar visibilidade a essa hierarquia, temos, por exemplo, a escada¹¹² dos níveis do ditado das quatro palavras e uma frase, abaixo exemplificada, assim como as escadas de cada tarefa da Prova Ampla¹¹³. Essas escadas, no caso, permitem não só a visualização do todo do grupo, mas

¹¹² Essa escada representa o processo de desenvolvimento gradativo dos alfabetizando, realizados por etapas. Representa uma sucessão de estágios, entendidos pelos professores como um processo evolutivo da aquisição da leitura e da escrita do alfabetizando. Nesse sentido, os alfabetizando “são conformados em níveis, mediante regras que estabelecem suas relações com os fenômenos de leitura e escrita produzidos por saberes específicos” (CARDOSO, 2002, p. 39). Ao se utilizarem dessa escada, como uma escala de base fixa, os professores determinam as etapas, estabelecem e medem os “desvios”. De certo modo, “fixam os escolares em certos graus de normalidade, classificando-os de acordo com os saberes, também fabricados, específico da alfabetização de crianças” (CARDOSO, 2002, p. 39). Ainda hoje, é comum o uso dessa escada, com o nome dos alunos no nível de leitura e escrita em que está posicionado, nas paredes das salas de aula das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Porto Alegre, exclusivamente, por aqueles professores que tenham feito ou façam curso de formação no GEEMPA. Além disso, até pouco tempo essa escada fazia parte dos pareceres descritivos de algumas escolas da rede municipal de ensino.

¹¹³ Do conjunto de nove testes, a primeira e a segunda tarefas destinam-se à avaliação da escrita do nome do alfabetizando, a 1ª Tarefa refere-se à escrita do nome e a 2ª Tarefa, à leitura do nome. Assim, no gráfico de escada da escrita do nome, na 1ª tarefa, temos a seguinte escala: 1. Não escreve o nome; 2. Escreve incorretamente: a) não usa letras; b) usa letras e outros sinais; c) usa letras, mas quaisquer letras; d) usa as letras do nome, mas em qualquer ordem; 3. Escreve corretamente o pré-nome; 4. Escreve corretamente o nome completo. E na 2ª Tarefa, no gráfico da escala da leitura do nome, temos a seguinte escala: 1. Sem nenhuma segmentação; 2. Segmentação não alfabética; 3. Segmentação alfabética. A 3ª Tarefa, a mais detalhada do material, corresponde à escrita de quatro palavras e uma frase. Além de classificar os alfabetizando, no gráfico de escada da escrita das quatro palavras e uma frase, em: 1. Pré-silábico 1, 2. Pré-silábico 2; 3. Silábico; 4. Alfabético, a *Prova Ampla* dá destaque a duas categorias, identificadas em períodos logográfico e fonético. O primeiro englobaria os níveis PS1, PS2 e Intermediários (II e I2). Nesse período, os comportamentos dos sujeitos são alheios à correspondência entre grafia e sons. O período seguinte englobaria os níveis S, I3 e A, quando o alfabetizando começa a estabelecer vinculações entre a pronúncia e a escrita. Na 4ª Tarefa, os alfabetizando são convidados a fazer a leitura de pequenos textos, sendo classificados em: 1. Pré-silábico 1; 2. Pré-silábico 2; 3. Silábico; 4. Alfabético. A partir dessa 4ª Tarefa, não há uma denominação para o gráfico da escada e nenhuma orientação sobre o que corresponde a cada nível. Já a 5ª Tarefa, a partir da reescrita de forma ortográfica pela professora, do teste das quatro palavras e uma frase, os alfabetizando são convidados a ler, para serem então classificados de acordo com mesmos níveis: 1. Pré-silábico 1, 2. Pré-silábico 2; 3. Silábico; 4. Alfabético. A 6ª Tarefa corresponde à escrita de um texto, fazendo-se o uso da mesma classificação: 1. Pré-silábico 1, 2. Pré-silábico 2; 3. Silábico; 4. Alfabético. A 7ª Tarefa corresponde à escrita de letras. Pede-se ao aluno que escreva todas as letras que sabe fazer. A escala do gráfico dessa tarefa de escrita é organizada do seguinte modo: 1. Até 6 letras; 2. de 7 a 12; 3. de 13 a 18; 4. + de 18. A 8ª Tarefa refere-se à associação das letras com o som das iniciais de palavras; pede-se ao alfabetizando que diga as letras escritas, à medida que ele as vai mostrando; a professora deverá perguntar-lhe quais palavras ele conhece que começam com as letras nomeadas. Para essa tarefa, o modelo dos degraus da escada segue o mesmo da sétima tarefa: 1. Até 6 letras; 2. de 7 a 12; 3. de 13 a 18; 4. + de 18. E a 9ª Tarefa corresponde às unidades linguísticas, avalia-se a caracterização e a distinção das unidades linguísticas: letras, palavras e frases, ao lado de desenhos e números. Há uma escala para o enquadramento das respostas em três níveis: 1. Ausência de segmentação; 2. Segmentação parcial; 3. Classificação completa.

também de uma “seleção controlada do possível sucesso ou fracasso do aluno frente aos conhecimentos ‘naturalmente’ definidos e configurados” (CARDOSO, 2002, p. 25).

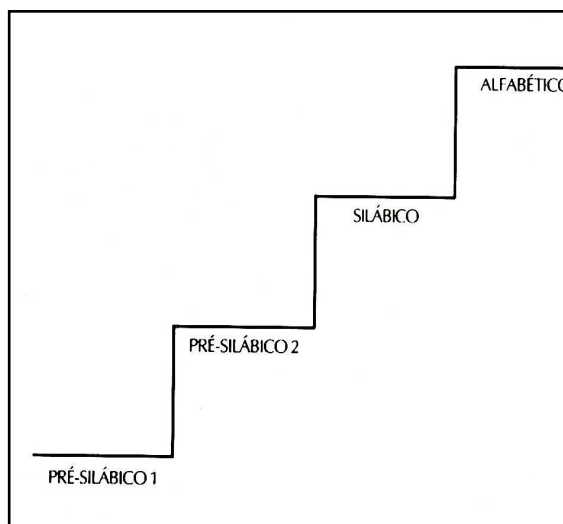


Figura 1: Gráfico da escada da escrita das quatro palavras e uma frase Fonte: GEEMPA (2007, p. 20).

A escada acima¹¹⁴ (FIGURA 1) tem o propósito de explicitar o processo de aquisição da escrita e da leitura tanto para os alunos quanto para seus familiares, no caso, quando expostas na sala ou anexadas nas avaliações entregues a esses. “Por meio dela, os alfabetizandos são regulados na sua escrita e leitura, através de uma escala numérica, na qual cada número corresponde a um estágio” (CARDOSO, 2002, p. 36).

Nesse sentido, essa forma de hierarquizar o conhecimento, normatizada por saberes psicológicos, ora inspirado nas teorias da *Gestalt*, ora nas teorias cognitivistas psicogenéticas, “disciplinam certos saberes aos quais os escolares são submetidos e assujeitados” (CARDOSO, 2002, p. 26).

A seguir, examinarei de que forma o GEEMPA normatizou um vocabulário pedagógico em torno da alfabetização considerando duas formas de avaliação de alfabetizandos: o teste das quatro palavras e uma frase (amplamente utilizado na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, de 1989 até hoje) e a prova ampla, atualmente chamada aula entrevista (utilizada por alguns professores que têm feito sua formação no GEEMPA ou

¹¹⁴ Essa escada exclui um dos níveis reconhecidos por Ferreiro e Teberosky como nível 4 – ou silábico-alfabético –, por considerá-lo intermediário, uma vez que decorre da combinação do nível anterior – o silábico – com o seguinte – o alfabético.

participaram do Projeto Piloto para Alfabetização do governo do estado do Rio Grande do Sul, na gestão 2007-2010¹¹⁵).

Teste das Quatro Palavras e uma Frase

A aplicação do *Teste das Quatro Palavras e uma Frase*, instrumento de avaliação diagnóstica do processo de aquisição da língua escrita, criado a partir das pesquisas de Ferreiro e Teberosky, continua sendo bastante difundido nos cursos de formação inicial e continuada de professores, nos cursos de Magistério e de Pedagogia do nosso Estado e, em especial, pelo GEEMPA. De acordo com Grossi (2008, p. 56), a tarefa da escrita das quatro palavras e uma frase, como é por ela denominada, “foi elaborada por Emília Ferreiro e é descrita no fascículo I de *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escrita*, editado pela *Dirección General de Educación Especial*, SEP-OEA, México de 1982”.

Esse teste consiste em um ditado, realizado preferencialmente de forma individual, envolvendo, portanto, somente a alfabetizadora e o alfabetizando. É iniciado por uma palavra polissílaba, seguida de uma trissílaba, de uma dissílaba e, por último, de uma monossílaba. É importante que o professor, ao ditar, não marque a separação das sílabas. Após o ditado das quatro palavras, o professor deve ditar uma frase que envolva pelo menos uma das palavras já mencionadas, preferencialmente a dissílaba, para poder observar se o aluno volta a escrevê-la de forma semelhante, ou seja, se a escrita da palavra permanece estável, mesmo em outro contexto.

De acordo com as pesquisas de Grossi (1993), a classificação dos resultados do referido teste pode ser caracterizada em níveis e subníveis (níveis intermediários), ampliando os cinco níveis propostos por Ferreiro e Teberosky (1999), já descritos nesse estudo.

Antes de passarmos para essa classificação de Grossi (1993), vale destacar as alterações feitas por Ferreiro, na estrutura dos níveis, entre 1982 e 1985¹¹⁶, conforme duas publicações da pesquisa realizada no período de 1974 a 1976. Conforme GROSSI (2008, p. 52), Ferreiro, em sua obra intitulada *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escrita* (1982), já “havia organizado quatro níveis psicogenéticos na

¹¹⁵ Cf. Schneider (2009).

¹¹⁶ A primeira edição da obra de Ferreiro e Teberosky, traduzida como *Psicogênese da língua escrita*, pela Editora Artes Médicas Sul LTDA, em 1985, reeditada em 1999 e reimpressa em 2007, a partir da edição de 1999, foi editada originalmente em espanhol sob o título *Los sistemas de escritura do desarrollo del niño*, pela Siglo Veintiuno Editores, México, D.F., em 1984.

caminhada para a leitura e para a escrita, a saber o pré-silábico, o silábico, o silábico-alfabético e o alfabético” (GROSSI, 2008, p. 52). Entretanto, em 1986, em um congresso de leitura, em Londres/Inglaterra, denominado XI Congresso Internacional de Leitura, foi demonstrado que

[...] há dois níveis pré-silábicos e não há o nível silábico alfabético. Com efeito, há um fechamento sistêmico nas ideias que explicam o pensamento pré-silábico 1, o que lhe confere um estatuto de um nível psicogenético, [e], por outro lado, o pensamento silábico-alfabético não encerra atributos de uma estrutura e, portanto, não é um nível psicogenético (GROSSI, 2008, p.52-53).

Nas palavras da autora, “desde 1985, quando apareceu pela primeira vez essa didática do nível pré-silábico, novos conhecimentos sobre a psicogênese da alfabetização foram construídos [...] alguns desses conhecimentos vinculados diretamente ao nível pré-silábico” (GROSSI, 1997, p. 18).

O primeiro deles diz respeito à compreensão de que há dois níveis pré-silábicos, denominados PS1 (pré-silábico 1) e PS2 (pré-silábico 2). Isto porque o desenvolvimento do processo de alfabetização tem dois patamares bem nítidos – um, no qual os sujeitos julgam que se escreve com desenhos, isto é, a grafia deve conter os traços figurativos daquilo que se escreve – e outro, no qual se usam sinais gráficos, abandonando-se no traçado aspectos figurativos do que se quer escrever¹¹⁷. Porém, esses aspectos figurativos permanecem indiretamente presentes no nível PS2, na medida em que o sujeito, ao escrever com letras, números ou assemelhados, condiciona a quantidade deles, o seu tamanho, a sua posição... a características figurais do ente cuja palavra que lhe está associada é escrita. O segundo aspecto a considerar [...] [é o de que] os níveis intermediários são inerentes à existência de níveis. Eles representam a maneira de passar de um deles a outro de maior complexidade. [...] Estar num nível intermediário significa estar em conflito, gerado no fato de a pessoa se dar conta da impossibilidade de resolver os problemas que enfrenta (GROSSI, 1997, p. 18).

Assim, Grossi (1993) irá dividir o nível 1, dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) em dois níveis: o pré-silábico 1 (PS1) e o pré-silábico 2 (PS2), além da “presença de dois níveis intermediários no processo de alfabetização entre cada dois níveis principais, em

¹¹⁷ Tenho acompanhado, no meu trabalho em uma escola da Rede Municipal de Ensino, uma criança com problemas motores, sendo um deles a dificuldade de grafar letras. Observo que uma das sugestões da psicopedagoga em relação às testagens, no caso a das *Quatro Palavras e Uma Frase*, é de que essa seja realizada pela criança no computador. Nesse sentido, fico pensando o que ocorreria se ela só tivesse como possibilidade a escrita no papel: seria posicionada no nível PS1, ao fazer rabiscos, enquanto que, tendo o acesso às letras, pode evidenciar melhor seus conhecimentos, podendo ser posicionada no nível silábico, por exemplo. Então, talvez, tenhamos que pensar o quanto o uso de determinado material na testagem pode interferir no seu posicionamento em um nível ou em outro.

particular entre os dois níveis pré-silábicos” (GROSSI, 1997, p. 18 ¹¹⁸). Vejamos, agora, nas palavras de Grossi, como seriam esses níveis e subníveis, a partir de seus estudos de 1993.

Além da subdivisão do nível pré-silábico em dois, que acabamos de expor, encontramos comportamentos dos alunos que põem em evidência a existência de níveis intermediários além do silábico-alfabético que Emília Ferreiro já definiu. Trata-se do nível intermediário 1 (I1) entre o pré-silábico 1 (PS1) e o pré-silábico 2 (PS2), um entre o pré-silábico 2 (PS2) e o silábico (S), denominado de intermediário 2 (I2), e um intermediário 3 (I3), entre os níveis silábico e alfabético. Veja-se a sequência dos níveis no esquema abaixo. PS1-I1-PS2-I2-S-I3-A [...] (GROSSI, 1993 *apud* STEYER, 1998, p. 25).

É pertinente salientar que, atualmente, o GEEMPA, aboliu de seus estudos os níveis intermediários como uma possível classificação dos alfabetizandos. Na *Didática dos níveis pré-silábicos* de 2008, 10ª edição revista da obra, Grossi passa a falar em conflitos de passagem, e não níveis intermediários.

Os conflitos de passagem não são níveis psicogenéticos intermediários porque eles representam ausência de estrutura organizativa de elementos relativamente ao objeto de conhecimento em pauta. Os conflitos de passagem são momentos preciosos do processo que se caracterizam pela evidência de contradições nas condutas do sujeito que aprende, as quais perdem estabilidade do nível anterior e ainda não se organizam de acordo com o nível seguinte. São momentos privilegiados, mas difíceis, de desequilíbrio e conflito, que só são superados por uma nova organização dos elementos em jogo, numa estrutura qualitativamente superior à anterior (GROSSI, 2008, p. 53).

Além disso, a trajetória da alfabetização, na 7ª edição de 1997, expressa do modo anteriormente descrito (PS1-I1-PS2-I2-S-I3-A), passa a ser descrita do seguinte modo PS1-PS2-S-A, nessa 10ª edição.

Na tentativa de elucidar ao leitor o que corresponde a cada uma dessas hipóteses de escrita, farei uma contextualização delas.

“O esquema de pensamento que caracteriza o nível pré-silábico 1 tem como hipótese explicativa da escrita de que escrever é desenhar e que ler é interpretar imagens ou figuras” (GROSSI, 2008, p. 54). Por exemplo: “[...] para ele escreve-se árvore fazendo um desenho que tenha o aspecto de árvore. Por outro lado, só se lê em figuras, fotos e imagens. Impossível ler em pura letra” (GROSSI, 2008, p. 54), enquanto que para o nível pré-silábico 2, “os sujeitos que aprendem têm uma visão sincrética dos elementos da alfabetização”(GROSSI, 2008, p. 55). Nesse caso, exemplificando, “letras podem estar associadas a palavras inteiras,

¹¹⁸ 1ª edição data de 1990, utilizada a 7ª edição, datada em 1997.

portanto representam um ente global, [...], quando se referem à ‘minha letra’, isto é, letra de seu nome” (GROSSI, 2008, p. 55).

De acordo com Grossi (2008), há um conflito de passagem do nível pré-silábico 2 para o nível silábico, sendo a “consciência, mesmo difusa, da ligação entre pronúncia e escrita [...] o fator deslanchador do conflito. [...] Esta problemática produz condutas típicas, como, por exemplo, as palavras começam a ter certa estabilidade” (GROSSI, 2008, p. 56).

Também para a autora há um conflito entre a passagem do nível silábico para o nível alfabético. No nível silábico, o sujeito que aprende tem a hipótese de que cada sílaba corresponde a uma letra, enquanto que o alfabético caracteriza-se pela “associação letra x som, isto é, valor sonoro convencional de algumas letras, bem como de saber como juntá-las para se constituir a sílaba” (GROSSI, 2008, p. 62-63). Nesse caso, o conflito corresponde à

[...] superação da hipótese silábica. [...] O aluno é levado a essa superação pela inconsistência da hipótese silábica para produzir a leitura. A hipótese parecia resolver o problema da escrita, mas esta não é socializável, ou seja, outros não podem ler o que se escreveu, e nem para o escrevente ela é discriminadora das palavras. Por exemplo, “sp” pode representar simultaneamente – sapo, sopa, sepo, sapé, etc. (GROSSI, 2008, p. 61-62).

Esclareço para o meu leitor que esse vocabulário pedagógico tem permeado uma ação constante e repetida nas práticas pedagógicas, a de nomeação dos sujeitos alfabetizando em pré-silábicos (1 ou 2), silábicos, algumas vezes, ainda em silábico-alfabéticos e alfabéticos. Nesse sentido, observamos que, por um lado, a instauração dessa norma de linguagem pedagógica tem operado no processo avaliativo, graças ao seu estatuto de cientificidade psicogenética, de modo a excluir qualquer ambiguidade ou incerteza, fixando identidades alfabetizandas. Por outro lado, acaba funcionando como produtora dessas identidades (DAL’IGNA, 2007).

Essa fabricação enuncia uma “hierarquização de saberes” afirmando a “evolução da aprendizagem”, apontando para a produção de uma geração de alfabetizando submetidos a certos diagnósticos, avaliações e saberes escolares que constituem os alfabetizando como sujeitos que se desenvolvem de forma gradual até a formatação no nível alfabético (nos anos iniciais do ensino fundamental) ou no ortográfico (nos anos finais do ensino fundamental)¹¹⁹. “Essa dinâmica de fabricação caracteriza a sujeição constante dos escolares às formas de

¹¹⁹ Aqui tenho como referência a avaliação realizada pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

funcionamento de um poder-saber, de um investimento ininterrupto de controle, a respeito de suas aprendizagens de leitura e escrita” (CARDOSO, 2002, p. 39).

Assim, esse vocabulário pedagógico, tão presente no espaço escolar, opera “tanto na descrição, classificação e qualificação dos desempenhos das crianças em um período, considerando-se um conteúdo, quanto na fixação de suas identidades” (DAL’IGNA, 2007, p. 43). Essa classificação é visível, ainda, em muitas salas de aula de professores geempianos, a partir da escada, já descrita, com o nome dos alunos nos seus respectivos níveis de aprendizagem da leitura e da escrita.

Vejam, a seguir, a contextualização da Prova Ampla ou Aula Entrevista para à análise dos níveis psicogenéticos e às avaliações psicogenéticas geempianas.

Prova Ampla ou Aula Entrevista

A *Prova Ampla ou Aula Entrevista* tem sido outro instrumento utilizado para testar alunos das turmas envolvidas com a didática geempiana na alfabetização. Apresentado inicialmente nos cursos de especialização do GEEMPA, tenho conhecimento de sua divulgação no início de 2003, em um curso de formação destinado a professores de diferentes redes de ensino. Tal prova vem sendo reformulada a cada curso de formação que acontece, sendo que a selecionada para a presente análise foi apresentada em curso de formação realizado no ano de 2007¹²⁰, quando ainda não era nomeada de *Aula Entrevista*.

A *Prova Ampla* está organizada em oito seções, e parece não haver uma preocupação dos organizadores em pormenorizar ao leitor os pressupostos teóricos contidos nesse instrumento de avaliação, devido à brevidade dos textos que compõem cada um desses capítulos. Seguem as seções na ordem: *Introdução*: “toda a prática tem uma teoria”; *Apresentando a Prova Ampla*; *Contexto da aplicação da Prova Ampla*; *Alfabético não é alfabetizado: A Prova Ampla e a comprovação da alfabetização*; *Tarefas da Prova Ampla*; *Para muito além dos níveis da escrita*; *Nave da zona proximal das aprendizagens rumo à leitura e à escrita*; *Resumindo as tarefas para um aluno*. Não me deterei nos pressupostos teóricos dessa Prova, uma vez que correspondem aos pressupostos teóricos geempianos, descritos anteriormente, mas, sim, nas seguintes seções: *Contexto da aplicação da Prova Ampla e Tarefas da Prova Ampla*.

¹²⁰ Como o documento analisado é dessa data e era intitulado, então, *Prova Ampla*, mantereí essa denominação daqui para frente.

Em relação ao Contexto de aplicação da Prova Ampla é descrito que essa

[...] é uma entrevista do professor com cada um de seus alunos [...] fora ou dentro da sala de aula. [...] É importantíssimo que a primeira aplicação da Prova ampla ocorra antes do início do período letivo, como apoio para o planejamento inicial de cada turma, mas muito particularmente como forma fecunda de personalização dos contatos entre professores e alunos. [...] Deve ser aplicada mais três vezes durante o processo de alfabetização, a intervalos regulares do período letivo.

Fonte: GEEMPA (2007, p. 6).

Não farei a descrição de todas as *Tarefas da Prova Ampla*¹²¹, uma vez que foram descritas anteriormente e o leitor pode observar que a ordem discursiva se mantém praticamente igual entre elas, modificando-se apenas o que está sendo avaliado.

Descreverei apenas a 1ª e a 2ª Tarefas para que o leitor possa observar que a estrutura discursiva da *Prova Ampla* não se diferencia muito dos testes psicogenéticos aplicados por Ferreira e Teberosky (1999) quanto ao processo de aquisição de leitura e escrita.

A 1ª Tarefa, por exemplo, é descrita do seguinte modo:

Tarefas da Prova Ampla
1ª Tarefa
Escrita do próprio nome

Pergunta-se ao aluno se ele já viu seu nome escrito em algum lugar, se alguém já o escreveu (familiar, professora ou outra pessoa). De acordo com sua resposta, sugere-se a ele escrevê-lo.

Se o aluno diz que não sabe escrevê-lo, insista-se para que escreva como pode ou como pensa que se pode escrever. Se algum aluno se nega a escrevê-lo, o experimentador escreve três nomes, um dos quais é o nome do aluno. Pede-se-lhe, então, para mostrar qual desses três nomes ele pensa que é o dele. (Esta forma de proceder tem por objetivo saber se o aluno ao menos reconhece seu próprio nome entre outros.)

Se ele reconhece, pede-se que o copie. Se ele não o reconhece, mostre-se-lhe qual é e peça que copie. Se ele se negar a copiar, o experimentador mesmo escreve o nome do aluno.

Sobre esta escrita, mas de preferência sobre a escrita do aluno, mesmo com incorreções, trabalham-se as partes das transformações do nome, na tarefa da leitura do próprio nome. Lembremos quantas assinaturas são incompreensíveis ortograficamente, mas são socialmente aceitas.

No gráfico da escada devem ficar todos representados os nomes de todos os alunos de uma turma, a partir de sua performance na escrita do próprio nome. Esta performance orientará o planejamento do professor quanto às atividades diárias, com crachás, bingo de nomes, álbum da turma etc.

A escrita do prenome é o primeiro termômetro das aprendizagens da escrita de uma turma de alfabetizando. Se ela não ocorrer em 15 dias, para algum adulto, e em 30 dias para alguma criança, um olhar especial deve ser pousado a fim de detectar a causa desta dificuldade.

Quadro 4: 1ª Tarefa – Escrita do nome próprio – Prova Ampla

Fonte: GEEMPA (2007, p. 14).

¹²¹ É pertinente ressaltar que as Tarefas da Prova Ampla se assemelham ao conjunto de testagens de Ferreira e Teberosky (1999), enquanto a prova das quatro palavras e da frase, só dá conta do capítulo 6 do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, no que se refere à primeira parte desse – como escrevem as crianças sem ajuda escolar.

Não é de se estranhar que a escrita do nome próprio seja a 1ª tarefa da Prova Ampla, uma vez que essa escrita, no capítulo 6 do livro *Psicogênese da Língua Escrita (1999)*, ganha destaque como um grande subcapítulo denominado *O nome próprio*. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 221), “o nome próprio como modelo de escrita, como a primeira forma escrita dotada de estabilidade, como protótipo de toda escrita posterior, em muitos casos, cumpre uma função muito especial na psicogênese que estamos estudando”. Ainda segundo as autoras, além de o nome próprio haver tido um papel relevante no desenvolvimento das escritas por meio da história, parece funcionar como a primeira forma estável dotada de significação¹²².

Nesse subcapítulo, não há uma especificação detalhada de como era realizada a testagem da escrita do nome, mas algumas considerações que se assemelham à 1ª Tarefa da *Prova Ampla*, como o seguinte fato: “[...] quando a criança não era capaz de realizar por si mesma as grafias, lhe oferecíamos letras móveis para que com elas compusesse seu nome; se a criança era incapaz de escrever ou de compor seu nome, tratávamos de ver se podia reconhecê-los quando nós escrevíamos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 224).

Um aspecto que diferencia essas testagens é o último parágrafo da 1ª Tarefa da Prova Ampla: “A escrita do prenome é o primeiro termômetro das aprendizagens da escrita de uma turma de alfabetizandos. Se ela não ocorrer em 15 dias, para algum adulto, e em 30 dias para alguma criança, um olhar especial deve ser pousado a fim de detectar a causa desta dificuldade” (GEEMPA, 2007, p. 14). Tal testagem é encaminhada nesse último aspecto, diferentemente da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999), com um caráter mais “didático”, no sentido de ser direcionada para a sala de aula. Conforme descrição na seção *O nome próprio*, do capítulo 6, a testagem original não tem o caráter de “aula”, como a do GEEMPA, tanto que essa última passa a ser denominada de *Aula Entrevista*, no lugar de *Prova Ampla*.

De acordo com as autoras, também, “além dos problemas relativos à escrita do nome, interessa[va] saber de que maneira a criança podia proceder a lê-lo, outorgando um valor às distintas partes” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 224).

Em semelhança a esse segundo interesse na psicogênese da língua escrita apresento a 2ª Tarefa da Prova Ampla.

¹²² Nos resultados da pesquisa das autoras, há uma diferenciação entre as crianças de classe média e classe baixa, embora todas as crianças participantes da pesquisa frequentem o jardim de infância, atualmente educação infantil, ou o primeiro ano do ensino fundamental (antiga 1ª série). Para elas, as crianças de classe média apresentaram melhores resultados em razão de serem providas de ocasiões prematuras para tal aprendizagem, “seja porque os pais marcam com nome e data as reproduções gráficas de suas crianças (desenhos ou pinturas), ou porque marcam a roupa da criança” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 223).

Tarefas da Prova Ampla

2ª Tarefa

Leitura do próprio nome

Leitura das partes visíveis

1. Pede-se ao aluno que leia seu nome.
2. Oculta-se a parte final do nome (a sua metade), cobrindo-a com um cartão e deixando visível somente a primeira parte. No caso de um aluno com pré-nome composto de um número ímpar de letras, tapa-se a metade do número de letras menos um.

Por exemplo: VALD////

3. Cobre-se a parte inicial, da mesma maneira que em 2.

4. Deixa-se a primeira letra visível.

Por exemplo: V/////

5. Deixa-se a última letra visível.

Por exemplo: /////R

6. Deixa-se a primeira sílaba visível.

Por exemplo: VAL////

7. Deixa-se a última sílaba visível.

Por exemplo: ////CIR.

As perguntas que se faz aos alunos são as seguintes:

“E assim (VALD////) é também o teu nome?” (ou)

“Continua sendo VALDOCIR?”

“Por quê?” (Tanto se sua resposta for positiva como se for negativa).

Se a resposta for negativa, continua-se:

“Pensas que está escrito outra coisa?”

“O que tu pensas que pode ler?”

Leitura das transformações

Explica-se ao aluno a troca que se está fazendo, escrevendo-se embaixo da escrita de seu nome.

Por exemplo:

Em VALDOCIR, se diz:

“Olha! Se O se põe aqui (depois de ter escrito VAL) e este D se põe aqui (depois de ter escrito VALO).

1. Transformação interna:

Trocamos as letras da parte do meio do nome: VALODCIR

2. Transformação dos extremos:

Troca-se de lugar a primeira e a última letra: RALDOCIV

3. Inversão da ordem:

Inverte-se a ordem das letras, espelhando-as inteiramente.

Pergunta-se ao aluno se se pode ler e escrever o seu nome tanto da direita para a esquerda como da esquerda para a direita, mostrando-lhe de lá para cá ou de cá para lá.

As perguntas que se fazem são as mesmas da primeira parte.

Vejam, agora, excerto do livro *Psicogênese da Língua Escrita* sobre a testagem da leitura do nome próprio:

Visto que, além dos problemas relativos à escrita do nome, interessava-nos saber de que maneira a criança podia proceder a lê-lo, outorgando um valor às distintas partes, acrescentamos na continuação as seguintes situações:

- Ocultávamos, por meio de um cartão, uma parte do nome, e perguntávamos se, na parte visível, “diz ainda x” (x= nome da criança); se a resposta era negativa, perguntávamos “então, o que diz?”;

- Efetuávamos diversas transformações, modificando a ordem das letras dos nomes; estas novas escritas se realizavam sob a primeira escrita do nome indicando, ao mesmo tempo, a nova posição de cada letra (“esta ponho aqui, esta aqui” etc.); também perguntávamos aqui se “diz, ainda x” e, em caso negativo, “o que diz?”, insistindo em que todas as letras iniciais tinham sido escritas (“todas as do teu nome estão; por que não, diz mais x?”).

Fonte: FERREIRO; TEBEROSKY (1999, p. 224).

Assim, o que podemos observar desses mecanismos de testagem em alunos quanto à leitura e à escrita é a “noção de sequência normalizada de desenvolvimento da criança” (WALKERDINE, 1998, p. 144), prática construtivista conectada aos pressupostos de aprendizagem e ensino com bases no desenvolvimento da criança, como já pontuado.

Nesse sentido, podemos dizer que os mecanismos de testagem das práticas construtivistas (no caso, as aqui exemplificadas, por meio dessas duas das tarefas da *Prova Ampla*) têm relação com a produção da verdade da Psicologia do Desenvolvimento.

[...] a criança construtivista não “existe”. A criança construtivista não é um fato da natureza, da descoberta por Piaget e pelos pesquisadores construtivistas. A criança construtivista não está ali, apenas esperando para ser cientificamente descoberta. Ela é resultado não apenas de estratégias discursivas, de práticas e convenções linguísticas, mas de uma série de aparatos materiais que fazem “aparecer” a criança construtivista na sala de aula: protocolos de observação; fichas de avaliação [gráficos de escada]; arranjos mobiliários; [...]. (WALKERDINE *apud* SILVA, 1998, p. 10).

Poderíamos dizer que esse modo de testagem classifica e vigia o alfabetizando, estabelecendo lugares, definindo posições, estando em constante vigília sobre a sua conduta e a do seu professor; “é fruto de rotulações e normalizações que parecem normais e predeterminadas, mas que são criações, invenções e privilégios construídos” (ROOS, 2007, p. 67) pela psicologia e a pela pedagogia científica.

De acordo com Silva (2000 *apud* ROOS, 2007, p. 67), esse estabelecimento da normalização é um processo sutil de poder que

[...] significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação à qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural, desejável e única” (SILVA, 2000 *apud* ROOS, 2007, p. 67).

Parece-me, então, importante pensar a escola “como espaço e tempo de relações de poder, de relações entre saber e poder, enquanto *locus* de governo do sujeito, da sujeição, de disciplinarização, de regulação e de normalização discursiva” (ROOS, 2007, p. 71).

A normalização sobre a qual falo refere-se à maneira como as práticas lingüísticas funcionam para separar e comparar as crianças ao longo de um contínuo de valores. Se pensarmos nas conversas simples que ocorrem na escola, reconheceremos a linguagem como construtora de normas diferentes daquelas das instituições ou de expressões pessoais. Não é raro, por exemplo, um professor fazer distinções no modo como as crianças dominam o conteúdo que incorporam normas sobre os estágios de crescimento e do aproveitamento¹²³ (POPKEWITZ, 2001 *apud* ROOS, 2007, p. 71).

Assim, ao descrever, classificar e qualificar o desempenho do alfabetizando, esse processo avaliativo opera de forma exemplar, de forma que enuncia como ele está em sua aprendizagem, o que lhe falta aprender e de que forma a professora deve intervir. E é nesse momento que percebo a emergência de uma didática de alfabetização, nesse caso, de uma didática geempiana/construtivista.

Após a identificação do nível de escrita da criança, via testagem das *Quatro Palavras e Uma Frase* ou do nível de escrita e de leitura, via *Prova Ampla*, a alfabetizadora deveria saber quando e como intervir de modo adequado, seguindo, então, as didáticas dos níveis de alfabetização, enquanto situações didáticas organizadas de forma que possa pensar seu trabalho para que a criança progrida qualitativamente de um nível a outro.

A organização dos conhecimentos dos alfabetizados em diferentes níveis faria com que a alfabetizadora, considerando o vocabulário pedagógico da psicogênese da língua escrita, pudesse se apropriar e organizar determinadas práticas pedagógicas consideradas úteis aos alfabetizados. Desse modo, as avaliações das quatro palavras e uma frase e da *Prova Ampla* delimitariam o campo de ação das alfabetizadoras, produzindo verdades didáticas, controlando as fronteiras e governando o que deveria ser ensinado e aprendido. Vejamos um exemplo:

¹²³ Por exemplo: a escrita de palavras e frases de modo pré-silábico, silábico, alfabético.

[...] Para um aluno pré-silábico 2 é pleníssima de sentido a atividade do TESOURO de escritas, que consiste no armazenamento valorizado, [...], de escritas ortográficas significativas à turma ou aos alunos individualmente. Um bauzinho ou mesmo um envelope, pode ser o continente do TESOURO da turma ou de cada aluno. Ler e copiar as escritas do TESOURO são atividades que seguem à sua organização. Identificar as iniciais das escritas do TESOURO e o número de letras em cada escrita são também atividades interessantes, na sequência da tentativa da memorização de suas escritas, como vistas a constituir com elas um arsenal de referências para embasar reflexões a seu respeito.

Fonte: GEEMPA (s/d, p.14).

Ilustro, então, a partir desse excerto, o que seria uma proposta didática adequada a partir de uma avaliação por níveis psicogenéticos, tomando, assim, mais uma vez, “a alfabetização sob medida”. Se por um lado essas práticas pedagógicas e sua produção didática pretenderam uma ruptura com os métodos de alfabetização e com as concepções que os orientam sobre o processo de apropriação da leitura e da escrita, por outro lado, para tornar hegemônico um conjunto de outras práticas pedagógicas e produções didáticas, fazem uso de propostas próprias dos métodos, como o da palavração, representado pelo “tesouro” e suas formas fixas, para alfabetizar, a partir de outra abordagem. Há, assim, uma produção didática vasta, incluindo modelos de materiais, fichas didáticas e livros, produzidos pelo GEEMPA para auxiliar a alfabetizadora no trabalho com os alunos que se encontram em diferentes níveis de leitura e escrita¹²⁴.

Vale salientar o que estou entendendo, nesse momento, por prática pedagógica. No sentido dado por Foucault, prática designa regras que submetem os sujeitos. “Não existe prática livre do sistema discursivo. Nesses termos, é fundamental a noção *foucaultiana* de discurso. Discursos são práticas que constituem os objetos e as realidades sobre as quais operam” (SARDAGNA, 2007, p. 174).

Assim, “os objetos não são descobertos por uma razão única; eles são produzidos e justificados por inúmeras razões. Nascemos em um mundo cujos sistemas já estão com suas regras, que nos imprimem modos de viver” (SARDAGNA, 2007, p. 175). Isso possibilita pensar que “não há prática – ou, pelo menos, prática que faça sentido, que seja percebida como tal – sem uma teoria no ‘interior’ da qual ela, a prática, faça sentido” (VEIGA-NETO, 2003, p. 23).

¹²⁴ Observo, também, uma produção de materiais didáticos que seguem os princípios geempianos na indústria de livros destinados ao trabalho das alfabetizadoras, bem como de livros destinados à formação de professores.

Podemos, então, pensar que as situações didáticas são submetidas a uma apreciação. Existe um jeito certo de ensinar e aprender, com uma pequena variação aceitável, em detrimento de tantos outros jeitos viáveis para ensinar e aprender, mas que são relegados a um segundo plano, marginalizados, em favor das práticas discursivas que estiverem em voga.

O que pretendo focar aqui é que não podemos, hoje, ver mais esse sujeito da aprendizagem, pensando unicamente em seus estágios de desenvolvimento, mas olhar para esse sujeito da aprendizagem “tentando ver que cada indivíduo é um tecido de marcas de corpo, de idade, de gênero, de raça, de etnia e também de classe social” (SKLIAR, 2001 *apud* ROOS, 2007, p. 76). “Ou seja, perceber que as mais diversas posições se cruzam, se atravessam por meio dos discursos, subjetivando cada um e cada uma de maneira peculiar” (ROOS, 2007, p. 76).

Corazza (1997) corrobora essa noção de sujeito complexo, apontando que “o que temos agora é um sujeito multifacetado, provisório, parcial, incompleto, plural, porque atravessado e constituído por polimorfias e polissêmicas práticas discursivas [...] mestiço e nunca homogêneo e centrado” (CORAZZA, 1997 *apud* ROOS, 2007, p. 76).

Questiono, então: com essa homogeneidade de práticas pedagógicas vinculadas à psicogênese da língua escrita, que se repetem a cada ano, como podemos pensar o sujeito que aprende? Dá para pensar em um sujeito pré-silábico, silábico ou alfabético, sem pensar nesse sujeito multifacetado e conectado ao mundo? Como pensar em um sujeito pré-silábico, silábico, sem pensar em um procedimento padrão, normalizá-lo e fazê-lo ficar alfabético?

Isso me instiga a pensar como ROOS (2007), para o qual essas crianças estabelecidas como diferentes, posicionadas como pré-silábicas, silábicas, por exemplo, não são um conjunto homogêneo que pode ser recuperado com esta ou aquela metodologia, Metodologia geempiana, Alfa e Beto, Projeto Seninha. Não são todas iguais e, assim, não se pode dizer que fracassam na alfabetização por essa ou aquela metodologia, por serem dessa ou daquela escola, por terem essa ou aquela dificuldade. Esses “isto ou aquilo” só existem dessa maneira porque há um padrão definido que estabelece o contraponto e se afirma em relação a esse contraponto. Com isso, não pretendo negar que haja “[...] diferenças que estão, sim, relacionadas com as materialidades físicas e psicológicas e que exigem não uma redução em direção a um enquadramento para uma ação homogênea ou homogeneizadora, mas uma complexificação do pensamento e da ação pedagógica (ROOS, 2007, p. 81).

Para finalizar o que tentei desenvolver nesta seção é uma perspectiva de análise que procurou colocar sob suspeita as práticas avaliativas psicogenéticas, no sentido de

desnaturalizá-las e considerá-las uma invenção moderna, a partir de uma referência de desenvolvimento do processo de aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita considerada normal. Reconheço, na constituição histórica dessa prática avaliativa, uma possibilidade de compreender a trama discursiva que a liga às narrativas dominantes, como a do construtivismo pedagógico. Significa olhar para essa produção didática e identificar práticas discursivas das quais eu mesma fiz/faço parte, identificando suas limitações na produção de um sujeito alfabetizado e letrado.

Assim, uma perspectiva de análise que procurou ver como os testes psicogenéticos atuam na normalização do sujeito alfabetizando, com vistas a torná-los alfabéticos e ortográficos e como provocou e tem provocado a hegemonia de um método, no caso, o método de alfabetização geempiano. Penso que ao olhar tais questões com as lentes da suspeita talvez possamos provocar outras formas de ver esse sujeito alfabetizando múltiplo e híbrido.

4 O USO DA *PROVINHA BRASIL* NA AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NEOLIBERAIS

O presente capítulo tem por objetivo analisar a emergência de outro tipo de avaliação relacionada à alfabetização implementada recentemente no nosso país, a *Provinha Brasil*. Busco discutir, neste capítulo, sua finalidade e, no seguinte, seus possíveis efeitos enquanto prática externa e interna¹²⁵ de avaliação escolar, isto é, suas implicações no gerenciamento de políticas públicas educacionais neoliberais.

A avaliação tem tido uma presença marcante na implementação de diferentes políticas públicas. Articuladas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a partir do Plano de Metas *Compromisso de Todos pela Educação*, um conjunto de avaliações foram implementadas, quais sejam: Sistema de Educação Básica (*Saeb*), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (*Prova Brasil*) e a *Provinha Brasil*. Seja por amostragem, por intermédio do *Saeb*, seja de forma universal, por meio da *Prova Brasil*, seja por adesão das secretarias de educação – no caso da *Provinha Brasil* –, tal conjunto de avaliações está sendo utilizado pelo sistema para mapear o desempenho dos estudantes.

Para contextualizar, então, a emergência do sistema de avaliação em larga escala, em âmbito nacional, terei como base o estudo de Freitas (2007), que se propõe a evidenciar o processo de instauração da avaliação como componente da atuação reguladora da União, ressaltando a produção de sua força normativa. Passo, então, a apontar, considerando os estudos de Freitas (2007), a emergência da avaliação como norma legal e no planejamento educacional, evidenciando inicialmente o surgimento do PNE, do PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) e do Plano de Metas Compromisso pela Educação, para, então, examinar seus efeitos no PDE.

¹²⁵ Entendo que, no período examinado nesta tese, a *Provinha Brasil* pode ser reconhecida tanto como uma avaliação interna quanto externa. Enquanto avaliação interna, percebo que tem sido aplicada e examinada por professores e gestores das escolas como um instrumento diagnóstico, com vistas a posicionar os alfabetizando em uma escala de desempenho por níveis, como poderemos observar neste capítulo. Enquanto avaliação externa, parece-me que funciona ainda em caráter experimental para que se constitua em uma avaliação de caráter predominantemente externo, complementando o monitoramento sistemático da educação via produção e difusão de dados estatísticos para composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O surgimento do planejamento educacional no Brasil deu-se no mesmo contexto de construção da instrução jurídico-legal da regulação da educação educacional. Desde os anos de 1930, a ideia de planejamento governamental estava presente no Brasil, mas apenas em termos de propostas, diagnósticos e tentativas de racionalização do orçamento, tendo sido uma experiência inaugurada no plano de Metas (1956-1961) de Juscelino Kubitschek (AZANHA, 1998). Com a lei n. 4024, de 1961, o planejamento educacional tornou-se mediação instituída legalmente (FREITAS, 2007, p. 18).

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado em 1962 pelo Conselho Federal de Educação, traçou metas e normas para a aplicação de recursos financeiros dos fundos do, na época, ensino primário, médio e superior. No entanto, verificou-se, nesse Plano, uma tensão entre os instrumentos de ação do planejamento do Estado e os instrumentos da política de redistribuição de recursos, acabando por vincular a questão da avaliação nesse escopo (FREITAS, 2007). Contudo,

[...] no regime militar (1964-1984), o planejamento central passou a ser instrumento fundamental do controle autoritário para pôr em prática uma política de contenção de processos sociais e de ajuste destes aos imperativos de desenvolvimento e do controle político (FREITAS, 2007, p. 19).

Em razão de reformas sociais que visavam criar um ambiente adequado para o desenvolvimento econômico, foi necessário um planejamento global e centralizado. Conforme apontei no primeiro capítulo deste estudo, a constituição desse ambiente propício ao desenvolvimento econômico está vinculada à modernidade e à invenção da noção de risco. “Junto com a noção de população, a noção de risco passa a assumir uma nova dimensão, possibilitando classificar os indivíduos, gerir suas vidas, para que, desse modo, se evitem entre outras coisas, a geração de despesas elevadas ao Estado” (HATTGE, 2007, p. 194).

A educação passou a ser vista como instrumento importante no planejamento do desenvolvimento. O enfoque econômico dos processos de modernização da administração pública estendeu-se para as políticas de administração educacional, tendo como referência os movimentos internacionais de economia da educação, da teoria do capital humano e da planificação de recursos humanos (FREITAS, 2007, p. 19).

A redefinição da norma legal no setor da educação – com a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 fixou diretrizes e bases do ensino do 1º e 2º graus e estabeleceu, entre outras providências, a avaliação, como um dos componentes da assistência técnica da União aos sistemas estaduais de ensino, determinada pela Constituição Federal de 1967 (FREITAS, 2007).

De acordo com Fischmann (1987 *apud* FREITAS, 2007), o regime militar cuidou de fazer revisões do PNE de 1962 nos anos de 1965 e 1966, que resultaram no Plano Complementar de educação, e, desde 1972, subordinou o planejamento educacional aos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs).

No período do regime militar, se sucederam três Planos Nacionais de Desenvolvimento. No I PND (1972-1974), a educação é anunciada como prioridade nacional, segundo uma ótica economista. Assim, o I Plano Setorial de Educação e Cultura – PSEC (1971-1974) – incluiu, entre seus objetivos, dois que se referiam a instrumentos de apoio considerados essenciais aos sistemas educacionais.

O primeiro objetivo dizia respeito a adequar os recursos humanos necessários à sua operação e viabilizou a instituição de um sistema de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de todos os programas e projetos educacionais do MEC, enquanto o segundo objetivo visava utilizar métodos e técnicas que levassem a uma operação planejada, com vistas a viabilizar a implementação de um sistema de informação sobre a educação e a cultura (FREITAS, 2007).

No II PND (1975-1979), a educação se destacaria como área de reformas de estruturas, de forma a alcançar competência gerencial e eficiência. Orientado pelo pragmatismo reformista, o Plano tinha como base de ação a implantação de modernos métodos de gestão empresarial como diretriz geral da administração. As ações estratégicas da reforma administrativa do MEC – via Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC), entre 1974 e 1979 –, e voltadas para modernização,

[...] incluíram ao planejamento e à administração projetos de “aperfeiçoamento do subsistema de informações estatísticas” e de “desenvolvimento do subsistema de informações para acompanhamento, avaliação e controle”. Tais instrumentos estratégicos de modernização institucional e administrativa, a avaliação e a informação, eram condição de qualificação da capacidade de regulação educacional (FREITAS, 2007, p. 20-21).

Já no III PND (1980-1985) as responsabilidades da sociedade na condução de seu próprio destino mediante a participação ativa seria enfatizada. O compromisso da educação na redução de desigualdades, devendo-se voltar “preferencialmente” para população de baixa renda se afirmaria. “O III PSEC (1980-1985), reconhecendo que a educação era [...] condicionada pela pobreza e que o sistema de ensino apresentava forte tendência seletiva, estabeleceu a educação no meio rural e a educação nas periferias urbanas como duas linhas

programáticas nacionais prioritárias” (FREITAS, 2007, p. 21). Para a efetivação dessa prioridade, importava uma “[...] programação flexível e participativa, articulada com as estratégias globais de desenvolvimento e com diferentes níveis administrativos, e sustentada por um processo de avaliação e controle capaz de representar interesses das bases e realimentar a programação” (BRASIL, 1981 *apud* FREITAS, 2007, p. 21).

Podemos observar, na constituição de todos esses planos, a presença marcante da avaliação associada ao controle governamental. Observa-se também no III PND uma mudança de modelo de Estado. O Estado, anteriormente, sendo “o único provedor de direitos básicos da população, reconfigura-se como sendo o gerenciador de políticas neoliberais de mercado” (KLEIN, 2007, p. 159), uma vez que a sociedade é chamada à condução de seu próprio destino, sendo a educação uma possibilidade de promover essa lógica.

A proliferação no meio educacional de discursos que estabeleceram relação entre a universalização da educação e a promoção da qualidade e do acesso ao ensino tornou a educação para todos um imperativo no postulado das políticas públicas, gerando a necessidade de se construir instrumentos para a avaliação em larga escala.

É interessante situar aqui o significado atribuído ao termo *política*: “[...] a designação de política que deriva da modernidade supõe o conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputados ao Estado moderno capitalista ou dele emanam” (SARDAGNA, 2007, p. 174). Assim para a autora, “as políticas públicas de caráter social têm importância para assegurar os mecanismos de cooptação e controle social” (SARDAGNA, 2007, p. 174), sendo que as diferentes vertentes analíticas da política educacional, ao abordarem a educação como uma política social, a inserem no espaço da política pública, representando a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em ação” (SARDAGNA, 2007).

No entanto, no entendimento da autora, qual compartilho, sem desconsiderar esses usos do termo “política pública educacional”, é preciso acrescentar que “as políticas públicas são práticas que não só foram sendo produzidas justamente com a noção de Estado, como também foram produzindo e sendo produzidas em novas práticas, definindo tempos, espaços, campos de saberes, instituições e os próprios sujeitos dessas instituições” (SARDAGNA, 2007, p. 174).

Vale ressaltar, aqui, que as políticas oficiais do Brasil são propostas tendo como uma das referências imperativos de organismos internacionais, pois desde os anos de 1950, vários organismos internacionais tornaram-se importantes disseminadores de referenciais políticos para educação.

Documentos (declarações, acordos, planos e outros) elaborados em fóruns internacionais, regionais (continentais e subcontinentais) e mundiais, patrocinados pelos referidos organismos, evidenciaram que a avaliação em larga escala figurou como recomendação disseminada desde meados dos anos de 1950, aparecendo relacionada à pesquisa e ao planejamento educacionais sempre como uma condição necessária para o conhecimento e governo da educação (FREITAS, 2007, p. 53).

Podemos observar, por exemplo, no Brasil, de acordo com Sardagna (2007), essa relação na própria LDBEN 9394/96, no art. 87, parágrafo 1º, “a qual institui a década da Educação e define o prazo de um ano para ser enviado ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996 *apud* SARDAGNA, 2007, p. 176).

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* resultou da conferência mundial realizada na Tailândia (1990), convocada pelos seguintes organismos: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência (Unesco); e Banco Mundial (BM). Tal Declaração apresenta dez objetivos que visam à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; à expansão do enfoque educação para todos; à universalização do acesso à educação e promoção da equidade, entre outros pressupostos (SARDAGNA, 2007).

Assim sendo, o PNE (BRASIL, 2001), apresentou, já em seu histórico, uma estreita relação com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, uma vez que teve de pautar diretrizes e metas considerando esse documento (SARDAGNA, 2007).

Esse imperativo, “educação para todos”, vem, então, constituindo discursos e práticas nos sistemas de ensino.

O PNE aponta que “o problema da exclusão ainda é grande no Brasil” (BRASIL, 2001, p.19) e justifica certas determinações como forma de diminuir as taxas de analfabetismos e a existência de crianças fora da escola, apontando que “são problemas localizados em bolsões de pobreza existentes nas periferias urbanas e nas áreas rurais” (BRASIL, 2001, p. 19). Um dos eixos do PNE (BRASIL, 2001) prevê “elevar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis, reduzir as desigualdades sociais e regionais e democratizar a gestão da educação pública” (BRASIL, 2001, p. 1) (SARDAGNA, 2007, p. 177).

De acordo com a autora, podemos, por exemplo, citar algumas ações que passaram a reger os espaços escolares nos últimos anos e têm estreita relação com o imperativo discursivo de educação para todos: a obrigatoriedade do ingresso de alunos a partir de seis anos no ensino fundamental; a criação do turno integral e das classes de aceleração como modalidades organizadas na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a

repetência; a obrigatoriedade da matrícula; os processos nacionais de avaliação do rendimento escolar; as diretrizes curriculares nacionais; o calendário escolar; as definições para os alunos com necessidades educativas especiais, entre outros (SARDAGNA, 2007).

Cabe também citar programas que foram criados com a finalidade assegurar o acesso e a permanência na escola, em decorrência do protocolo *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, a exemplo dos que seguem:

“Acorda Brasil! Tá na hora da escola”; “Aceleração da aprendizagem”; Guia do Livro Didático”; “Bolsa Família”. Além desses programas, foi incorporada a Educação infantil à Educação Básica, e foram implementadas as modalidades de educação de Jovens e Adultos e Educação indígena. Também no sistema de avaliação, foram criados o “Censo Escolar”, o “Sistema de Avaliação da educação Básica” (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio” (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos [na época Provão, hoje ENADE] (SARDAGNA, 2007, p. 179).

Assim sendo, todas essas ações, entre outras, “articulam-se na produção de uma política de verdade que cria condições de possibilidade para a invenção e implantação de programas de gestão que seriam a grande salvação da escola [...]” (HATTGE, 2007, p. 191).

Outra questão cara a esses programas, e de interesse para este estudo, é a “implantação de mecanismos de avaliação interna e externa e de controle de indicação de indicadores de eficiência que há muito tempo já vêm sendo implantados na administração de empresas, entre outras estratégias que estão sendo celebradas como receitas para melhorar a qualidade de ensino” (HATTGE, 2007, p. 191).

Conforme visto até o momento, a emergência da avaliação, como “expediente a serviço do governo da educação básica, deu-se no Brasil ao longo do percurso de desenvolvimento do planejamento educacional centralizado” (FREITAS, 2007, p. 25). Inicialmente, teria sido proposta como instrumento de integração e racionalização do planejamento e da racional utilização de recursos, e, posteriormente, como estratégia de modernização institucional-administrativa, assim como de controle da efetivação de programas/projetos e ações do governo central (FREITAS, 2007). “No contexto da transição para democracia, [a avaliação] apareceu como recurso necessário à redefinição das funções da escola e ao estabelecimento de padrões mínimos em nível nacional, que se tornaram necessários com a descentralização” (FREITAS, 2007, p. 25).

Nessa perspectiva, a mensuração e a comparação de dados estatísticos sobre os resultados propiciados pela avaliação de diferentes níveis de ensino passaram a ser

considerados meios indispensáveis para o alcance de objetivos de democratização da educação e da melhoria da qualidade de ensino.

Tentando compreender esses deslocamentos da avaliação, torna-se pertinente apontar que:

A concepção de eficácia, que se impôs progressivamente na educação [...] considera que a eficácia é sempre mensurável, que ela pode ser relacionada a dispositivos, a métodos e técnicas inteiramente definidas, padronizadas e reproduzíveis em grande escala, com a condição, todavia, [...] de uma avaliação e de um controle dos agentes de execução, no caso os professores. Essa concepção supõe, igualmente, a construção de aparelhos de medida, de teste, de comparação dos resultados da atividade pedagógica. Em outros termos, ela é inseparável de uma burocratização da pedagogia (LAVAL, 2004, p. 207).

Como vimos anteriormente, no capítulo dois, “a temática da avaliação da escola está inscrita na própria lógica da educação de massa e de sua organização administrativa desde o século 19” (LAVAL, 2004, p. 207). No entanto, a avaliação em larga escala ganhou “uma importância considerável desde o início do século 20 com a expansão dos testes em grande escala, como nos Estados Unidos¹²⁶” (LAVAL, 2004, p. 207).

¹²⁶ Recentemente, no *Jornal Extra Classe*, v.17, n.161, mar. 2012, editado pelo SINPRO/RS, foi publicada uma entrevista com Diane Ravitch, professora pesquisadora de História da Educação na Universidade de Nova Iorque, nos Estados Unidos. Diane Ravitch foi também secretária adjunta de Educação e conselheira do secretário de educação Lamar Alexander, na administração do ex-presidente George W. Bush, entre 1991-1993, além de coordenadora do *National Assessment Governing Board*, instituto responsável pelos testes federais, na Administração de Bill Clinton, de 1997 a 2004. Essa entrevista interessa ao presente estudo por ser ilustrativa de que as práticas avaliativas atuais no Brasil não são locais, mas internacionais/globais. Seguem alguns recortes da entrevista. Ravitch ajudou a implementar os programas educacionais de governo *No Child Left Behind* e *Accountability*, sendo que esses programas faziam uso de práticas corporativistas, baseadas em metas, incluindo testes padronizados, responsabilização do professor pelo desempenho do aluno e fechamento de escolas mal-avaliadas, com vistas a melhorar a educação nos Estados Unidos. Entretanto, 20 anos após, de uma defensora da reforma educacional americana, a historiadora passou à crítica. Em 2010, publicou o livro *The Death and Life of Great American School System* (A morte e a vida do grande sistema escolar americano), já traduzido para o português, em que diz que o sistema em vigor nos EUA está formando apenas por alunos treinados para fazer uma avaliação. Um dos pontos fracos desses programas de governo para melhoria da Educação nos EUA, segundo a autora, estaria no destaque dado aos resultados e distorções dos testes, fazendo com que as escolas reduzam o tempo de ensino de Artes, Educação Física, História, etc. para dar conta da melhoria de desempenho dos alunos nas áreas mais valorizadas. Além disso, reconhece que os testes em excesso incentivam as fraudes. A título de exemplo, a autora comenta a experiência das Escolas Charter, iniciadas em 1991, nos Estados Unidos, com o objetivo de melhorar a educação no país. São escolas públicas (porque recebem verbas e os alunos não pagam mensalidades), mas com gestão independente e privada, geralmente feita por ONGs. Embora elas tenham liberdade na elaboração de currículo e contratação de professores, são fiscalizadas pelos testes do governo em relação ao desempenho dos alunos. Como o desempenho dos alunos dessas escolas começou a cair, especialmente em leitura e matemática, como demonstraram os resultados do *National Assessment of Education Progress* (Naep), realizado em 2003, algumas delas, para aumentar a pontuação nos testes, passaram a excluir alunos com notas baixas ou dificuldades de aprendizagem. De acordo com a autora, as últimas avaliações do governo demonstram grande disparidade na qualidade de ensino entre elas, sendo que, atualmente, existem mais de 5 mil Escolas Charter nos Estados Unidos, especialmente nas grandes cidades (GOTARDO, 2012).

Desse modo, ainda segundo o autor, “os resultados cifrados e fetichizados aparecem ao mesmo tempo como um critério de qualidade das diferentes escolas e como medida do nível cultural da população” (LAVAL, 2004, p. 207-208).

O *testing* se tornou mesmo uma prática comercial lucrativa graças a um vasto mercado no qual intervêm grandes empresas especializadas. Mais, globalmente se assistiu a uma vasta atividade de institucionalização e de padronização de avaliação e viu-se proliferar empresas de benchmarking, quer dizer, de aferição, em nível mundial (LAVAL, 2004, p. 208).

Em tal contexto, “a produção de normas de qualidade e de critérios de comparação pelo caminho das categorias estatísticas” (LAVAL, 2004, p. 208) propiciou sustentação às propostas que viam na conjugação da medida-avaliação-informação educacional uma oportuna via de regulação da educação básica, tendo em vista a governamentalidade do Estado.

É relevante salientar que essa via de regulação pela estatística é “objeto de um verdadeiro mercado, no qual intervêm múltiplos organismos nacionais e internacionais, tais como a IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). A OCDE se inscreve no movimento com os indicadores internacionais da educação¹²⁷ (INES) e as grandes enquetes comparativas sobre as competências dos alunos (PISA¹²⁸)” (LAVAL, 2004, p. 208).

¹²⁷ A ausência de informações confiáveis, relativas aos dados dos sistemas educacionais, seria um obstáculo para a formulação de políticas adequadas. Apesar de esses dados sobre os sistemas educacionais serem coletados e haver um número significativo de informações disponíveis, uma das principais razões apontadas por especialistas para o não-uso efetivo dessas informações, relacionar-se-ia ao fato de que essas questões não seriam consideradas centrais para a tomada de decisão na área da educação e, conseqüentemente, relegadas a segundo plano ou confinadas à produção de estudos acadêmicos sobre educação, muitas vezes, de interesse diverso daqueles que eram responsáveis pelas políticas educacionais. Os dados sobre financiamento e gasto com educação, por exemplo, eram levantados, antes de 1990, pelas agências internacionais, principalmente a UNESCO e a OCDE. Tais agências enfrentavam, entretanto, problemas metodológicos e técnicos para prover os dados necessários e no formato adequado para todos os países avaliados e, dessa maneira, não era possível se estabelecer um comparação confiável, sendo, portanto, de pouca utilidade os dados produzidos para os tomadores de decisão de políticas educacionais. Por isso, a OCDE passou a concentrar esforços no sentido de melhorar a qualidade da informação e, conseqüentemente, a sua comparabilidade. A estratégia adotada para superar essas dificuldades pela OCDE foi o lançamento do projeto *Indicators of Education Systems* (Ines) com o objetivo não somente de obter dados de educação para a produção de indicadores educacionais comparáveis entre os países-membros, mas, também, de auxiliar participantes do projeto a desenvolver as capacidades necessárias para a produção da informação (ALMEIDA, 2001, p. 123).

¹²⁸ Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é um projeto comparativo de avaliação, desenvolvido pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), destinado à avaliação amostral de estudantes de 15 (quinze) anos de idade, do qual participam trinta e dois países, havendo, em cada um deles, uma coordenação nacional e do qual o Brasil faz parte. As avaliações do PISA abrangem os domínios de Leitura, Matemática e Ciências, numa apreciação ampla dos conhecimentos, habilidades e competências inseridos em diversos contextos sociais, sendo aplicadas a cada três anos. No Brasil, a instituição responsável pela implementação do PISA é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep, ao qual cabe o desenvolvimento e execução do Programa em nível nacional e atuação e articulação com instituições internacionais, mediante ações de cooperação institucional e técnica, em caráter bilateral e multilateral. A 1ª edição ocorreu em 2000 (Disponível em < <http://gestao2010.mec.gov.br>> acesso em 20 de abril de 2012).

Diante desse panorama, questiono-me sobre a forma como “as estatísticas comparativas tornam-se modos de mensurar uma diversidade de arranjos sociais e modos de vida, um aspecto importante das entidades internacionais contemporâneas que produzem relatórios sobre o progresso educacional entre as nações” (POPKEWITZ; LIDBLAD, 2001 apud TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 146). Esses sistemas de avaliação, por intermédio da mensuração comparativa de resultados, como temos visto, estão fundamentados em uma proposta de avaliação que segue, inclusive, as orientações internacionais de transformar o Estado de um órgão controlador para um órgão regulador-avaliador, utilizando-se, para tanto, de sistemas de avaliação (POLARI, 2009). Essa cultura da avaliação vem se desenvolvendo igualmente no Brasil. Assim, no período de 1988-2007, várias iniciativas resultaram na montagem de um complexo de regulação que permitiu articular e conjugar “medida-avaliação-informação” (FREITAS, 2007).

Nessa perspectiva, algumas outras medidas, além das já citadas em relação a programas e suas ações educacionais tomadas pelo governo em relação a arranjos institucionais, ao longo dos anos de 1990, seriam reconhecidas como cruciais para a implementação de uma avaliação educacional em larga escala. Cria-se, então, em 1996, pelo decreto n. 1.917, de 27 de maio de 1996, a Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional (SEDIAE), vinculada ao Ministério de Educação (MEC), com competência para:

I – planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistema de avaliação educacional, visando ao estabelecimento de parâmetros e indicadores de desempenho nas atividades de ensino do País; II – subsidiar a formulação de políticas e monitoramento do sistema de ensino, com dados gerados pelos sistemas de estatísticas e informações educacionais; III – realizar diagnósticos baseados em pesquisas, avaliações e estatísticas educacionais, objetivando a proposição de ações para a melhoria do sistema de educacional; IV – articular-se com instituições nacionais estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral (BRASIL, 1996 *apud* FREITAS, 2007, p. 103).

Além dessa medida, “um segundo conjunto de medidas suplantou o movimento inicial de fortalecimento do espaço institucional da avaliação educacional no MEC, criando condição inédita para consolidá-la com a transformação da lei n. 9.448 de 4 de março de 1997, do INEP em autarquia federal” (FREITAS, 2007, p. 103).

O que se organiza, então, é toda uma estrutura organizacional e gerencial, um centro especializado em avaliação e informação educacional, extinguindo a SEDIAE e retirando do

âmbito do MEC a atribuição de avaliação educacional (FREITAS, 2007). Desse modo, o INEP, desde 1997,

[...] passou a concentrar as ações de levantamento e análise de informações sobre a educação brasileira e o fez em articulação com o IBGE e o IPEA e associado a organismos internacionais (UNESCO, OREALC, OCDE), com vistas à troca de experiências, à assistência técnica recíproca e ao acesso a metodologias que permitissem a comparação internacional (FREITAS, 2007, p. 104).

Não nos resta dúvida de que a “produção normativa constituiu um nível de intervenção na realidade, sendo, antes de tudo, expressão de como se exerce poder e de como se vai dando a concreção do novo Estado-regulador no Brasil. [...] de como esse Estado propicia a emergência de um Estado-avaliador” (FREITAS, 2007, p. 126).

Nessa perspectiva, na reconstrução do caminho percorrido pelo país até a emergência de um Estado-avaliador, segundo Freitas (2007), foram percebidos dois momentos distintos: o que vai de 1988 a 1994 e o que cobre o período de 1995-2002. Acrescento um terceiro momento, que corresponde de 2003 a 2012: o do Estado-avaliador (em curso).

Para a autora, no primeiro momento, “[...] iniciado no final do Governo de José Sarney¹²⁹, e passando pelos Governos de Fernando Collor¹³⁰ e Itamar Franco¹³¹, destaca-se o esforço em estabelecer consenso em torno do imperativo da avaliação” (FREITAS, 2007, p. 126). Um fator que potencializou a força normativa do sistema de avaliação e concorreu para sua legitimação foi, a partir de 1992, a criação e implantação de sistemas próprios de avaliação da educação básica.

¹²⁹ Experiência de avaliação ensaiada em 1987-1988, mediante convênio Inep/MEC e Fundação Carlos Chagas. Delineamento de uma proposta de um Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP), visando responder às demandas do Banco Mundial concernentes ao desenvolvimento de uma sistemática de avaliação para o Projeto nordeste – segmento educação. Adaptação do projeto com vistas a estendê-lo a todo país, por solicitação de autoridades do MEC. Aplicação-piloto instrumental do SAEP no Paraná e no Rio Grande do Norte. Ajustes que deixaram o sistema pronto para a implementação nacional (FREITAS, 2007).

¹³⁰ Realização do 1º ciclo do SAEP. Deslocamento do programa da SENEb para o INEP e mudança de denominação de SAEP para SAEB, no início de 1992. Discussão com especialistas da área sobre aspectos metodológicos da configuração de um sistema de medidas e avaliação da educação básica, realização do Seminário Nacional sobre Medidas Educacionais de 1992 (FREITAS, 2007).

¹³¹ Realização do 2º ciclo de avaliação (1993). Inclusão de agentes procedentes especialmente de universidades federais das áreas de gestão escolar, docência e currículo para contribuir na reformulação dos instrumentos do SAEB. Criação formal do SAEB (FREITAS, 2007).

O segundo momento, de 1995 a 2002, refere-se aos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso¹³², quando foi consolidado e institucionalizado o SAEB, o ENEM¹³³, o ENCCEJA¹³⁴ e o Exame Nacional de Cursos – PROVÃO¹³⁵.

Nesse primeiro mandato (1995 -1998) do governo de Fernando Henrique Cardoso, em termos de avaliação educacional, destaco a emergência do SAEB via SAESP. Farei uma

¹³² Além da instituição das avaliações educacionais que seguem os mandatos de Fernando Henrique Cardoso, foram responsáveis por instituir a nova LDB, Lei 9.394, de 20/12/1996. Pela primeira vez, a legislação referia-se à coleta de informações e à avaliação com o objetivo de atuar sobre a qualidade do ensino. Em seu artigo 9º, inciso V, a Lei determina que cabe à União a coleta, a análise e a disseminação de informações sobre educação. O inciso VI, desse mesmo artigo, estabelece também que a União, em colaboração com os sistemas de ensino, deve assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar. Na sequência, em 2001, a Lei 10.172 estabelecia a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE, obedecendo à determinação do artigo 14 da Constituição Federal de 1988, e que consistia na elaboração de um plano plurianual para a educação. Com duração de 10 anos, esse Plano tinha como objetivos a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder público (HORTA NETO, 2007). Mais um conjunto de leis marca esse segundo período, como a Lei n. 9.424, de 24/12/96, que institui o Fundef, o Censo Escolar e os PNCs, a Resolução CNE n.01, de 07/04/99, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil; a Resolução CNE n.02, de 07/04/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Fundamental; a Resolução CNE n.03, de 26/06/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e a Resolução CNE n.01, de 05/07/2000 que institui as Diretrizes Curriculares da EJA (FREITAS, 2007).

¹³³ Portaria n. 438, de 28/05/1998 – institui o ENEM e a Portaria n. 318, de 22/02/2001 – altera o ENEM. Por meio dessa Portaria, houve uma elevação de exigência, foi dada uma nova redação ao artigo 2º, alterando-se as competências a serem examinadas. Fez-se um acréscimo de 21 habilidades e de 5 competências em escrita de texto. A nova redação determinou a avaliação da competência *Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens de matemática, artística e científica*. A Portaria n. 438/98 reportava-se apenas ao *domínio básico da norma culta e do uso de diferentes linguagens: matemática, artística, científica, entre outras* (FREITAS, 2007). Aqui, vale destacar que tal alteração não considera os quarenta anos de pesquisa sociolinguística no Brasil, uma vez que continua utilizando a terminologia *norma culta*, e ainda desejando seu pleno domínio. Linguistas como Marcos Bagno têm rechaçado definitivamente a expressão *norma culta* por causa das muitas ambiguidades que ela implica. Segundo Bagno (2009), essa expressão é utilizada sem critérios claros, tanto para se referir ao modelo idealizado de língua “certa” prescrita pelas gramáticas normativas e por seus divulgadores quanto para designar o modo como falam e (escrevem) os brasileiros urbanos, letrados e *status* socioeconômico elevado. Assim, para o autor, o termo *norma padrão*, parece ser mais adequado para denominarmos esse modelo idealizado de língua “certa”, descrito e prescrito pela tradição gramatical normativa – e que de fato não corresponde a nenhuma variedade falada autêntica e, em grande medida, tampouco à escrita mais monitorada.

¹³⁴ Portaria n. 2270, de 14/08/2002 – institui ENCCEJA. Portaria INEP n. 77 de 16/08/2002 – regulamenta ENCCEJA 2002. O objetivo declarado dessa avaliação seria o de avaliar competências e habilidades de jovens e adultos, residentes no Brasil ou no exterior, que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, com aferição em nível de ensino fundamental e médio. Esse exame foi aplicado uma única vez, em caráter experimental.

¹³⁵ Instituiu-se, em 1996, mediante o Decreto 2026, um mecanismo de avaliação denominado de Exame Nacional de Cursos (ENC), denominado, mais tarde, como Provão, o qual existiu de 1996 a 2003. O Provão foi considerado um instrumento indicador de eficácia da IES. Utilizando os resultados do desempenho dos alunos em uma prova de conhecimentos, a Instituição de Ensino Superior recebia um conceito que variava de "A" a "E", sendo o conceito "A" considerado o melhor e o conceito "E", o pior. Realizado anualmente, tal exame tinha caráter obrigatório para todos os estudantes concluintes dos cursos de graduação, condicionando sua realização ao recebimento do diploma. Junto com o provão, era realizado pelo o INEP, órgão responsável pela aplicação do Exame, um questionário socioeconômico e cultural. O Provão acabou sendo considerado um grande marco na educação superior brasileira, apesar de todas as críticas que sofreu. No entanto, foi possível verificar mais tarde, após estudo feito pelo próprio INEP, que nem sempre o conceito "A" de uma determinada área significava um valor maior que um conceito "E" de outra área. Esse estudo acabou por demonstrar que os *rankings* apresentados ao longo da existência do Provão não seriam tão verdadeiros (POLIDORI, 2009).

breve caracterização do SAEB em razão de alguns aspectos dessa avaliação serem utilizados pela *Provinha Brasil*, como o uso da matriz de referência e o da Teoria de Resposta ao Item (TRI), antes de passar a apresentar as principais ações do terceiro momento, que reconheço como o do Estado-avaliador.

De acordo com Freitas (2007), o SAEB, com um desenho amostral, a partir dos dados do Censo Escolar, mede o desempenho de alunos do ensino fundamental e médio, em termos de aprendizagem de conteúdos e de aquisição de habilidades e competências, de todas as unidades federativas, em provas escritas, tomando-o como um dos indicadores da qualidade de trabalho realizado na escola. “Trata-se de uma avaliação cognitiva que, nas aferições de 1990 e 1993, fez uso de provas clássicas de conteúdo, cujos principais limites consistiam na pequena amplitude dos conhecimentos medidos e na impossibilidade de comparação no tempo e entre os diversos níveis” (FREITAS, 2007, p. 108).

Devido a tais dificuldades e para contorná-las, desde 1995 o SAEB passa a fazer uso da TRI¹³⁶, por ser um modelo matemático que permitiria comparar o desempenho dos alunos em diferentes períodos (IBGE, 2008), acompanhado da elaboração da matriz curricular de referência da avaliação. Essa matriz de referência “apresenta os conhecimentos e as competências que serão avaliados para orientar a elaboração das questões e outras estratégias de avaliação” (MORAES, 2008, p. 4) pelo uso de descritores do desempenho dos alunos.

Vale destacar que cada descritor consiste em cruzamento ou associação entre conteúdos curriculares e operações mentais (competências e habilidades), tendo por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais. A partir da construção dessas escalas de proficiências, seria possível interpretar e sintetizar o desempenho dos alunos e oferecer descrições amplas do que se espera seja atingindo por eles (FREITAS, 2007).

Ainda segundo Freitas (2007), a análise dos dados possibilitaria dois tipos de informações. Um deles corresponde às médias de proficiência dos alunos, que podem ser representadas por região, estado, rede de ensino, localização, características dos alunos,

¹³⁶ A TRI procura representar a probabilidade de um indivíduo dar certa resposta a um item em função dos parâmetros do item e da habilidade (ou habilidades) do respondente. Essa relação é sempre expressa de tal forma que, quanto maior a habilidade, maior a probabilidade de acerto no item (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p.7). Conforme tais autores, a TRI vem sendo progressivamente introduzida no nosso país, enquanto um instrumento poderoso nos processos quantitativos de avaliação educacional, pelo fato de permitir, inclusive, a construção de escalas de habilidade calibradas. A introdução da TRI pelo SAEB permitiu que os desempenhos de alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e de 3ª série do Ensino Médio pudessem ser comparados e colocados em uma escala única de conhecimento (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p. 5). No entanto, a aplicabilidade da TRI tem encontrado algumas dificuldades, tanto do ponto de vista teórico, devido a problemas de difícil solução no campo da estimação, como do ponto de vista computacional (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p.ii).

professores e diretores das escolas, ou dos resultados de aproveitamento médio por aluno, em cada descritor e no conjunto de descritores de desempenho da matriz de referência, que informam sobre o currículo aprendido. O outro tipo corresponde às informações que o sistema também coleta por meio de questionário sobre características, nível socioeconômico e hábitos de estudo dos alunos; perfil profissional, práticas e condições de trabalho de professores e diretores; condições das escolas (instalações, equipamentos e materiais disponíveis). A análise desses dados permitiria possíveis correlações entre desempenho escolar, contexto e insumos de ensino.

No segundo mandato (1999 a 2002) do Governo FHC, foram, então, realizadas sucessivas alterações metodológicas com vistas ao aprimoramento dos sistemas de avaliação. Cuidou de difundir a importância da avaliação centralizada no país, além de manter um contato mais intenso com iniciativas de outros países e promover a participação do Brasil em iniciativas de avaliação internacional. O Brasil participou de projetos internacionais de “avaliação” comparada, a exemplo do *Primeiro Estudo Internacional Comparado*, realizado pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, vinculado à OREALC (Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe), à UNESCO, ao PISA e à OCDE, entre outros programas e fóruns de avaliação educacional (FREITAS, 2007).

A partir dessa contextualização, considerando os estudos de Brasílio Sallum Júnior (2003), observo que esse movimento de regulação da avaliação é pertinente para compreendermos que esse “extraordinário conjunto de reformas liberalizantes efetuadas nos anos de 1990 definiu o quadro institucional básico que regulará as relações entre o Estado e o mercado e entre o sistema econômico nacional e o capitalismo mundial no começo do século XXI” (SALLUM JÚNIOR, 2003, p. 52).

Nesse sentido, há a instituição de uma gestão econômica voltada cada vez mais para o liberal-desenvolvimentismo, em que reconheço as avaliações padronizadas como uma estratégia de controle, visto que a divulgação dos resultados condiciona as instituições de ensino a um permanente processo de prestação de contas à sociedade e a um intenso esforço para a melhoria crescente do desempenho nos testes nacionais (CASTRO, 2000).

Passo, agora, ao terceiro momento, correspondente ao período de 2003 a 2012, abrangendo os governos de Luis Inácio da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011 – em

curso), quando foi consolidada e institucionalizada a *Prova Brasil*¹³⁷, a *Provinha Brasil* e a *Prova ABC*¹³⁸. Além dessas avaliações educacionais, esses governos também foram responsáveis por instituir o ensino fundamental de nove anos (Lei n. 11.274, de 06/02/2006 que altera Lei 9394/96, artigos 29, 30 32 e 87); substituição do FUNDEF pelo FUNDEB (Medida Provisória n. 339, de 28/12/06); regulamentação do FUNDEB (Lei 11.494/2007), instituição do Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação (Decreto nº 6094, de 25/04/07) e a alteração do Provão para os SINAES (Lei 10.861, de 14/4/2004)¹³⁹.

¹³⁷ Portaria Ministerial n. 931, de 21/03/2005, SAEB passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), conhecida originalmente como SAEB; e Avaliação Educacional do Rendimento Escolar (ANRESC), denominada Prova Brasil. A 1ª edição da *Prova Brasil* foi em 2005, sendo o público alvo formado por escolas públicas com no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (5º ano) ou dos anos finais (9º ano) do Ensino Fundamental. É uma prova censitária, ampliando o alcance dos resultados para o Brasil, os estados, os municípios e cada escola, em particular. Todos os estudantes de 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental são avaliados, diferentemente do *SAEB*, que é realizado por alguns alunos selecionados estatisticamente. A metodologia utilizada nessa avaliação foi similar à utilizada na avaliação amostral do SAEB, com testes de Língua Portuguesa e Matemática, enfocando, respectivamente, a leitura e a resolução de problemas. Em 2007, passaram a participar da *Prova Brasil* as escolas públicas rurais que ofertavam os anos iniciais (5º ano) e que tinham o mínimo de 20 estudantes matriculados nessa série. A partir dessa edição, a *Prova Brasil* passou a ser realizada em conjunto com a aplicada pela Aneb (a aplicação amostral do Saeb), acompanhando, portanto, a utilização dos mesmos instrumentos. Na edição de 2009, os anos finais (9º ano) do Ensino Fundamental de escolas públicas rurais que atendiam ao mínimo de alunos matriculados também passaram a ser avaliados (Disponível em < www. Joinville.udesc. br > acesso em 20 de abril de 2012).

¹³⁸ O ano de 2012 foi a 1ª edição da *Prova Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC)*. O processo de aplicação decorre da parceria da organização não governamental *Todos pela Educação*, com o Instituto Paulo Montenegro, a Fundação Cesgranrio e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Diferentemente da *Provinha Brasil*, aplicada a alunos no segundo ano de escolarização para diagnosticar a aprendizagem e intervir durante o ano letivo, a *Prova ABC* pretende criar um indicador para identificar o nível de alfabetização dessas mesmas crianças ao fim do ciclo. Seis mil alunos, de 262 turmas de escolas municipais, estaduais e particulares, das 27 unidades da federação, farão a prova, que será aplicada por um examinador designado pelo programa. No caso da *Provinha Brasil*, os próprios professores aplicam a prova. As escolas foram selecionadas por sorteio, respeitada a distribuição de crianças matriculadas em cada rede de ensino. Foram preparados 20 cadernos de prova diferentes — dez com 20 questões de matemática e dez com 20 questões de literatura —, compostos a partir de rotação de itens. Todas as provas contam com redação. Cada estudante fará uma das versões da prova, com questões de literatura ou de matemática, e a redação (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em 23 de abril de 2012).

¹³⁹ O *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)* começou a ser criado a partir da constituição da Comissão Especial de Avaliação do Ensino Superior (CEA), constituída por representantes das IES, de membros do Ministério da Educação e da UNE. Essa proposta, em 2004, transformou-se em Lei (10.861), instituindo o Sistema. O objetivo do SINAES é assegurar o processo nacional de avaliação da IES, de cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes, buscando a melhoria da qualidade do ensino superior no país. Os resultados da avaliação devem subsidiar os processos de regulação e supervisão da educação superior que compreendem as ações de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, e credenciamento e reconhecimento de IES. Sendo assim, o SINAES apresenta três grandes pilares: (1) avaliação institucional; (2) avaliação de cursos; e (3) avaliação do desempenho dos estudantes. Esses pilares são atendidos pelos processos de avaliação *in loco* para os itens um e dois, e complementados pela organização e avaliação interna de cada IES. O terceiro pilar é atendido pela realização do *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes*, o ENADE. A coordenação e a supervisão do SINAES estão a cargo da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), criada para atender a essa demanda, e o sistema é operacionalizado pelo INEP em conjunto com a SESU. O SINAES está em vigor desde 2004 (POLIDORI, 2009).

Sendo a *Provinha Brasil* objeto de análise desta tese, me deterei mais em sua caracterização e instituição como política pública de avaliação desse período na seção a seguir.

4.1 *PROVINHA BRASIL: MAIS UMA INVENÇÃO DA AVALIAÇÃO SOB MEDIDA NO CRUZAMENTO DE DISCURSOS OFICIAIS E ACADÊMICOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO*

Nesta seção, pretendo analisar de que modo os cinco eixos e os dezessete descritores das habilidades a serem avaliados a partir da *Matriz de Referência* para a avaliação da alfabetização e do letramento inicial, da primeira edição da *Provinha Brasil 2008* estão discursivamente articulados às definições dadas pelas políticas públicas e pelos estudos acadêmicos aos termos *analfabeto*, *analfabetismo*, *alfabetização*, *alfabetismo*, *letramento* e *iletrismo*¹⁴⁰. Pretendo também analisar, na seção a seguir, por meio do exame de questões da *Provinha*, como tais eixos e habilidades estão associados a níveis de desempenho com vistas a “medi-los” e posicionar os alfabetizandos em relação aos primeiros.

Passo, então, a pontuar como os termos alfabetização e letramento são definidos nos documentos oficiais que serviram de referência para a constituição da *Provinha Brasil*, bem como tais conceitos tem sido definidos em materiais de divulgação destinados ao professor e como a academia tem discutido esses termos e seus correlatos, no caso *analfabeto*, *analfabetismo*, *alfabetismo*, e *iletrismo*.

Para iniciar a discussão das concepções de letramento e de alfabetização, tomo como ponto de partida as que estão contidas em documento intitulado *Provinha Brasil: orientações para as Secretarias de Educação* (BRASIL, 2008a), uma vez que as habilidades constantes na *Matriz de Referência* estão fundamentadas na concepção de que

[...] alfabetização e letramento são processos a serem desenvolvidos de forma complementar e paralela, entendendo-se a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e o letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, isto é, processo de inserção e participação de sujeitos na cultura escrita (BRASIL, 2008a, p.3).

¹⁴⁰ Tais eixos e seus descritores de habilidades foram reduzidos na *Matriz da Referência* para as edições de 2009 e 2011 (BRASIL, 2009 a) e tornados mais enxutos ainda para as edições de 2012, como mostrarei, em seguida, nos Quadros 2, 3 e 4, apresentados e analisados neste mesmo capítulo.

Apresento, ainda, como estão formuladas tais concepções em outro documento oficial, intitulado *Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, produzido pelo MEC/Secretaria da Educação Básica e colaboradores (UFMG; UNICAMP; UFPE; UnB; UEPG), o qual, no seu fascículo 1, reconhece tais conceitos como sendo fundamentais para a formação continuada de que tratam os demais seis fascículos¹⁴¹.

Enquanto a *alfabetização* se refere a um “processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia” (BRASIL, 2007, fasc. 1. p. 12-13), o *letramento* se refere a

[...] processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com diferentes manifestações de escrita na sociedade e se prolonga por toda vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. (BRASIL, 2007, fasc. 1, p.12-13).

Trago, ainda, essas definições a partir de debate tendo por tema a *Provinha Brasil*¹⁴², do *Jornal Letra A – Ceale*¹⁴³, em publicação voltada para a formação de alfabetizadores. A alfabetização é entendida como

[...] processo de apropriação da tecnologia da escrita pela criança. Essa tecnologia consiste em um conjunto de técnicas, processos, instrumentos que constituem o sistema de escrita: representação de fonemas, por letras ou grafemas; sinais gráficos; instrumentos e equipamentos para escrever e/ou para ler; suportes de escrita; convenções para o uso do suporte (à direção da escrita de cima para baixo, da esquerda para a direita) [...]. (CEALE, 2008, p. 12);

e o *letramento* como

¹⁴¹ Síntese dos temas desenvolvidos em cada fascículo: Fascículo 1- Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento. Fascículo 2: Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação. Fascículo 3: Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino. Fascículo 4: Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura. Fascículo 5: O Lúdico na Sala de Aula: projetos e jogos. Fascículo 6: O Livro Didático em Sala de Aula: algumas reflexões. Fascículo 7: Modos de Falar. Modos de Escrever; além de dois fascículos mais, que tratam da formação docente por meio do trabalho de tutoria, e de um fascículo complementar, com relatos de uma ação pedagógica desenvolvida.

¹⁴² As definições de *alfabetização* e de *letramento*, apresentadas em *Letra A – o jornal do alfabetizador*, foram elaboradas com a colaboração de Tufi Machado Soares e Julimar Constâncio, respectivamente, coordenador de pesquisa e analista de dados do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED/UFJF) (CEALE, 2008, p. 12).

¹⁴³ *Ceale*: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

[...] processo de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para uma participação competente nas práticas sociais que envolvem a língua escrita: ler e escrever diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores (CEALE, 2008, p. 12).

Considerando os documentos apontados, é possível perceber neles a presença de uma discursividade pedagógica oficial, vinculada a diferentes discursos da área da língua materna.

Chamo a atenção, mais uma vez, para o foco da aplicação da *Provinha Brasil* – avaliação da alfabetização e do letramento inicial para examinar, então, com a literatura acadêmica tem posicionado essa relação entre os termos *alfabetização* e *alfabetismo*¹⁴⁴/*letramento*, assim como em relação a termos que se aproximam e distinguem desses, enquanto termos correlatos. Retomarei nesta seção algumas definições realizadas desses termos da seção 2.4, *A ação normalizadora da alfabetização*, com vistas a ampliar a análise correlacionando-a aos pressupostos teóricos da matriz de referência da *Provinha Brasil*.

A partir de consulta a verbetes em três dicionários gerais de língua portuguesa (*Dicionário de língua portuguesa*, de Antônio Moraes da Silva, que teve dez edições entre 1789 e 1949; *Novo dicionário da língua portuguesa*, de Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira, que teve três edições, com muitas reimpressões, entre 1975 e 1999, e *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, publicado em 2001, no qual registram também as fontes históricas dos verbetes, os antônimos e termos científicos, com indicação da década que surgiram e o representativo domínio de conhecimento), Mortatti (2004), conforme já visto, produz uma trajetória dos termos em questão, que me interessa retomar e analisar:

A crença de que o fato produz o termo, pode ser localizada também na invenção de um novo termo, quando a literatura acadêmica vê um deslocamento do “fenômeno” do analfabetismo para o alfabetismo/letramento:

[...] há esse “estado de analfabeto” sempre nos foi necessária uma palavra para designá-lo, a conhecida e corrente analfabetismo. Já o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, [...] esse fenômeno só recentemente se configurou como uma realidade em nosso contexto social. Antes, o nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto” – a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber essa outra realidade, o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, e, por isso, o termo analfabetismo nos bastava, o seu oposto – alfabetismo ou letramento – não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social

¹⁴⁴ Nesse estudo utilizarei a expressão alfabetismo/letramento, em razão de letramento ser uma nomenclatura mais conhecida pelos professores. Contudo, destaco que para a perspectiva de teórica desse estudo o primeiro termo é mais relevante, conforme já visto.

em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente – daí o surgimento do termo letramento [...] (SOARES, 1988 *apud* MORTATTI, 2004, p. 35).

É pertinente evidenciar também que, embora a palavra “analfabeto” fosse utilizada desde o século XVIII, somente no final do século XIX passou a ser utilizada a palavra “analfabetismo” (MORTATTI, 2004). Segundo Mortatti (2004) só foi possível constatar essa condição quando

[...] já se dispunha de possibilidades de mudá-la, ou seja, quando se estava consciente da necessidade de ensinar a ler e a escrever e se dispunha de meios (materiais, físicos) para se alcançar esse fim, com a implantação de um sistema público de educação/instrução pública no país. Depois de “alfabetizado” (e “instruído”), o indivíduo deixa de ser “analfabeto”, e, com a “alfabetização” (e instrução) e o “alfabetismo”, busca-se erradicar o “analfabetismo” (MORTATTI, 2004, p. 40).

Assim, a invenção de definições como *analfabeto*, *analfabetismo*, *alfabetização*, *alfabetizado*, *alfabetismo/letramento* inventa formas de medir tais estados ou condições.

Trindade (2004), conforme já apontado anteriormente, elucida esse aspecto, ao citar estudos de Cook-Gumperz (1991), evidenciando que a definição de *analfabeto* e *analfabetismo* se amplia quando a *alfabetização* deixa de representar um desenvolvimento progressivo para as pessoas e sociedades para tornar-se pré-condição não só do desenvolvimento da escolarização, mas também da educação. Fazendo com que o termo passasse a incluir o de não-escolarizado e de não-educado.

Vejamos, agora, os sentidos atribuídos a *letramento*.

No dicionário de Moraes Silva (10. Ed. 1949), *letramento* é registrado como *S.m. (de letra). Antigo. O mesmo que escrita*. No dicionário de Aurélio B. H. Ferreira o termo não consta, enquanto que no dicionário Houaiss *letramento* está registrado como *S.m. (a 1899) 1. ant. representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita. 2. PED mesmo que alfabetização (processo) 3. (dec 1980) PED conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito, na acep. PED por influência do ing. Lietracy* (MORTATTI, 2004).

Mortatti (2004) faz uma análise desses verbetes, a partir de pesquisa em dicionários técnicos de alfabetização e linguística. Para essa parte de seu estudo utilizou os seguintes

dicionários: *Dicionário de alfabetização: vocabulário de leitura e escrita*¹⁴⁵, organizado por Theodore L. Harris Richard e Hodges, publicado nos Estados Unidos em 1995 e traduzido no Brasil em 1999 por Beatriz Viégas-Farias; *Dicionário de linguagem e linguística*, de R. L. Trask, publicado na Inglaterra em 1977, traduzido no Brasil pelo linguista Rodolfo Ilari, em 2004, e *Dicionário de análise do discurso*, de Patrick Charaudeau e Dominique Mainguenuau, publicado na França em 2002, sendo a tradução, no Brasil, realizada por um grupo de linguistas em 2004.

No *Dicionário de alfabetização: vocabulário de leitura e escrita*, podemos observar que os significados de “analfabeto”, “analfabetismo”, “alfabetização”, “alfabetizado” e “iletrado” estão muito próximos daqueles registrados nos dicionários gerais de língua portuguesa abordado especialmente no que se refere à relação entre saber (ou não) ler e escrever e a (falta de) instrução primária. É pertinente salientar que há a ausência do termo “alfabetismo”, devido às opções de tradução (MORTATTI, 2004).

Já no *Dicionário de linguagem e linguística* (MORTATTI, 2004), há um verbete para *letramento*, sendo que a autora não encontra verbetes para os demais termos em análise. Alguns aspectos desse dicionário são colocados em evidência pela autora. Entre esses aspectos é citado o fato de o termo de entrada dos verbetes ser acompanhado do original em inglês, entre parênteses, evitando-se assim possíveis equívocos de interpretação por parte do leitor; o termo *literacy*, por exemplo, é encontrado em um dicionário de linguística acompanhando o termo *letramento*, acentuando, dessa forma, a tendência de, nos últimos anos, se traduzir *literacy* por *letramento* nos estudos brasileiros¹⁴⁶, além da presença de palavras que passam a ter significados correlatos, como *iletrado*; *a-letrada* e *pré-letrada*. Transcrevo o verbete e seu significado.

¹⁴⁵ O título original do dicionário em inglês é *The Literacy Dictionary: the vocabulary of reading and writing*; na edição brasileira, porém, optou-se por traduzir *literacy* por “alfabetização” no título do dicionário. (MORTATTI, 2004). Segundo Tfouni (2002) na bibliografia de língua inglesa tem-se sob o rótulo *literacy*, uma variedade de definições e visões. Está, aí, para a autora, uma das origens dos mal-entendidos entre os que trabalham na área, e que acabam usando *letramento* como sinônimo de alfabetização. Para autora *letramento* é um processo, cuja natureza é sócio-histórica.

¹⁴⁶ Nas palavras de Mortatti (2007, p. 160), “no Brasil, em meados de 1980, o termo *letramento* foi introduzido em estudos e pesquisas acadêmicos, sob influência do inglês *literacy*, que até a década de 1990 era traduzido como “alfabetização”. Contudo, conforme já pontuado, quanto às possíveis traduções de *literacy*, alfabetismo parece ser a expressão mais adequada.

Letramento (*literacy*) – a capacidade de ler e escrever de maneira eficaz. O letramento é a capacidade de ler e escrever, e isso parece bem simples. Mas não é. Entre os dois extremos constituídos pelo domínio magistralmente perfeito da leitura e escrita, de um lado, e pelo completo *não-letramento*, de outro, encontramos um número infinito de estágios intermediários: o letramento é gradual. [...] Um indivíduo que não tem as capacidades de ler e escrever típicas de sua comunidade é *iletrado*, uma sociedade que não tem seu sistema de escrita reconhecida é *i-letrada* ou, às vezes, a depender do contexto histórico, *pré-letrada*.

Fonte: ILARI (2004 *apud* MORTATTI, 2004, p. 45).

No *Dicionário de análise do discurso*, de Patrick Charaudeau e Dominique Mainguenu (2004) “letramento é tradução de “*littératie*”, embora o termo original em francês não esteja registrado” (MORTATTI, 2004, p. 46). Nesse “dicionário não se encontram verbetes para os demais termos em análise” (MORTATTI, 2004, p. 46-47). A autora destaca como um aspecto significativo o termo letramento constar em um dicionário de análise do discurso.

Termo “Letramento” – Recentemente difundido, esse termo é de uso ainda restrito. Dele pode se distinguir três sentidos principais:

Em primeiro lugar, remete a um conjunto de saberes elementares, em parte mensuráveis: saber ler, escrever, contar. É a significação contida nas publicações de vastas pesquisas internacionais, que buscam avaliar o nível de letramento dos países a partir de indicadores comum. [...]

Em segundo lugar, o termo designa os usos sociais da escrita: trata-se de “aprender a ler, a escrever e a questionar os materiais escritos. A terceira parte é essencial para obtenção do êxito” (HAUTECOEUR, 1997). Essa abordagem tem o mérito do realismo. [...] Parece legítimo, portanto, conceber vários tipos de letramento: um “letramento familiar” (UNESCO, 1995), “um letramento religioso” ou ainda, um “letramento digital”.

Enfim um terceiro sentido, o letramento é concebido como uma cultura que se opõe à cultura da “*orality*” (ONG, 1982). O termo remete a uma noção ampla de “cultura escrita”, a um universo de práticas e representações característico de sociedades que utilizam a escrita. Estudar o letramento inclui analisar os usos da escrita, a divisão social dos saberes, os valores particulares veiculados pelo mundo letrado.

Fonte: CHARAUDEAU; MAINGUENAU (2004 *apud* MORTATTI, 2004, p. 47).

Essa busca pelo significado “mais verdadeiro”, “mais correto” traz implicações tanto para a pesquisa quanto para a prática, uma vez que, mais do que descrever de maneira mais ou menos dicionarizada, tais termos possibilitam apreender as condições sociais, históricas e técnicas em torno das quais esses se constituíram, implicando numa determinada forma contextual de dar significado à leitura, à escrita e à oralidade.

É interessante observar que a invenção de um novo significado para o termo *letramento* pelos estudos acadêmicos só começou a ser possível quando a condição de *alfabetizado* foi se constituindo marcada pelos critérios dos censos ou da UNESCO e, como já vimos antes, pela extensão e universalização da escolarização básica.

Os primeiros registros do termo *letramento*, no Brasil, são creditados a Mary Kato (1986), que o utiliza para salientar aspectos de ordem psicolinguística envolvidos na aprendizagem da linguagem, em especial sua aprendizagem escolar por parte de crianças, e Leda Tfouni (1988), que estabelece um sentido para o termo, centrado nas práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças por elas geradas numa sociedade quando essa se torna letrada. Mas o termo passou a ser usado mais sistematicamente e extensivamente na década de 1990, a partir de publicações de Tfouni (1995); Soares (1995)¹⁴⁷ e Kleiman (1995) (MORTATTI, 2007, p. 160).

Para entendermos a relação entre os significados atribuídos ao termo *letramento* a partir dos estudos na área de língua materna, os quais iniciam pela distinção dos termos *alfabetização* e *alfabetismo/letramento* para, em seguida, relacioná-los a práticas e eventos de leitura e de escrita mediados pela oralidade, no caso do *letramento* inicial, e pelo texto, a partir da exploração de diferentes suportes e gêneros textuais nas mais diversas esferas, farei um rápido percurso histórico em torno da regularização da disciplina de língua portuguesa no Brasil, considerando os estudos de Rojo (2009).

A disciplina de língua portuguesa, no Brasil, é introduzida oficialmente nos primeiros currículos para o ensino secundário¹⁴⁸ somente em 1838, de maneira bastante tímida, convivendo com a formação do *trivium* – gramática, retórica e lógica ou dialética – de maneira quase instrumental. [...] o português é introduzido como disciplina dos anos iniciais do currículo do Colégio Pedro II (Rio de Janeiro) – em ainda um tímido movimento de formação nacional – com o intuito de preparar – de maneira mais fácil, em língua nacional – o estudo do *trivium* que se exercia em latim (ROJO, 2009, p. 84).

É pertinente ainda destacar que “o português não era a língua dominante em relação às outras duas – a chamada língua geral¹⁴⁹ e o latim – que com ele conviviam no Brasil Colônia” (SOARES, 2002 apud ROJO, 2009, p. 85). Para Soares (2002 apud ROJO, 2009), ainda “é

¹⁴⁷ Cabe esclarecer que Soares fazia uso do termo *alfabetismo* associado aos usos sociais da leitura e da escrita no texto de 1995, passando a optar pelo uso do termo *letramento* em publicações posteriores (1996, 1998 e 2004).

¹⁴⁸ Regulamento do Colégio Pedro II (RJ), de 1838 (RAZZINI, 2000 apud ROJO, 2009, p. 84).

¹⁴⁹ A língua geral compreendia as várias línguas indígenas faladas no território brasileiro, provenientes, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que tornou possível que se condensassem em uma língua comum, sistematizada pelos jesuítas, sobretudo pelo padre José de Anchieta, na Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil (D. PESSANHA & MENEGAZZO, 2003, apud ROJO, 2009, p.85).

apenas quase no final do Império que as disciplinas de retórica, poética e gramática fundiram-se numa só disciplina que então passou a se denominar português” (ROJO, 2009, p. 85).

Assim, na primeira metade do século XX, até a década de 1970, escrever era “um dom e, portanto, não precisa de um ‘ensino’ que vá além dos ‘bons modelos’ tomados das ‘belas letras’, o que nos leva aos textos literários valorizados como “modelos padrão e prescritivos’ e a avaliação ainda centrada na correção gramatical e ortográfica” (ROJO, 2009, p. 85).

De acordo com Clare (2002 *apud* ROJO, 2009), contudo, a situação do ensino da língua portuguesa começa a se transformar ainda na década de 1960, quando se firma o processo de democratização de acesso da população à escola, em consequência de um novo modelo econômico, associado à expansão industrial.

Com a ampliação do acesso da população à escola pública, muda o perfil não só econômico, mas também cultural, tanto do alunado quanto do professorado. Não se tem mais uma escola destinada apenas aos filhos das elites: as camadas populares passam a ter assento nas salas de aula. O novo perfil do alunado acarreta heterogeneidade nos letramentos, nas variedades dialetais (ROJO, 2009, p. 86).

Considerando, então, “o avanço midiático de uma época de explosão da industrialização e da comunicação de massa no Terceiro Mundo, a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 estabelece a língua portuguesa como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira” (ROJO, 2009, p. 87).

Diante dessa reconfiguração estrutural, acompanhada dos novos perfis de alunado e de professorado, uma vez que esse último tem seu perfil sociocultural, econômico e profissional alterado com a ampliação das redes¹⁵⁰, podemos observar que o ensino da língua passa a “preocupar-se mais com a realidade prática, que enfatiza, sobretudo, gêneros que circulam na comunicação de massa e das mídias” (ROJO, 2009, p. 87).

A língua passou a ser valorizada como instrumento de comunicação, ensinavam-se elementos da comunicação e funções da linguagem. É o que costumamos chamar de “virada pragmática ou comunicativa”. As propostas, programas e materiais didáticos passam a se pronunciar decididamente em favor da presença de textos, e mais, de uma diversidade de textos, em especial das mídias de grande circulação em sala de aula (ROJO, 2009, p. 87).

Ainda segundo a autora, a presença de uma diversidade de textos e sua prioridade como unidade de ensino de língua na sala de aula não foi inaugurada com o advento dos

¹⁵⁰ Antes, uma profissão que conferia *status* às moças de classe média e alta; agora, ascensão social para os que pertencem à classe mais pobre da população (CLARE, 2002 *apud* ROJO, 2009, p. 86).

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (ROJO, 2009), conforme veremos a seguir. Portanto, não posso deixar de mencionar o efeito de alguns estudos e pesquisas que, em meados dos anos de 1980, foram ganhando destaque com fundamentos no interacionismo linguístico¹⁵¹ e na psicologia soviética¹⁵². Tais abordagens receberam destaque nos estudos de pesquisadores brasileiros a partir da década de 1980. Entre eles, João Wanderley Geraldi (1984), ao priorizar o texto enquanto unidade de análise, com base nos estudos linguísticos, e Ana Luiza Smolka (1988), ao fazê-lo a partir de uma análise discursiva de viés sócio-histórico, com base nos estudos *vigotskianos*.

Assim, duas obras são marcos referenciais em suas respectivas áreas. “*O texto na sala de aula*”, produzido por Geraldi (1984) já indicava “que a produção de textos na escola devesse se diversificar, atendendo aos “tipos” de textos com circulação social: textos de jornal, etc.” (DREY; SILVEIRA, 2011, p. 104). A obra “*A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*”, de Ana Luiza Smolka (1988), reconhecia a alfabetização como um processo discursivo que potencializaria a função transformadora da linguagem, mediante uma forma de interação no contexto escolar que faz emergir dentro da escola espaços de negociações dos diferentes modos de ver e dizer o mundo (SMOLKA, 1993¹⁵³).

Segundo estudos de Mendonça (2005), os PCNs de Língua Portuguesa – de ensino fundamental e médio –, enquanto documento oficial, foram e têm sido responsáveis por aumentar o interesse cada vez maior em relação ao estudo dos gêneros e o ensino da língua materna. Ainda para a autora, a emergência dos PCNs, nessa condição de documento oficial, marca a eleição explícita dos paradigmas socioconstrutivista e sociointeracionista para a organização de referenciais curriculares nacionais.

O trabalho com a diversidade de gêneros textuais, a partir de uma revisão da prática de ensino de língua materna, em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos pelo Ministério da Educação em 1997, tem sido uma das habilidades a

¹⁵¹ A concepção interacionista de linguagem implica uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, nas quais os falantes tornam-se sujeitos, pois tomam parte em atos sociais. Os PCNs, por exemplo, fundamentam o trabalho com a linguagem em sala de aula a partir dessa concepção de linguagem: processo/forma de interação (DREY; SILVEIRA, 2011, p. 106).

¹⁵² A psicologia soviética, diferentemente dos métodos clássicos, para traçar a história do desenvolvimento das funções psicológicas, alinha-se com outros métodos históricos nas ciências sociais – incluindo a história da cultura e da sociedade ao lado da história da criança. Para Vygotsky, um dos defensores dessa metodologia, os estudos antropológicos e sociológicos eram coadjuvantes da observação e experimentação no grande empreendimento de explicar o progresso da consciência e do intelecto humanos (COLE; SCRIBNER; 1991, p.14).

¹⁵³ Data da 5ª edição do livro.

serem desenvolvidas pelos alunos alfabetizando, de acordo com a matriz de referência da *Provinha Brasil*, uma vez que esse documento é um dos “textos orientadores” desse instrumento de avaliação. Vejamos como os PCNs (BRASIL, 1997, p. 30) de língua materna para os anos iniciais do ensino fundamental tratam dessa questão:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, à necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Fonte: BRASIL (1997, p.30)

Nesse sentido, inspirados na exploração de uma diversidade de textos, proposta pelos PCNs, que, por sua vez, foram orientados pelos estudos acadêmicos que dariam tal destaque ao seu uso pragmático e discursivo, como pontuei antes, podemos observar de que forma, mais recentemente, o trabalho com os gêneros textuais e discursivos passa a compor diferentes programas de políticas públicas: exames nacionais de avaliação, Programa Nacional do Livro Didático, Programa de Formação de Professores – a partir do Pró-letramento enquanto programa articulador dos demais em relação à formação docente. Por meio das políticas públicas, o trabalho com “textos autênticos” adquirem grande importância para a escola.

Destaco como essa questão do trabalho com a diversidade de gêneros textuais também aparece no Pró-letramento (BRASIL, 2007).

Antes de começar a leitura são também produtivos alguns procedimentos ligados à antecipação de conteúdos, como elaboração de hipóteses (este texto trata de que assunto? É uma notícia? É triste? É engraçado?). Até o leitor iniciante pode tentar adivinhar o que o texto diz, pela suposição de que alguma coisa está escrita, pelo conhecimento do seu suporte (livro de história, de jornal, revista, folheto, quadro de avisos e outros), de seu gênero, pelo conhecimento de suas funções (informar, divertir, etc.), pelo título, pelas ilustrações. A contextualização do texto é um procedimento importante nesse momento, que favorece a produção de sentido e contribui para a formação do aluno como leitor. Essa é uma prática que deve estar presente desde os primeiros dias do Ensino Fundamental, quando o professor ou a professora lê em voz alta para os alunos, até depois da conclusão da trajetória escolar.

Fonte: BRASIL (2007, fasc. 1, p. 44-45)

Considerando as orientações desses documentos utilizo as palavras de Palamidessi (1996), ao se referir ao currículo oficial como uma das “formas em que as instituições estatais intervêm para regular, orientar, fixar limites, prescrever determinados discursos, textos, práticas e relações de poder e saber que se realiza por meio de múltiplas instâncias e por intermédio de diversos registros textuais¹⁵⁴” (PALAMIDESSI, 1996, p. 197), estabelecendo a mesma relação para os “textos orientadores” das políticas públicas. Estou aqui entendendo “textos orientadores” como todos os documentos produzidos por essas políticas, enquanto conjunto de enunciados implicados em uma discursividade pedagógica oficial reguladora.

É interessante, ainda, pontuar a partir de Palamidessi (1996) que “a constituição da prática discursiva oficial é polifônica. Supõe vários discursos, textos, vozes discursivas orientadoras que – em forma conflitiva – se articulam para dar forma e definir o oficial¹⁵⁵” (PALAMIDESSI, 1996, p. 197-198). Assim, os documentos orientadores das políticas públicas, e no caso, da *Provinha Brasil*, ao veicular esse discurso, “supõe a existência de ordenamentos partilhados, de um só discurso comum que funciona como arena de disputa¹⁵⁶” (PALAMIDESSI, 1996, p.198).

Conforme já dito, a proposição desse trabalho com os gêneros na escola foi constituída anteriormente à criação dos PCNs, uma vez que, de certo modo, tais textos orientadores aglutinam uma disputa e uma discussão, anterior sobre a linguística textual e o ensino da língua materna.¹⁵⁷ Drey e Silveira (2011), ao reconhecer uma nova visão do tema, pensam que:

[...] a abordagem atual dos gêneros textuais vem ao encontro de uma mudança de ênfase ocorrida no ensino da língua materna nos últimos 20 anos em grande parte do mundo ocidental e, no que nos interessa no Brasil, ou seja: passou-se de um discurso que preconizava o conhecimento gramatical explícito (gramática formal, nomenclatura gramatical) e o domínio de uma variante culta escrita, para princípios pedagógicos que recomendam a ênfase na leitura, na produção textual e na reflexão sobre a linguagem (DREY; SILVEIRA, 2011, p. 104).

¹⁵⁴ Transcrição do texto original: *formas em que las instituciones estatales intervienen para regular, orientar, fijar limites, prescribir determinados discursos, textos, prácticas y relaciones de poder y saber que se realiza através de múltiplas instancias y por intermédio de diversos registros textuales.*

¹⁵⁵ Transcrição do texto original: *la conformación de la práctica discursiva oficial es polifónica. Supone varios discursos, textos, voces orientaciones discursivas que – en forma conflitiva – se articulan para dar forma y definir lo oficial* (PALAMIDESSI, 1996, p. 197-198).

¹⁵⁶ Transcrição do texto original: *supone la existencia de ordenamientos compartidos, de un suelo discusivo común que funciona como arena de la disputa*” (PALAMIDESSI, 1996, p.198).

¹⁵⁷ Conforme Drey e Silveira (2011), o estudo de gêneros textuais “não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos 25 séculos, se considerarmos que sua observação sistemática começou com Platão” (MARCUSCHI, 2008 *apud* DREY; SILVEIRA, 2011, p. 103).

Ainda, segundo as autoras, tal abordagem,

também nas últimas décadas, principalmente com a ampliação do acesso à escola por alunos de grupos sociais anteriormente dela excluídos, ganhou maior importância, no panorama pedagógico, a explicitação da relação entre os objetivos e práticas da educação escolar e o contexto social e cultural em que os alunos estão imersos (DREY; SILVEIRA, 2011, p. 104).

Assim, outros elementos devem a ser relacionados aos usos dos gêneros textuais em documentos orientadores de políticas públicas. Contando com a contextualização de tal trajetória dos estudos e das políticas públicas na área da alfabetização e da língua materna no nosso país, passo a apresentar e examinar o *corpus* principal desta tese e, especialmente deste capítulo: a *Provinha Brasil*.

4.2 *PROVINHA BRASIL*: INSTRUMENTO DE MEDIDA DA APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA E DO LETRAMENTO NA LEITURA?

A instituição da *Provinha Brasil* como forma de avaliação foi inspirada no trabalho de avaliação de crianças no segundo ano de escolaridade do ensino fundamental de nove anos, de alguns estados brasileiros, como Minas Gerais (SIMAVE/2005)¹⁵⁸ e Pernambuco (SAEPE/2000)¹⁵⁹, em função dos resultados do SAEB, depois corroborados pela *Prova Brasil*, conforme “meta, estabelecida pelo Governo Federal, de que toda criança consiga ler aos oito anos [e pela] demanda social e historicamente constituída em torno de uma das funções precípua da escola: o domínio da leitura e da escrita (OLIVEIRA; ROCHA, 2007, p. 3).

¹⁵⁸ SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação Pública. O ano de 2005 é primeira edição destinada à avaliação ao 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Embora ainda não se configurasse como parte de um programa mais amplo de avaliação, tinha como propósito fundamental verificar em que medida a entrada de crianças aos seis anos interferia no processo de alfabetização dos alunos (CAFIEIRO; ROCHA, 2007, p. 6). O Programa de Avaliação da Alfabetização desenvolvido em 2005 foi coordenado pelo CEALE pelos professores Antônio Augusto Gomes Batista (então diretor do CEALE), Delaine Cafeiro e Gladys Rocha, e contou com a colaboração do grupo de Avaliação e Medidas Educacionais GAME – núcleo que integra a Faculdade de educação. O CAED, da Universidade Federal de Juiz de Fora, assumiu, em 2007, parceria com a Secretaria, na correção dos testes e processamento estatístico dos resultados. O estatístico José Rodrigues Batista tem sido colaborador do CEALE, prestando assessoria na área estatística (CAFIEIRO; ROCHA, 2007, p. 11).

¹⁵⁹ SAEPE - Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco. Desde a sua implementação, 2000, avalia os alunos da 2ª série (REGO, 2004, p.140).

Documento do MEC intitulado *O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000*, inspirado em Esteban (2009), aponta que os resultados da avaliação externa têm confirmado que “[...] ao menos a metade das crianças não está aprendendo satisfatoriamente e, dentre as que têm desempenhos aceitáveis, poucas são as que expressam capacidade de leitura e escrita compatível com o tempo de escolarização” (ESTEBAN, 2009, p. 50). Sendo assim, os resultados insatisfatórios dessas avaliações constituem o argumento para a ampliação do sistema de avaliação, levando-o a abarcar as crianças em início de escolarização (ESTEBAN, 2009).

Nessas avaliações, ainda segundo Esteban (2009), observa-se que, em relação às habilidades de leitura, parte significativa dos alunos das quartas séries/quinto ano e oitavas séries/nono ano tem demonstrado insucesso, revelando pouca habilidade para inferir e estabelecer relações complexas como as de causa e consequência ou de perceber o que gera humor no texto.

Desse modo, a Portaria Normativa n.10, de 26/04/2007, institui a *Provinha Brasil* como forma de regulação da escolarização inicial, como modo de gerir e orientar políticas públicas educacionais destinadas a alfabetizando.

Esse instrumento de avaliação, nas edições de 2008 a 2011, foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação em parceria com outros colaboradores. Descrevo tal processo por edição, a seguir, no Quadro 6.

Edições da <i>Provinha Brasil</i>	Equipes Técnicas de Elaboração	Colaboradores	Consultores
2008 – Testes 1 e 2	<p>INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira</p> <p>CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais</p> <p>CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora</p>	<p>SEB/MEC – Secretaria de Educação Básica</p> <p>Ceel – Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco</p> <p>Universidade Federal do Ceará</p> <p>CEFORTEC/ UEPG - Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de ensino da universidade Estadual de Ponta Grossa</p>	<p>Magda Becker Soares</p> <p>Vera Masagão Ribeiro</p>

2009 – Testes 1 e 2	<p>INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira</p> <p>Daeb – Diretoria de Avaliação da Educação Básica</p> <p>CGSNAEB - Coordenação Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica</p>	<p>MEC – Ministério da educação</p> <p>SEB/ MEC – Secretaria de Educação básica</p> <p>Cform – Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília</p> <p>Ceel – Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco</p> <p>CEFORTEC/ UEPG - Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de ensino da universidade Estadual de Ponta Grossa</p> <p>CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora</p>	<p>Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello</p> <p>Vera Masagão Ribeiro</p>
2010 – Testes 1 e 2	<p>INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira</p> <p>Daeb – Diretoria de Avaliação da Educação Básica</p> <p>CGSNAEB - Coordenação Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica</p>	<p>MEC – Ministério da educação</p> <p>SEB/ MEC – Secretaria de Educação básica</p> <p>CFORM – Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília</p> <p>Ceel – Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco</p> <p>CEFORTEC/ UEPG - Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de ensino da universidade Estadual de Ponta Grossa</p> <p>CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora</p>	

2011 – Testes 1 e 2	INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Daeb – Diretoria de Avaliação da Educação Básica CGSNAEB - Coordenação Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica	MEC – Ministério da educação SEB/ MEC – Secretaria de Educação básica Cform – Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília Ceel – Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco	
---------------------	--	--	--

Quadro 6: Elaboradores, colaboradores e consultores da *Provinha Brasil* das edições de 2008 – 2011. Fonte: BRASIL (2008b; 2009a; 2010e; 2011c).

O Quadro 6 mostra que, entre 2008 e 2010, há pequenas variações entre as instituições que elaboram e colaboram com a formulação da *Provinha Brasil*, enquanto que, a partir da edição de 2009, a sua elaboração passa ser exclusivamente de órgãos vinculados diretamente ao Governo Federal – no caso, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) e Coordenação Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (CGSNAEB).

Além disso, o quadro demonstra que os elaboradores técnicos da edição de 2008, como o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd), passam a colaborar nas edições de 2009-2010, e deixam de participar dessa política pública de avaliação na edição de 2011. Outro Centro que acompanhava a formulação da *Provinha Brasil*, desde a 1ª edição (2008), apenas como colaborador e deixa de acompanhar em 2011 é o Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa (CEFORTEC/ UEPG).

Já a Universidade Federal do Ceará participa apenas da primeira edição (2008) da *Provinha Brasil* como colaboradora, e o Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília (Cform) inicia sua participação como colaborador em 2009, permanecendo até 2011.

Outro aspecto a ser destacado é que os consultores deixam de fazer parte desse processo a partir da edição de 2010.

Ressalto, ainda, que esse instrumento de avaliação, além desses elaboradores, colaboradores e consultores, está aliado às metas do Plano de Desenvolvimento da Educação, a partir do imperativo de todas as crianças com até oito anos de idade estarem alfabetizadas, bem como a outras políticas públicas, tais como: Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁶⁰; Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)¹⁶¹; Programa de Formação Continuada: Rede Nacional de Formação (articulada a centros da área de Alfabetização e Linguagem)¹⁶² – nesse caso, os mesmos Centros colaboradores da formulação da *Provinha Brasil* e do Pró-letramento¹⁶³ – já nesse caso temos, além da Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal de Pernambuco, a Universidade Estadual de Ponta Grossa, a Universidade de Brasília e a Universidade Estadual de Campinas, sendo que os quatro primeiros centros da área de Alfabetização e Linguagem são participantes da formulação da *Provinha Brasil*, e o último participa apenas do Programa de Formação Continuada.

¹⁶⁰ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes. O PNLD também atende aos alunos que são público-alvo da educação especial. São distribuídas obras didáticas em braille de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários (Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index./pnld>> acesso em 24 de abril de 2012).

¹⁶¹ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura aos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito em anos alternados: em um ano são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos. Já no ano seguinte, são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar. (Disponível em <<portal.mec.gov.br/index/pnbe>> acesso em 24 de abril de 2012). Para saber mais, ver Germano (2011), *Como tem sido representado o leitor infantil nos livros de literatura produzidos para seu uso*, e Kaercher (2006), *O mundo na caixa: gênero e raça: no Programa Nacional Biblioteca da Escola: 1999*.

¹⁶² É uma rede de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação em universidades públicas e comunitárias que desenvolvem programas de formação continuada para o atendimento da demanda dos sistemas de educação em cinco áreas: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica; ensino de ciências humanas e sociais; artes e educação física; e gestão e avaliação da educação (Disponível em <<lanipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/BrazilGuiadosProgramasdoMEC.pdf>> acesso em 24 de abril de 2012). Na área de alfabetização e Linguagem, cinco centros integram a *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica*. Os centros fazem parte das Universidades Federais de Minas Gerais e Pernambuco, das Estaduais de Campinas e Ponta Grossa e da Fundação Universidade de Brasília. A rede cobre todo o país por meio de parcerias. Essa Rede é responsável por grande parte do desenvolvimento e da oferta de programas de formação permanente, e pela elaboração de novos instrumentos pedagógicos para o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2008a, p. 15).

¹⁶³ O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas (disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.pró-letramento>> acesso em 24 de abril de 2012).

Após dar destaque a quem elabora e colabora com a formulação do instrumento avaliativo *Provinha Brasil*, no caso, evidenciando a qual rede discursiva está articulada essa política pública de avaliação, passo a caracterizar o instrumento avaliativo apontando para quem foi elaborado; para que foi elaborado; o que se avalia e como se deve avaliar, a partir do documento Passo a Passo (BRASIL, 2008c).

Início evidenciando para quem e para quê esse instrumento avaliativo foi elaborado. Tal instrumento de avaliação objetiva oferecer aos professores e aos gestores das escolas públicas e das redes de ensino um diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos, ainda no início do processo de aprendizagem, permitindo, com isso, intervenções com vistas à correção de possíveis insuficiências apresentadas na área da leitura e da escrita (BRASIL, 2008c).

Destinada aos alunos em processo de alfabetização infantil¹⁶⁴, na data de sua 1ª edição (2008), a *Provinha Brasil* poderia ser aplicada na 1ª série em escolas em que o ensino fundamental tivesse duração de oito anos se possuíssem um ano anterior a essas classes de alfabetização ou ano inicial, ou, ainda, em casos em que o último ano da educação infantil fosse dedicado ao início do processo de alfabetização; na 2ª série, em escolas com ensino fundamental de oito anos que não possuíssem um ano anterior à 1ª série que fosse dedicado à alfabetização; e no 2º ano, em escolas em que o ensino fundamental tivesse duração de nove anos (BRASIL, 2008c). Desde a sua 4ª edição, a avaliação tem sido aplicada a todos os alunos matriculados no segundo ano de escolarização do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2011e).

O instrumental da *Provinha Brasil* se constitui em um *kit* de documentos que, além da própria *Provinha*, é composto por outros cinco documentos na edição de 2008 – Testes 1 e 2, que foram sofrendo modificações ao longo das edições de 2008 a 2010. No Quadro 7, é possível localizar as alterações por que passou tal *kit*.

¹⁶⁴ Observo que o termo “avaliação da alfabetização infantil”, presente nos documentos orientadores dessa avaliação, está associado ao público a que se destina a *Provinha*, uma vez que a formação e a produção de materiais didáticos e de avaliação destinados aos alfabetizando infantis se distinguem de tal formação e produção destinadas a jovens e adultos alfabetizando, em virtude das diferenças quanto à faixa etária, maturidade, experiência cotidiana com aquisição do sistema de escrita, práticas de leitura, escrita e oralidade, etc.

Documentos \ Edições/Testes	2008	2008	2009	2010	2011	2011
	Teste 1	Teste 2	Testes 1 e 2	Testes 1 e 2	Teste 1	Teste 2
Orientações para Secretarias de Educação	x	x	x	X		
Passo a Passo	x	x	x	X		
Caderno do Professor/ Aplicador	x					
Caderno do Professor/ Aplicador I: Orientações Gerais		x	x	X		
Caderno do Professor/ Aplicador II: Guia de Aplicação		x	x	X		
Guia de Aplicação					x	
Guia de Aplicação – Leitura						x
Caderno do Aluno	x	x	x	X	x	x
Guia de Correção e Interpretação de Resultados	x	x	x	X	x	x
Reflexões sobre a Prática	x	x	x	X	x	x

Quadro 7: Documentos que compõem o *kit* da *Provinha Brasil* das edições de 2008 a 2011. Fonte: BRASIL (2008c; 2009c; 2010c; 2011e).¹⁶⁵

Ao observar as modificações sofridas pelo *kit* quanto aos documentos que fizeram parte dele entre as edições de 2008 a 2011 (QUADRO 7), constato que cinco dos seis documentos mantiveram a mesma nomeação em todas as edições, quais sejam: *Orientações para Secretarias de Educação*; *Passo a Passo*; *Caderno do Aluno*; *Guia de Correção e Interpretação de Resultados* e *Reflexões sobre a Prática*. Somente um dos seis documentos do *kit*, nomeado de *Caderno do Professor/Aplicador*, na edição de 2008 – Teste 1 –, passa por alterações na sua organização e nomeação: primeiro, em função de seu desdobramento em dois volumes, nas edições de 2008 – Teste 2 – e nas edições de 2009 e 2010 – Testes 1 e 2 –, passa a receber o acréscimo de dois subtítulos, conforme seu conteúdo: *Caderno do Professor/Aplicador I: Orientações Gerais* e *Caderno do Professor/Aplicador II: Guia de Aplicação*; após, volta a ser um documento único, na edição de 2011, mas com títulos diversos dos anteriores, ao passar a ser denominado somente de *Guia de Aplicação*, no Teste 1, e de *Guia de Aplicação – Leitura*, no Teste 2¹⁶⁶.

¹⁶⁵ Destaco, no Quadro 7, todas as nomeações que recebeu o *Caderno do Professor/Aplicador* em diferentes testes e suas edições.

¹⁶⁶ Essas alterações, com o desdobramento do *Caderno do Professor/Aplicador*, serão mais bem visibilizadas, em seguida, na apresentação sucinta que faço de cada um desses documentos, acompanhada das imagens de suas capas.

Assinalo, ainda, que desses seis documentos, somente dois deles não aparecem no *kit* disponibilizado na página da Provinha Brasil, no Portal do MEC na edição de 2011 – Testes 1 e 2: *Orientações para Secretarias de Educação e Passo a Passo*.

Apresento, então, cada um dos seis documentos do *kit* Provinha Brasil das edições de 2008 a 2011.

O documento *Provinha Brasil – Orientações para Secretarias de Educação* –, voltado para os secretários de educação, descreve as formas de participação, as possibilidades e as limitações do instrumental disponibilizado (FIGURA 2).¹⁶⁷ Tal documento não foi publicizado em 2011.

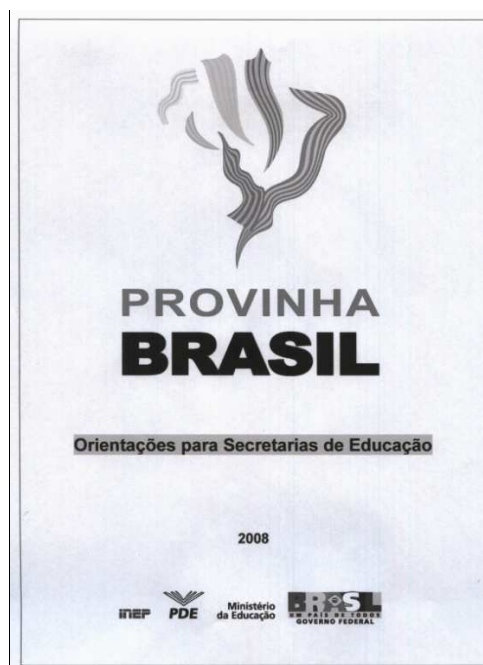


Figura 2: Capa do documento *Provinha Brasil – Orientações para Secretarias de Educação*. Fonte: BRASIL (2008a).

O material instrumental dessa avaliação da alfabetização infantil era todo explicado em um documento denominado *Passo a Passo* (Figura 3) até a 3ª edição da *Provinha Brasil*, em 2010 – Teste 2¹⁶⁸. Esse documento trazia as principais informações sobre “o contexto de criação da provinha Brasil: seus objetivos, o objeto, pressupostos teóricos que a

¹⁶⁷ Esse documento, por exemplo, não foi editado em 2011.

¹⁶⁸ De acordo com o *Guia de Aplicação* (BRASIL, 2011a.), com o intuito de tornar mais objetivo o instrumental dessa avaliação, o *kit* da *Provinha Brasil* foi reformulado em 2011 e o número de documentos, reduzido (BRASIL, 2011a, p. 2). Na edição de 2011/Teste 2, há detalhes sobre a redução, informando que o *kit* está composto por quatro documentos: *Guia de Aplicação*; *Guia de Correção e Interpretação de Resultados*; *Caderno do Aluno* e *Reflexões sobre a Prática* (BRASIL, 2011b, p.3).

fundamentam, suas metodologias, e, ainda, as possibilidades de uso e de interpretação dos seus resultados” (BRASIL, 2008c, p. 2). Devo destacar que a *Matriz de Referência da Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial*, a ser examinada em seguida quanto aos eixos e descritores das habilidades esperadas nas questões da *Provinha Brasil*, a qual era apresentada nesse documento, passa a ser apresentada em outro documento a partir da edição de 2011 – Teste 2, qual seja, o *Guia de Correção e Interpretação dos Resultados*, a ser apresentado, em seguida.

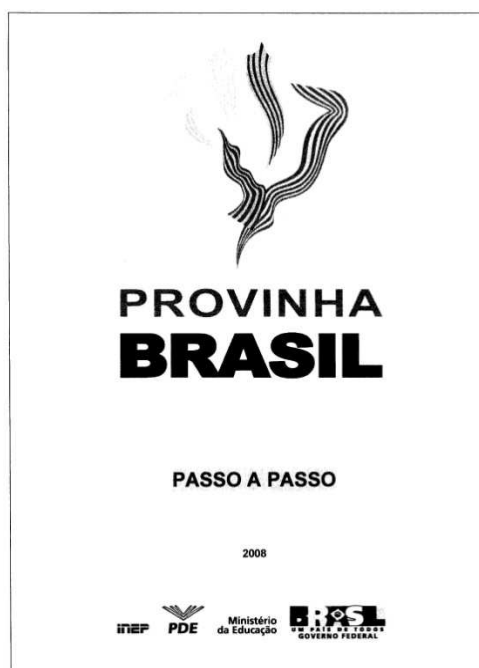


Figura 3: Capa do documento *Provinha Brasil – Passo a Passo*. Fonte: BRASIL (2008c).

O documento - *Caderno do Professor/Aplicador* é o que apresenta maiores variações no período de 2008 a 2011. A edição de 2008/Teste 1 era composta por um único caderno com o referido nome. Além de apresentar as orientações de como aplicar o teste, apresentava as questões que constituem o *Caderno de Teste do Aluno* e os comandos para aplicação dessas questões, funcionando, dessa forma, como um manual para o professor/aplicador (BRASIL, 2008e) (FIGURA 4).

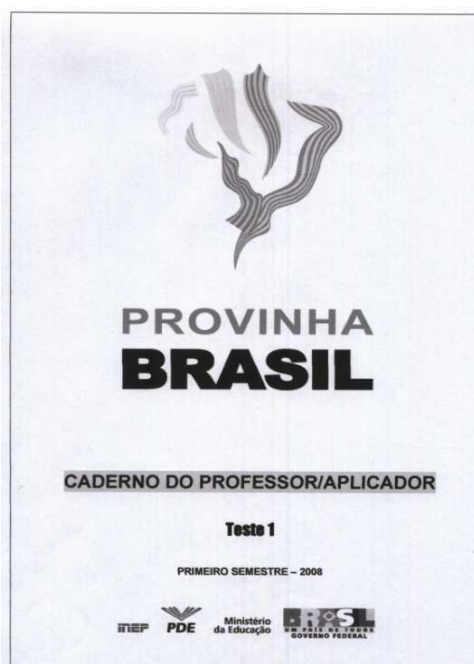


Figura 4: Capa do documento *Provinha Brasil – Caderno do Professor/ Aplicador. Teste 1*. Fonte: BRASIL (2008e).

A partir da edição de 2008 – Teste 2 até a edição de 2010, esse documento passa a se dividir em dois cadernos: *Caderno do Professor/Aplicador I – Orientações Gerais* e *Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação*.

O primeiro caderno, intitulado *Caderno do Professor/Aplicador I – Orientações Gerais – Teste 2* (FIGURA 5) tem por objetivo oferecer orientações gerais sobre a aplicação do teste, apresentando: o que é e para que serve a *Provinha Brasil*; como aplicar o teste; quais alunos participam; como corrigir o teste (BRASIL, 2008f). Esse documento salienta a importância do segundo caderno, intitulado *Caderno do Professor/Aplicador II: Guia de Aplicação*.

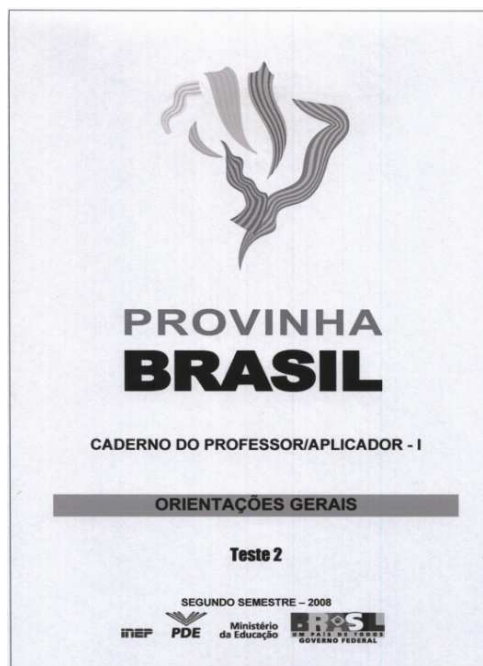


Figura 5: Capa do documento *Provinha Brasil – Caderno do Professor/ Aplicador I – Orientações Gerais – Teste 2*. Fonte: BRASIL (2008f).

Já o documento *Provinha de Brasil – Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação – Teste 2* (FIGURA 6) contém as questões presentes no *Caderno do Aluno – Teste 1 ou 2* (conforme o período de cada um desses testes¹⁶⁹) acompanhadas de todos os comandos que deverão ser lidos para os alunos, no momento da aplicação do teste (BRASIL, 2008g)¹⁷⁰.

¹⁶⁹ O Teste 1 deve ser aplicado no início do ano letivo, com o caráter diagnóstico, embora nem sempre esse fato ocorra devido à data de chegada da *Provinha Brasil* nas escolas e o Teste 2 deve ser aplicado ao final do mesmo ano letivo de cada edição, com caráter prognóstico.

¹⁷⁰ Em descrição posterior desta tese, no item 5.2.2, Aplicação da *Provinha Brasil*, serão detalhadas as orientações quanto a esse aspecto.

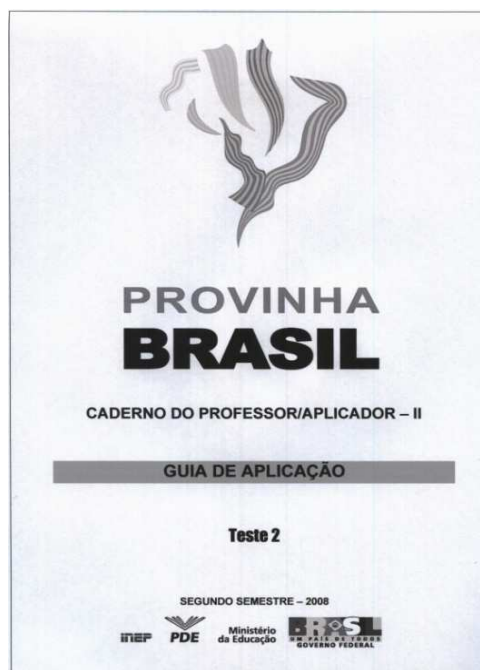


Figura 6: Capa do documento *Provinha Brasil – Caderno do Professor/ Aplicador II – Guia de Aplicação – Teste 2*. Fonte: BRASIL (2008g).

Na edição de 2011, esse documento é novamente alterado, passando a ser denominado de *Provinha Brasil – Guia de Aplicação – Teste 1* e *Provinha Brasil – Guia de Aplicação – Leitura – Teste 2*. Penso que esse segundo subtítulo foi indexado ao Guia de Aplicação em razão de nessa edição/ teste 2 ter sido realizada a primeira edição da *Provinha Brasil – Matemática – Teste 1*. Observo também que não há mais, em ambas as capas, a denominação *Caderno do Professor/Aplicador*, passando o documento a ser denominado *Guia de Aplicação*. Essa exclusão da denominação *Caderno do Professor/Aplicador* pode nos dar margem a pensar que esse instrumento avaliativo não seja mais aplicado pelo professor, mas por outros aplicadores, supervisores das escolas, por exemplo, ou aplicadores externos, a partir da 4ª e última edição que examino nesta tese: a do ano de 2011 (FIGURAS 7 e 8). Relacionado, ainda, às mudanças na *Provinha Brasil*, vale lembrar também que os elaboradores desse instrumento avaliativo têm mudado ao longo das edições, permanecendo apenas dois dos Centros da área de Alfabetização e Linguagem: o Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília (Cform) e o Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (Cell).

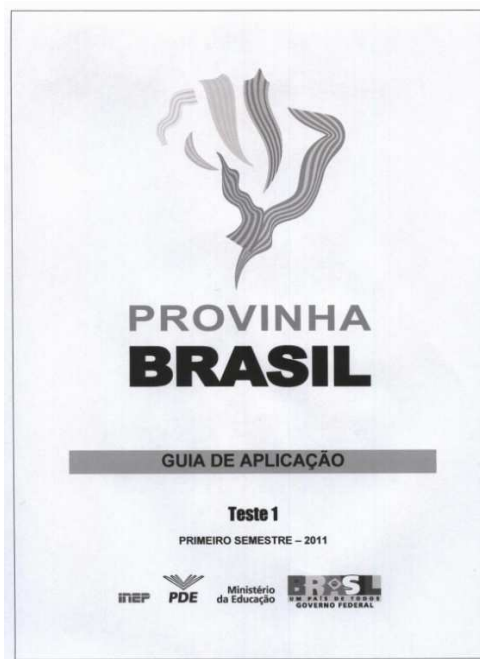


Figura 7: Capa do documento *Provinha Brasil* – Guia de Aplicação – Teste 1. Fonte: BRASIL (2011a).



Figura 8: Capa do documento *Provinha Brasil* - Guia de -Aplicação- Leitura – Teste 2. Fonte: BRASIL (2011 b).

O documento *Caderno do Aluno* (FIGURA 9), composto pelo conjunto de questões a serem aplicadas ao aluno, está presente em todas as edições, com variações quanto ao número de questões e eixos avaliados, conforme apresento e discuto em análises posteriores.



Figura 9: Capa do documento *Provinha Brasil* – Caderno do Aluno. Fonte: BRASIL (2008h).

O documento *Provinha Brasil – Guia de Correção e Interpretação de Resultados* – foi organizado no intuito de auxiliar o professor/aplicador na correção e interpretação das respostas dos alunos às questões de múltipla escolha que compõem cada teste, mediante o registro de acertos em ficha anexa ao documento (FIGURAS 10 e 11), sendo que a edição de 2008 – Testes 1 e 2 (BRASIL, 2008j; BRASIL, 2008i) orienta também sobre como devem ser corrigidas as questões de escrita. Como as questões de escrita são extintas a partir de 2009/Teste 1, as informações sobre a sua correção deixam de aparecer nesse documento da *Provinha Brasil*.

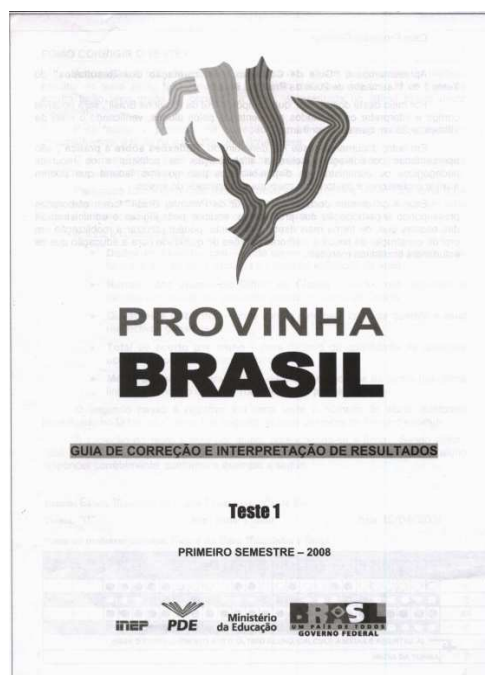


Figura 10: Capa do documento *Provinha Brasil – Guia de Correção e Interpretação de Resultados*. Fonte: BRASIL (2008j)

Escola: *Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei*

Turma: *"A"* Ano / Série: *1ª Série* Data: *12/04/2008*

Nome do professor/corretor: *Fulano da Silva Magalhães e Souza*

Nº dos Alunos no Diário de Classe	QUESTÕES E GABARITOS																								Total de Acertos por Aluno	
	1 (A)	2 (C)	3 (B)	4 (A)	5 (D)	6 (C)	7 (B)	8 (B)	9 (D)	10 (D)	11 (C)	12 (C)	13 (A)	14 (B)	15 (B)	16 (B)	17 (D)	18 (C)	19 (C)	20 (B)	21 (D)	22 (B)	23 (B)	24 (D)		
1	●	●	●	●	●	●	○	○	○	●	●	○	○	●	○	○	●	●	○	○	○	○	○	○	○	11
2	○	○	○	●	●	●	●	●	○	○	○	●	●	○	○	○	○	●	●	○	○	○	○	○	○	10
3	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	24
4	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	15
(SIGA O PREENCHIMENTO ATÉ O ÚLTIMO ALUNO, CALCULE A MÉDIA E REGISTRE-A)																										
MÉDIA DA TURMA																							15			

Figura 11: Ficha para Correção e Interpretação de Resultados. Fonte: BRASIL (2008j).

E por último apresento o documento *Provinha Brasil – Reflexões sobre a Prática* (FIGURA 12). Nesse documento constam considerações sobre a alfabetização, estabelecendo relação entre os resultados da *Provinha Brasil* e as políticas e os recursos pedagógicos ou administrativos disponibilizados pelo governo federal (BRASIL, 2008m, p.5).



Figura 12: Capa do documento *Provinha Brasil – Reflexões sobre a Prática*. Fonte: BRASIL (2008m).

De todos os seis documentos apresentados, três deles serão utilizados na sequência deste capítulo: o documento *Passo a Passo*, para análise dos conceitos de *alfabetização* e de *letramento*, dos *eixos e descritores* da *Matriz de Referência da Provinha Brasil* e os documentos *Caderno do Professor/Aplicador* e *Guia de Correção e Interpretação dos Resultados*, com vistas a apresentar questões e a forma de corrigi-las. Considero a proposta de análise apresentada para as questões abertas e os níveis indicados para a classificação das questões de múltipla escolha, além de cruzar as análises realizadas desses dois últimos documentos com o primeiro deles.

Apresento, a seguir, as matrizes de referência da *Provinha Brasil* com seus respectivos eixos e descritores a cada uma das suas edições, objetivando evidenciar o que será avaliado em cada uma delas. Como pontuei antes, a primeira versão da *Matriz de Referência da Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial* consta no documento *Provinha Brasil – Passo a Passo* (BRASIL 2008c).

Conforme consta nesse documento, sua elaboração está embasada no documento *Pró-letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* (BRASIL, 2007) – e outros documentos que norteiam as avaliações nacionais desenvolvidas pelo INEP.

O documento *Pró-letramento* (BRASIL, 2007) aponta as capacidades linguísticas necessárias à alfabetização em torno de cinco eixos, considerados como os mais relevantes à aquisição da língua escrita: (1) *compreensão e valorização da cultura escrita*; (2) *apropriação do sistema de escrita*; (3) *leitura*; (4) *produção de textos escritos*, e (5) *desenvolvimento da oralidade*. Conforme esse mesmo documento,

essa escolha por “capacidades” se deve ao fato de se tratar de um termo bastante amplo, que pode abranger desde os desempenhos mais simples da criança (como seus primeiros atos motores), até os mais elaborados (como o ato de ler, de produzir uma escrita ou um conceito abstrato). (BRASIL, 2007, p. 15).

Tal documento esclarece ainda que tais capacidades podem ser descritas de modo observável por meio dos verbos *introduzir*, *retomar*, *trabalhar* ou *consolidar*, mostrando, assim, o privilégio dado a cada capacidade sem que represente etapas de uma cadeia linear, nas turmas de seis, sete e oito anos de idade, tanto no sistema seriado, quanto no de ciclos, ou seja, ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2007).

Feito tal preâmbulo sobre a origem das matrizes de referência da *Provinha Brasil*, me detenho, agora, na apresentação e análise do que consta no documento *Passo a Passo* (BRASIL, 2008c) sobre a *Matriz de Referência da Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial*. Demarcando que o termo “matriz é apenas uma referência para a construção do teste” (BRASIL, 2008c, p. 08), esse documento, com base nos significados atribuídos recentemente aos conceitos de *alfabetização* e de *letramento*, indica as habilidades a serem consideradas em tal instrumento avaliativo.

As habilidades constantes na Matriz de Referência estão fundamentadas na concepção de que alfabetização e letramento são processos a serem desenvolvidos de forma complementar e paralela, entendendo-se a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, isto é, o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita.

Sistema de escrita: conjunto de sinais convencionais que representam graficamente a língua falada. O nosso sistema de escrita é alfabético, porque o grafema (letras ou conjunto de letras) é a unidade que representa o fonema (som).

Isto posto, foram consideradas como habilidades imprescindíveis para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento as que podem ser agrupadas em torno de cinco eixos fundamentais: 1) compreensão e valorização da cultura escrita; 2) apropriação do sistema de escrita; 3) leitura; 4) escrita; 5) desenvolvimento da oralidade.

Fonte: Documento *Passo a passo* (BRASIL, 2008c, p. 8)

Nesse documento, encontramos as *capacidades linguísticas da alfabetização*¹⁷¹ mencionadas diretamente pelo termo *habilidades*, englobando os mesmos cinco eixos¹⁷².

Antes de passar à apresentação dos eixos e dos descritores de habilidades considerados na *Matriz de Referência da Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial* de cada edição da *Provinha Brasil*, devo observar que o eixo *oralidade* não foi avaliado desde a sua 1ª edição, conforme justificativa localizada nesse documento, o qual informa que: “A oralidade, embora fundamental para o desenvolvimento e aquisição da linguagem escrita, não será avaliada devido às limitações impostas pela natureza da avaliação proposta” (BRASIL, 2008c, p.14).

Constato, ainda, que o eixo *compreensão e valorização da cultura escrita* “não é tratado separadamente na *Matriz de Referência da Provinha Brasil*, mas as habilidades que o compõem permeiam a concepção do teste, na medida em que subjazem à elaboração das

¹⁷¹ Ainda no documento *Pró-letramento* (BRASIL, 2007), é dito que o termo “capacidades” pode ser associado aos termos “conhecimentos” e “atitudes”, ou outros termos, como “competências”, “procedimentos” ou “habilidades”. No documento *Passo a Passo* (BRASIL, 2008c), a preferência pelo último termo se impõe na descrição das capacidades linguísticas esperadas, conforme cada eixo.

¹⁷² O quarto eixo, nomeado no documento *Pró-letramento* (BRASIL, 2007), ora como “produção de textos escritos” ora como “produção escrita” passa a ser denominado somente pela palavra “escrita”, enquanto quarto eixo das habilidades linguísticas necessárias à alfabetização.

questões de leitura”¹⁷³ (BRASIL, 2008c, p.14). Detenho-me, então, na apresentação de cada um dos três eixos propostos, a partir de excertos desse documento para examinar tal cruzamento:

1. Apropriação do sistema de escrita – diz respeito à apropriação, pela criança, do sistema da língua escrita. Isto é, trata-se da aquisição das regras que orientam a leitura e a escrita pelo sistema alfabético, bem como do domínio da ortografia da Língua Portuguesa. Nesse sentido, é importante que o alfabetizando compreenda diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas; domine convenções gráficas, compreendendo, por exemplo, a organização da escrita da esquerda para a direita e a função dos espaços em branco e dos sinais de pontuação; reconheça unidades fonológicas, como rimas, sílabas, terminações de palavras; identifique as letras do alfabeto, compreenda suas diferentes formas de apresentação gráfica; compreenda a natureza alfabética do sistema de escrita, dominando as relações regulares e irregulares entre letras e seus sons. A apropriação do sistema da escrita é um processo gradual e cada alfabetizando o desenvolve no seu próprio ritmo, mas muitas dessas habilidades básicas necessitam ser dominadas no início da escolarização, como suporte para outras mais complexas.

Fonte: Documento *Provinha Brasil - Passo a passo* (BRASIL, 2008c, p.9)

2. Leitura – entendida como “atividade que depende de processamento individual, mas se insere num contexto social e envolve disposições atitudinais, capacidades relativas à decifração, à compreensão e à produção de sentido. A abordagem dada à leitura abrange, portanto, desde capacidades necessárias ao processo de alfabetização até aquelas que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, aquelas que contribuem para o seu letramento” (PRÓ-LETRAMENTO/MEC, 2007, p.39). Isso implica, entre outras habilidades, saber decodificar palavras e textos escritos; realizar leituras globais por intuição, ou ainda, ler de modo mais aprofundado e proveitoso, identificando finalidades do texto em função do reconhecimento do seu suporte (meio de veiculação) ou características gráficas; localizar dados explícitos e realizar inferências sobre o conteúdo do texto; estabelecer relações entre partes do texto e ler com fluência e expressividade.

Fonte: Documento *Provinha Brasil - Passo a passo* (BRASIL, 2008c, p.9)

¹⁷³ Street (1995, 2003), ao reconhecer que a relação entre oralidade e escrita costuma ser polarizada entre a *grande divisão* e *continuum* entre tais práticas, todas duas próprias de um modelo autônomo, marcado pela descontextualização, propõe, então, outra interpretação, marcada pela interação entre tais práticas, próprias de um modelo alternativo, que identifica como contextualizado e nomeia de ideológico. O autor indica, ainda, que o modelo ideológico mais inclui do que exclui o autônomo. Para tanto, os usos diferenciados da oralidade e da escrita precisam contextualizados por propósitos e contextos específicos (STREET; LEFSTEIN, 2007), em que letramentos globais são ressignificados por letramentos locais, tornando-se híbridos (STREET, 2003). Um aprofundamento de tal discussão será realizado no próximo no próximo capítulo, ao examinar dados da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – uma avaliação de caráter mais local da *Provinha Brasil* – em relação ao seu uso em todas as escolas públicas brasileiras – uma avaliação de caráter mais global –, que pretende “medir” a alfabetização e do letramento inicial de alfabetizando infantis no nosso país, relacionando tal desempenho ao “medido” em outras avaliações nacionais e internacionais.

3. **Escrita** – entendida como produção que vai além da codificação e se traduz em atividade social, cujos conteúdo e forma se relacionam a objetivos específicos, a leitores determinados, a um contexto previamente estabelecido. Para ser um escritor competente é necessário desenvolver desde habilidades no nível da codificação de palavras formadas por sílabas simples (consoante-vogal) e complexas (consoante-vogal-consoante, ou consoante-consoante-vogal, por exemplo), até escrever bilhetes, cartas, histórias entre outros gêneros. Na escrita de diferentes textos é preciso saber dispor, ordenar e organizar as idéias numa seqüência que atenda à lógica e a apresentação gráfica convencional para o gênero; escrever usando o princípio alfabético e as regras ortográficas; saber planejar o texto em função dos objetivos e leitores; usar a variedade lingüística adequada à situação; usar adequadamente o vocabulário e as regras gramaticais; utilizar recursos expressivos adequados à situação comunicativa; revisar e reelaborar o próprio texto, entre outras habilidades.

Fonte: Documento *Provinha Brasil - Passo a passo* (BRASIL, 2008c, p.9-10)

4. **Compreensão e valorização da cultura escrita** – refere-se aos aspectos que permeiam o processo de alfabetização e letramento, permitindo o conhecimento e a valorização dos modos de produção e circulação da escrita na sociedade, considerando os usos formalizados no ambiente escolar assim como os de ocorrência mais espontânea no cotidiano.

Fonte: Documento *Provinha Brasil - Passo a passo* (BRASIL, 2008c, p.9-10).

Antecipo que, dos cinco eixos das habilidades lingüísticas da alfabetização, apresentadas acima, somente três deles – *apropriação do sistema de escrita, leitura e escrita* – foram avaliados na 1ª edição da *Provinha Brasil – Teste 1 e 2*¹⁷⁴, conforme observações que constam nos quadros que acompanham o documento *Provinha Brasil – Passo a Passo* (BRASIL, 2008c; BRASIL, 2008d). Vejamos o Quadro 8:

Eixo	Descritores de habilidades
Apropriação do sistema de escrita	D1. Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.
	D2. Identificar letras do alfabeto.
	D3. Reconhecer palavras como unidade gráfica.
	D4. Distinguir diferentes tipos de letra.
	D5. Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas.
	D6. Identificar relações fonema/grafema (som / letra).

¹⁷⁴ Não houve alterações no número e no conteúdo dos eixos e dos descritores de habilidades na edição de 2008-Teste 2, mantendo-se a de 2008 - Teste 1.

Leitura	D7. Ler palavras.
	D8. Localizar informações no texto.
	D9. Inferir informações.
	D10. Identificar assunto de um texto lido ou ouvido.
	D11. Antecipar assunto do texto com base em título, subtítulo, imagens.
	D12. Identificar a finalidade do texto pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas.
	D13. Reconhecer a ordem alfabética.
	D14. Estabelecer relações de continuidade temática.
Escrita	D15. Escrever palavras.
	D16. Escrever frases.
	D17. Escrever textos.

Quadro 8: Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial.- edição de 2008.
Fonte: BRASIL (2008c, p.13).

O reconhecimento da complementaridade e do paralelismo dos conceitos de *alfabetização* e de *letramento*, propostos pelo documento *Passo a Passo* para fundamentar a *Matriz de Referência*, depende da forma como olhamos para a relação entre esses conceitos nos eixos *e* para os descritores contemplados na 1ª edição de 2008 da *Provinha Brasil*.

Por um lado, reconheço que o paralelismo dos conceitos de *alfabetização* e de *letramento* torna-se visível a partir da fixação de determinados descritores para cada um dos três eixos avaliados. Já a complementaridade ocorre por meio do compartilhamento de habilidades entre esses três eixos: *apropriação do sistema de escrita, leitura e escrita*. Assim, o eixo *apropriação do sistema de escrita* assume individualmente seis descritores (D1-D6) e, de forma compartilhada, assume, com o eixo *leitura*, um descritor (D7), e com o eixo *escrita*, três descritores (D15-D17).

Por outro lado, entendo que, embora o eixo *compreensão e valorização da cultura escrita* possa estar contemplado por meio do eixo *leitura*, como informa o documento, na medida em que esse reconhece a leitura enquanto atividade que “se insere num contexto social” (BRASIL, 2008c, p.09), sua avaliação se torna parcial, sendo que, desta vez, a supremacia passa a ser de um único eixo – o da *leitura* – em relação à pretensão de o eixo *compreensão e valorização da cultura escrita* perpassar todos os demais. Não posso deixar de

pontuar que a desconsideração do eixo *escrita* no documento *Passo a Passo* (BRASIL, 2008c) parecia ser, no mínimo, um lapso, uma vez que consta na descrição desse último eixo a compreensão da escrita enquanto habilidade “que se traduz em atividade social, cujos conteúdo e forma se relacionam a objetivos específicos, a leitores determinados, a um contexto previamente estabelecido” (BRASIL, 2008c, p.09). Entretanto, constato, em seguida, que tal eixo deixaria de ter contemplado o descritor 17 (D17¹⁷⁵: *Escrever textos*) já na 1ª edição da *Provinha Brasil – Testes 1 e 2* (BRASIL, 2008c; BRASIL, 2008d), com todo o eixo deixando de ser contemplado a partir da edição de 2009 – Teste 1 (BRASIL, 2009c)¹⁷⁶.

Vejamos justificativa expressa por uma das elaboradoras técnicas da 1ª edição da *Provinha Brasil*, que pode auxiliar a esclarecer a ausência de questões envolvendo o descritor D17, como também a presença menos significativa de descritores relativos a esse eixo (três, sendo avaliados somente dois deles) em comparação aos outros dois eixos – o da *apropriação do sistema de escrita* e o da *leitura* –, respectivamente com seis e oito descritores cada um deles.

Rocha (*apud* MORAES, 2008)¹⁷⁷ salienta que o seu grupo optou por um maior número de questões que avaliassem o nível de leitura das crianças, uma vez que os critérios de correção seriam mais objetivos. Salienta, ainda, a preocupação de tal grupo em construir uma matriz de referência que “contemplasse diferentes habilidades da alfabetização, desde as mais iniciais, como distinguir letras de outros sinais gráficos, até identificar uma informação escrita, quando, por exemplo, se faz uma inferência a partir do título” (p. 4).

Tal posição da equipe que elaborou a primeira edição da *Provinha Brasil* ilustra que os conceitos de *alfabetização* e de *letramento* só poderão funcionar como complementares e paralelos quando for possível compreendermos que o eixo *apropriação do sistema de escrita* não se restringe a uma habilidade básica, que serve de “suporte para outras, mais complexas” (BRASIL, 2008c, p.09) durante o processo de alfabetização, embora possa vir a cumprir tal função, quando seu domínio for alcançado, se as ações didáticas envolvendo os atos de *introduzir, trabalhar, retomar e consolidar* o eixo *apropriação do sistema de escrita* nos três primeiros anos do Ensino Fundamental tiverem sucesso, como sugere o documento *Pró-letramento* (2007).

¹⁷⁵ Farei uso da letra D e do número do descritor ao qual me refiro para me referir ao descritor e ao conteúdo que esse representa em cada matriz de referência apresentada e examinada nesta tese.

¹⁷⁶ As observações sobre a não inclusão do eixo 3 deixam de constar a partir da edição de 2011 - Teste 1. (BRASIL, 2011e, p, 13) Cf. *Guia de Correção e Interpretação dos Resultados*, em virtude de a *Matriz de Referência*, como já foi dito antes, passar a fazer parte desse documento nessa edição.

¹⁷⁷ Pesquisadora do Ceale (UFMG).

O estudo sobre as orientações curriculares no ciclo da alfabetização, realizado por Schneider e Mozz (2011), tendo como *corpus* a *Matriz de Referência* da *Provinha Brasil* e os testes disponibilizados às escolas entre os anos de 2008 a 2010¹⁷⁸, evidencia alteração na *Matriz de Referência* de 2008 para os testes das edições de 2009 e 2010, com redução no número de eixos e, por consequência, das habilidades correspondentes aos eixos excluídos, acompanhada do acréscimo do detalhamento dos descritores das habilidades do processo de alfabetização avaliado. Ao examinar a *Matriz de Referência* das edições de 2011, constato que essa manteve os mesmos eixos e descritores; logo, a Matriz de 2009 a 2011¹⁷⁹ contemplou dois dos quatro eixos da *Matriz* de 2008 – *apropriação do sistema de escrita e leitura* – e dez dos dezessete descritores, como podemos ver, a seguir, (QUADRO 9):

1º EIXO	APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.
Habilidade (descritor)	Detalhamento da habilidade (descritor)
D1: Reconhecer letras.	Habilidades relacionadas à capacidade de 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 relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.	Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: <ul style="list-style-type: none"> ○ vogais nasalizadas; ○ letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f); ○ letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: “c” e “g”); e ○ sílabas.
2º EIXO	LEITURA
Habilidade (descritor)	Detalhamento da habilidade (descritor)
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.

¹⁷⁸ Do conjunto de documentos que compõem o *kit*, foram utilizados para análise (i) a *Matriz de Referência* disponibilizada aos municípios em 2008; (ii) a *Matriz de Referência* que orientou a elaboração das provas nas duas edições de 2009 e a primeira edição de 2010; e (iii) os testes disponibilizados às escolas em 2008-1, 2008-2, 2009-1, 2009-2, 2010-1 (SCHNEIDER; MOZZ, 2011, p. 3).

¹⁷⁹ A *Matriz de Referência* da edição de 2009 (BRASIL, 2009c) manteve o mesmo número de eixos e descritores nas edições posteriores. Cf. o documento *Passo a Passo*, para as edições de 2009 e 2010, Testes 1 e 2 (BRASIL, 2009c, p.14; 2009d, p.16; 2010c, p.16; 2010d, p.13) e o documento *Guia de Correção e Interpretação dos Resultados*, para as edições de 2011- Testes 1 e 2 (BRASIL, 2011d, p. 13; 2011e, p. 10).

D6: Localizar informação <u>explícita</u> no texto.	Localizar informações em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas, com distintos graus de evidência de informação, e exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.
D7: Identificar 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. Identificar a finalidade, apoiando-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 relações entre partes do texto. ¹⁸⁰	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.
D10: Inferir informação.	Inferir informação.

Quadro 9: Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial - edição de 2009-2011. Fonte: BRASIL (2009c, p.14; 2009d, p.16; 2010c, p.16; 2010d, p.13; 2011d, p. 13; 2011e, p. 10).

Não posso deixar de examinar com maior cuidado a ausência do eixo *escrita* a partir da *Matriz de Referência* de 2009, bem como a ausência do eixo *desenvolvimento da oralidade* desde a *Matriz* de 2008. Consta no documento *Passo a Passo* da 2ª edição da *Provinha* a seguinte observação:

Em 2009, em função de limitações técnicas, para a correção de questões abertas, não há itens de escrita no “Teste 1” e, desta forma, o terceiro eixo não foi contemplado nesta primeira etapa da avaliação, não estando descrito na Matriz de Referência. O INEP está trabalhando na categorização de respostas dos alunos aos itens de escrita com vistas a estruturar uma grade de correção que possibilite uma interpretação mais proveitosa desses itens de acordo com os propósitos da *Provinha Brasil* (BRASIL, 2009d, p. 13).

Em virtude de limitações impostas pela natureza da avaliação – sua estrutura metodológica em torno de questões de múltipla escolha, as do eixo *leitura*, ou de questões abertas, as do eixo *escrita* –, as questões do eixo *desenvolvimento da oralidade* deixaram de ser produzidas na edição de 2008. Novas limitações técnicas – categorizar respostas, estruturar grade de correção – passam a impedir a inclusão de questões do eixo *escrita* na edição de 2009 da *Provinha Brasil*. Constato, assim, que avaliações de caráter macro, como a da *Provinha Brasil* passam a impedir a avaliação de eixos que têm circulado em propostas didáticas marcadas pelo discurso dos métodos tradicionais de alfabetização, da psicogênese,

¹⁸⁰ De acordo com o documento *Provinha Brasil - Guia de Correção e Interpretação de Resultados* (BRASIL, 2009l, p. 14), por questões técnicas, o Descritor 9 não foi contemplado no Teste 2 da edição de 2009.

do letramento e da consciência fonológica nas escolas brasileiras, sendo tais propostas acompanhadas por uma avaliação de caráter micro coadunadas com elas¹⁸¹.

Pergunto, então: o que e como a *Provinha Brasil* estaria avaliando as aprendizagens produzidas nas escolas brasileiras? Ou seja: com a desconsideração dos eixos *escrita e desenvolvimento da oralidade* e com o eixo *compreensão e valorização da cultura escrita* permeando os dois eixos avaliados – *leitura e apropriação do sistema de escrita* – as questões da *Provinha Brasil* não estariam avaliando somente um letramento e uma alfabetização na leitura?

Para entender melhor como os conceitos de *alfabetização e letramento* e como os eixos e descritores que os representam estão presentes nas quatro edições da *Provinha Brasil* examinadas nesta tese, inicio a apresentação da estrutura desse instrumento avaliativo com vistas a identificar quantitativamente os eixos e descritores das matrizes de referência das edições 2008 e 2009-2011¹⁸².

Informo, inicialmente, que os testes da *Provinha Brasil* totalizaram 27 questões na edição de 2008 – Testes 1 e 2, passando a totalizar 24 questões, entre as edições de 2009 a 2010, e mudando para um total de 20 questões, a partir da edição de 2011. Quanto ao tipo de questões, somente na edição de 2008 foram incluídas questões abertas, todas elas do eixo *escrita*. Assim, das 27 questões da edição de 2008, 24 delas eram de múltipla escolha, enquanto três eram abertas. A partir da edição de 2009, todas as questões passam a ser somente de múltipla escolha.

Observo, ainda, que as questões são apresentadas uma a cada folha, tanto no documento *Caderno do Professor/Aplicador* quanto no documento *Caderno do Aluno*. Apresento, nesta seção, as questões constantes no *Caderno do Professor/Aplicador*, em virtude de constarem as instruções sobre a sua aplicação, deixando para apresentar as que constam no *Caderno do Aluno* para o próximo capítulo, quando examino a

¹⁸¹ Os estudos sobre consciência fonológica fortalecem o trabalho didático realizado com textos em verso, por aquelas alfabetizadoras que reconheciam a importância do texto “sabido de cor” pelos alfabetizados para uma reflexão sobre a forma da escrita e sua retomada por meio da leitura com maior sucesso quanto à localização do fonema enunciado de memória. O mesmo pode ser dito em relação aos estudos da psicogênese, quando esses passaram a amparar a escrita de textos oralizados pelos alfabetizados, seguidos de sua transcrição pela professora, quando essa julgasse necessário para garantir a sua legibilidade, mostrando, assim, que o texto oralizado pode ser o mesmo transcrito ou lido, podendo ser retomado após tal registro para análise quanto a outras formas de registro possíveis. Na esteira de tais estudos, novos ou revitalizados, os estudos sobre letramento mostram que a oralidade serve de ferramenta didática para a exploração de suportes, tipos e gêneros discursivos (textuais e/ou orais), próprios de determinadas esferas e de seus diferentes grupos, marcados por interesses e necessidades diversas.

¹⁸² A *Provinha Brasil* de 2012 não será examinada nesta tese, pois recentemente chegou às escolas municipais de Porto Alegre, estando anteriormente disponível somente para os gestores das Secretarias de Educação no site do MEC.

aplicação/realização da Provinha. Nesse *Caderno do Professor/Aplicador*, no alto da página, no canto esquerdo, aparece o número de cada questão de determinada edição e teste e, no canto direito, essa questão é identificada por sua origem de um banco de itens¹⁸³ da *Provinha Brasil* da seguinte forma: “Item: AL_ _ _ [traços dos dígitos de cada número]”. Logo, em seguida, há uma orientação, presente em todas as folhas das questões da prova destacada a cada página, orientando o professor/aplicador sobre como deve proceder (*leia para os alunos a instrução... repita a leitura, no máximo, duas vezes...*), antes de apresentar a ordem da questão. Essa orientação não aparece somente em duas questões do eixo *escrita*: as da escrita de palavras¹⁸⁴.

Começo, então, pelas questões do eixo *escrita*, uma vez que essas apareceram somente na edição de 2008 – Testes 1 e 2 –, como também, por serem as únicas questões do tipo abertas. Deixo para analisar as questões dos outros dois eixos e seus descritores – *apropriação do sistema de escrita e leitura* –, todas elas de múltipla escolha, para depois, a partir dos níveis criados para posicionar os alunos nesse tipo de questões e que se diferenciam da proposta apresentada no documento *Provinha Brasil – Guia de Correção e Interpretação de Resultados* (BRASIL, 2008j) para a análise das questões do eixo *escrita*, relacionados à escrita de palavras e de frases¹⁸⁵.

Essas últimas são categorizadas em seis níveis de respostas (A, B, C, D, E e F), conforme uma gradação – da mais correta para a menos correta (A, B e C) e da menos incorreta para a mais incorreta (D, E e F), no caso da escrita de palavras formadas por sílabas não canônicas, e em cinco níveis (A, B, C, D e E), conforme uma gradação – da mais correta para a menos correta (A, B e C) e da menos incorreta para a mais incorreta (D, E e F), no caso da escrita de palavras canônicas e de frases. Questiono: seria dessa forma, ao serem atribuídos até cinco valores diferenciados a cada produção escrita, que a Provinha se embasaria na *Teoria de Resposta ao Item* (TRI) no eixo *escrita*? Assim, as habilidades reflexivas e analíticas estariam sendo contempladas e não somente a memorização de

¹⁸³ Júdice (2010, p. 21) diferencia “banco de questões” de “banco de itens”, ao reconhecer que: “uma questão é em última instância uma pergunta. [...] Assim, um banco de questões é um sistema de armazenamento e gerenciamento de perguntas”. Esclarece, então, o autor que: “uma questão, portanto, está contida em um item, o qual pode ser entendido não só como a pergunta que é apresentada ao respondente, mas também como o padrão de comportamento das respostas a essa pergunta”.

¹⁸⁴ Da folha 12 a 36, para as questões de nº 1 até a nº 24 (excluindo-se tal orientação nas questões de nº25 e nº26), todas elas inclusas no documento *Provinha Brasil - Caderno do Professor/Aplicador*, consta a seguinte orientação logo após a identificação da questão pelo seu número: *Professor(a)/Aplicador(a), leia para os alunos SOMENTE as instruções em que estão os megafones. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.* No caso da escrita da frase, tal orientação reaparece, recebendo um texto próximo transcrito antes (BRASIL, 2008g, fasc. 12- 39 [exceto fasc. 37-38.]

¹⁸⁵ Cf. Quadros 9 a 13, apresentados mais adiante.

conteúdos? Conforme estudos da TRI, tal tipo de questão, ao se voltar para o acerto do item ao invés da totalidade do teste, torna possível graduar as respostas entre valores reais que vão do $-\infty$ ao $+\infty$. (ANDRADE, TAVARES, VALLE, 2000). Alerto, entretanto, que as questões do eixo *escrita* não foram consideradas no gabarito da *Provinha*, como veremos mais adiante.

Presente somente na edição de 2008 – Testes 1 e 2, o eixo escrita foi contemplado com o número de três questões em cada Teste; duas delas solicitavam a escrita de palavras (Q25 e Q26) e uma delas a de uma frase (Q27). Apresento abaixo as três questões de 2008 – Teste 1 e, logo em seguida, dois quadros: um com o conjunto das seis questões de escrita que fizeram parte dessa edição de 2008 e outro com modo de correção, a partir do Teste 1 da edição de 2008.

Vejam, primeiro, a *questão 25* da edição de 2008/Teste 1 (FIGURA 13). Nessa questão, conforme orientações dadas no documento *Caderno do Professor/Aplicador*, há a seguinte ordem antecedida pela imagem de um megafone: *Escreva BOLA*. Após essa ordem, há a imagem de uma bola e uma caixa de texto, com uma linha de margem a margem, destinada para o alfabetizando escrever a palavra ditada.

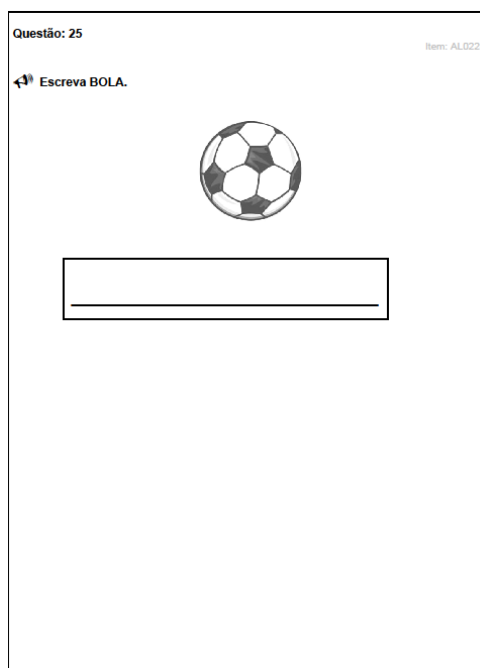


Figura 13: *Questão 25- Edição de 2008/ Teste 1 – Documento Caderno do Professor/Aplicador. 2008 – Teste 1* Fonte: BRASIL (2008e, f.37).

A questão 26 da edição de 2008/Teste 1 (FIGURA 14) muda somente a palavra solicitada – *Escreva sorvete* – apresentando, após, a imagem de um sorvete de casquinha

seguida de uma caixa de texto com uma linha inclusa de margem à margem destinada à escrita do alfabetizando.

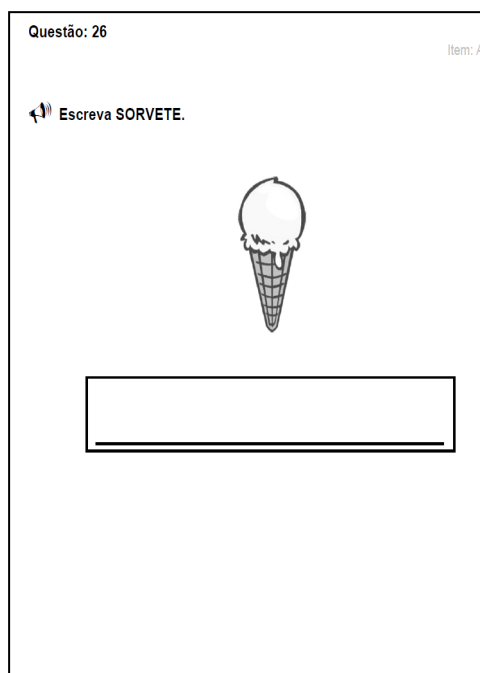


Figura 14: *Questão 26* – edição de 2008/ Teste 1– Documento *Caderno do Professor/Aplicador*. 2008 – Teste 1. Fonte: BRASIL (2008e, f. 38).

Já na *questão 27* da edição de 2008/Teste 1 (FIGURA 15), antes da ordem a ser lida, aparece a seguinte orientação para o professor/aplicador: *Professor(a): leia para os alunos as INSTRUÇÕES e a FRASE. Repita a leitura, no máximo, duas vezes, para, em seguida, por meio das imagens de dois megafones, orientar: Ouça a frase que eu vou ditar e escreva como souber. Preste atenção: eu vou ditar e depois vou repetir a leitura da frase só mais duas vezes. O MENINO BRINCA NO QUINTAL.* Agora, o quadro incluso para a produção escrita do alfabetizando apresenta duas linhas, indicando, portanto, que o texto a ser escrito – uma frase – é maior que o das duas palavras ditadas antes.

Questão: 27 Item: AL0388

Professor(a): leia para os alunos as INSTRUÇÕES e a FRASE. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

🔊 Ouça a frase que eu vou ditar e escreva-a como souber.

🔊 Preste atenção: eu vou ditar e depois vou repetir a leitura da frase só mais duas vezes.

O MENINO BRINCA NO QUINTAL

Figura 15: *Questão 27* – edição de 2008/ Teste 1– Documento *Caderno do Professor/Aplicador*. 2008 - Teste 1. Fonte: BRASIL (2008e, f. 39)

A partir das ordens lidas para as questões de escrita pelo professor/aplicador e do espaço destinado a escrita de palavras e frases, é possível conferir que mudando unicamente as palavras e a frase escolhidas para serem lidas na edição de 2008-Teste 2¹⁸⁶, permanecem nesse teste os itens avaliados nas questões de 2008- Teste 1, como é possível verificar a seguir (QUADRO 10):¹⁸⁷

¹⁸⁶ Apresento as palavras e frase ditadas no teste 2, da edição de 2008, para as respectivas questões. Na questão 25 a palavra ditada foi *banana*, na questão 26 a palavra ditada foi *tartaruga* e na questão 27 a frase ditada foi *A garota perdeu seu gato*. Duas distinções podem ser feitas relacionando-se as questões do Teste 1 e do Teste 2. No segundo Teste as palavras ditadas e frase apresentam um padrão de escrita mais complexo. Enquanto no Teste 1 as palavras ditadas eram *bola* e *sorvete*, no teste 2 as palavras ditadas são *banana* e *tartaruga*. No Teste 2 há mais espaço para a escrita da frase, favorecendo que o aluno perceba que a extensão da frase não é a mesma da palavra e permitindo-lhe mais espaço para a grafia.

¹⁸⁷ Cf. Apêndice C, com mapeamento de todas as 190 questões da *Provinha Brasil*, que possibilitou organizar esse e os demais quadros síntese do número de questões por itens/descriptores para o período de 2008 a 2011 das edições de seus Testes 1 e 2. No caso do eixo *escrita*, tal mapeamento atingiu somente a edição de 2008, com um total de seis questões, sendo três delas apresentadas a cada teste. Tais questões podem ser localizadas no final desse apêndice - Q25, Q26 e Q 27 - dos Testes 1 e 2 de edição de 2008, como representantes dos descritores D15, D16 e D17. Seguem propostas de análise apresentadas nos Quadros 7, 8 e 9, retirados do documento *Guia de correção e interpretação de resultados* (BRASIL, 2008j; 2008l). A partir de 2009, as questões desse eixo deixam de constar nesse instrumento avaliativo entre as edições de 2008 a 2011, Testes 1 e 2.

ITENS	NÚMERO PARCIAL DE QUESTÕES	2008		2009		2010		2011		DESCRIPTORIOS 2009-2011 / 2008
		T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 2	
Escrever palavras. (04)	(04)	02	02	-	-	-	-	-	-	A/B/C/D/E/F (CV: 03corretas; 03 incorretas) A/B/C/D/E (CCV/CVC/CVV: 03corretas; 02 incorretas)
Escrever frase. (02)	(02)	01	01	-	-	-	-	-	-	A/B/C/D/E (03corretas; 02 incorretas)
Escrever texto. (-)	(-)	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Quadro 10: Quadro síntese (1) das questões do eixo *escrita* dos Testes 1 e 2 da edição de 2008 da *Provinha Brasil*. Fonte: BRASIL (2008j; 2008l).

Para a correção das questões de escrita, no documento *Provinha Brasil – Guia de Correção e Interpretação de Resultados* (BRASIL, 2008j, f. 9-10), encontro a seguinte proposta de análise para o conjunto das três questões do eixo *escrita* (Q26, Q27 e Q28¹⁸⁸ – QUADROS 11, 12 e 13):

QUESTÃO 25	
Proposta de análise da escrita do nome: BOLA	
A (correta)	A palavra foi grafada SEM ERROS ortográficos.
B (correta)	A palavra foi grafada com erro(s) ortográfico(s), ou seja, com violação de regra ortográfica.
C (correta)	Há incorreção no traçado de alguma(s) letra(s), mas é possível decifrar a palavra. Como exemplo, podemos citar os casos de troca de letras que representam sons muito próximos, como “b” e “p”. Isso pode ocorrer na grafia da palavra desta questão, “bola”, em que o aluno pode trocar “b” por “p”, escrevendo “pola”.
D (incorreta)	A escrita é apresentada com omissões, acréscimos ou trocas de letras em algumas sílabas, de modo aproximado ou de modo muito diferente da palavra. Nesse caso, há um comprometimento maior na decifração da palavra, sendo difícil entender o que o aluno escreveu, se não se souber, de antemão, o que ele intencionava escrever. Ex.: <i>pora, pona</i> .
E (incorreta)	A escrita é silábica, apresentando uma letra para cada sílaba. Ex.: BL, BA, OL.
F (incorreta)	O registro foi apresentado por meio de desenhos, garatujas ou uso de letras que não apresentam relação com a escrita da palavra. Ex.: AOR, IERJ

Quadro 11: Proposta de análise da escrita da palavra *bola* (BRASIL, 2008j, f. 9).

¹⁸⁸ Quando for necessário, as questões serão apresentadas pela letra inicial “Q” seguida do número com que é identificada a cada teste.

QUESTÃO 26 Proposta de análise da escrita do nome: SORVETE	
A (correta)	A palavra foi grafada <i>SEM ERROS</i> ortográficos.
B (correta)	A palavra foi grafada com erro(s) ortográfico(s), ou seja, com violação de regra ortográfica. Ex.: <i>sovete, sorveti, soverte</i> .
C (correta)	Há incorreção no traçado de alguma(s) letra(s), mas é possível decifrar a palavra. Nesse caso, há um comprometimento maior na decifração da palavra, sendo difícil entender tudo que o aluno escreveu, se não se souber, de antemão, o que ele intencionava escrever. Como exemplo, podemos citar os casos em que o aluno troca letras pelo fato de haver semelhança no traçado, como ocorre com “v” e “u”, em que o aluno escreve a palavra desta questão, “sorvete”, como “soruete”. Ainda, podemos citar os casos de troca de letras que representam sons muito próximos, como “s” e “z”; “f” e “v”; “t” e “d”. Isto pode ocorrer na grafia da palavra desta questão, “sorvete”, em que o aluno pode trocar : a) “s” por “z”, escrevendo “zorvete”; b) “f” por “v”, escrevendo “sorfete”; c) “t” por “d”, escrevendo “sorvede”, SOLVETE.
D (incorreta)	A escrita é apresentada com omissões, acréscimos ou trocas de letras em algumas sílabas, de modo aproximado ou de modo muito diferente da palavra. Ex.: <i>covete, coveri, seveim, coveni</i> .
E (incorreta)	A escrita é silábica, apresentando uma letra para cada sílaba. Ex.: SVT, OEE, OTE.
F (incorreta)	O registro foi apresentado por meio de desenhos, garatujas ou uso de letras que não apresentam relação com a escrita da palavra. Ex.: OÃULIO.

Quadro 12: Proposta de análise da escrita da palavra *sorvete* (BRASIL, 2008j, f. 10).

QUESTÃO 27 Proposta de análise da escrita da frase: O MENINO BRINCA NO QUINTAL	
A (correta)	Escreve a frase com espaçamentos entre as palavras e sem erros ortográficos, com inicial maiúscula e uso de pontuação adequada.
B (correta)	Escreve a frase com espaçamentos entre as palavras e sem erros ortográficos; contudo, não observa o uso de inicial maiúscula e/ou pontuação. Ex.: <i>o menino brinca no quintal</i>
C (correta)	Escreve a frase com espaçamentos entre as palavras; contudo, com um ou dois erros ortográficos e de pontuação. Ex.: <i>O menino brinca no quintão; O menino Brinka no Kental</i>
D (incorreta)	Escreve a frase sem espaçamento entre as palavras e/ou com mais de três erros ortográficos e de pontuação. Ex.: <i>O menino mrica no quital; omeninabrin cano quintau.</i>
E (incorreta)	Produz uma escrita que não pode ser lida, sem cooperação (não há espaçamento entre as palavras, a escrita é silábico-alfabética ou silábica). Ex.: O MENINO BICA NUQITAU; U MENINO PICA NUCITAO; UMENIRIRDTASTO; UNENO.

Quadro 13: Proposta de análise da escrita da frase: *O menino brinca no quintal*. (BRASIL, 2008j, f. 10).

Conforme mostram os Quadros 11, 12 e 13, a grafia das palavras (Q25 e Q26) sem erros ortográficos, depende do domínio de habilidades que correspondem ao descritor D15 – *Escrever palavras* (QUADRO 8), enquanto a grafia da frase (Q27) sem erros ortográficos, incluindo a letra inicial maiúscula no seu início, como também o uso de pontuação e do espaçamento entre as palavras, depende, por sua vez, do domínio de habilidades atribuídas ao descritor D16 – *Escrever frases* (QUADRO 8), conforme orientam as propostas de análise apresentadas acima para a escrita das duas palavras e da frase usadas no Teste 1 da edição de 2008, posicionando o alfabetizando, dessa forma, na categoria A nessas três questões. Observo que alguns tipos de erro também o posicionam como tendo dado a resposta correta no eixo *escrita*, como ilustram as propostas de análise apresentadas nas categorias B e C. Suas respostas serão reconhecidas como incorretas, posicionadas nas categorias D e E ou D, E e F quando forem equiparadas às que constam nas análises que estão propostas nessas duas ou três últimas categorias (QUADROS 11, 12 e 13). Enquanto nas questões abertas a liberdade de resposta está condicionada a essas categorias de resposta, sendo que a complexidade do conjunto de questões está visível na ordem de apresentação delas, ao solicitar a escrita de uma palavra de sílaba CV, na Q25, e uma de CVR/CV/CV, na Q26, deixando a frase, com seu conjunto de palavras e separação entre elas, como também quanto aos aspectos formais de sua produção (letra inicial maiúscula, separação entre as palavras e pontuação) para a última questão, a Q27.

O descritor D17 – *Escrever textos*. –, conforme justificativa do INEP/MEC apresentada antes, por questões operacionais, não foi contemplado nessa primeira edição da *Provinha*¹⁸⁹. Imagino que a retirada dos descritores D15 e D16 da edição de 2009 tenha ocorrido por motivos da mesma ordem, uma vez que tais questões embora compusessem o documento *Provinha Brasil – Guia de Correção e Interpretação de Resultados*, com gabarito para análise dessas três questões do eixo *escrita*, tais questões não faziam parte dos níveis de desempenho que comporiam a classificação dos resultados nesse mesmo *Guia* já na edição de 2008 – Teste 1, uma vez que, de acordo com o documento *Provinha Brasil – Guia de Correção e Interpretação de Resultados*, “as questões de escrita NÃO devem ser contabilizadas para identificar o nível de alfabetização que a criança alcançou. As análises

¹⁸⁹ No documento *Passo a Passo* do kit da *Provinha Brasil*, primeira edição de 2008, há uma ressalva apontando que a habilidade de escrever textos ainda não havia sido contemplada em razão de exigir uma grade de correção mais sofisticada e que essa estaria sendo desenvolvida para as próximas edições (BRASIL, 2008c, p. 4).

destas questões devem ser feitas à parte, complementando a correção das questões de múltipla escolha que irão definir os níveis de alfabetização” (BRASIL, 2008l, p. 11).

Desse modo, “os testes disponibilizados às escolas e redes de ensino a partir de 2009 passam a contemplar questões que avaliam habilidades de apenas dois dos cinco eixos do processo de alfabetização e letramento (apropriação do sistema de escrita e leitura)” (SCHNEIDER; MOZZ, 2011, p. 4).

Tendo apresentado a totalidade das questões do eixo *escrita*, escolho, agora, para análise algumas questões representativas dos outros dois eixos e seus descritores – *apropriação do sistema de escrita e leitura* –, para relacioná-los aos níveis de desempenho esperados nas respostas às questões dos dois eixos nas edições de 2008, 2009, 2010 e 2011 – Testes 1 e 2.

Constato que as alterações nos eixos e descritores da *Provinha Brasil*, em 2009 – Teste 1, com a exclusão do eixo *escrita* e o enxugamento dos descritores dos eixos *apropriação do sistema de escrita e leitura* de 14 para 10, em 2009 – Teste 2, o formato da *Matriz de Referência* passa a ser de dois eixos com nove descritores “válidos”¹⁹⁰, três deles do eixo *apropriação do sistema de escrita* e seis deles do eixo *leitura*, permanecendo com tal estrutura nas matrizes das edições de 2010 / 2011 – Testes 1 e 2 e 2012 – Teste 1, conforme Quadro 8 (BRASIL, 2009c).

É pertinente destacar que, na edição de 2011, no próprio site do MEC, a *Provinha Brasil*, passa a ser nomeada também de *Provinha Brasil de Leitura*. Tal extensão no seu título original deve ter se dado em razão de sua proposta de avaliação se restringir à leitura nos dois eixos: tanto no identificado como *apropriação do sistema de escrita* quanto no identificado como *leitura*. Destaco, também, que esse acréscimo ao nome pode ter sido em razão do início da aplicação da *Provinha Brasil de Matemática* nessa mesma edição¹⁹¹.

Já em relação à estrutura da *Provinha Brasil*, a partir, ainda, dos estudos de Schneider e Mozz (2011), confirmo que

¹⁹⁰ Embora sejam em número de sete os descritores do eixo *leitura* entre as edições de 2009 a 2011, um deles, o descritor D9 (*Estabelecer relação entre as partes do texto*), deixa de ser avaliado a partir do Teste 2 de 2009 (BRASIL, 2009d, f.16; 2010c, f.16; 2010d, f.13; 2011e, f.11; 2011f, f. 13).

¹⁹¹ Em 2011, a avaliação das habilidades na área da matemática é iniciada, embora tenha ocorrido apenas uma aplicação da *Provinha Brasil de Matemática*, no segundo semestre. Em 2012, a sistemática de aplicações da *Provinha Brasil de Matemática* tem sido exatamente igual à da *Provinha Brasil*, com sua nova denominação a partir de 2011 – *Provinha de Leitura*, ou seja, duas aplicações (início e final do ano letivo) permitindo-se perceber a evolução do desempenho das crianças (Disponível em < <http://provinhabrasil.inep.gov.br> > acesso em 27 de abril de 2012).

[...] de uma para outra edição e de um para outro ano, poucas alterações foram evidenciadas no tocante à estrutura e ao tipo de questão. Tal observação nos leva a conferir caráter de treinamento acerca do tipo de questão e das habilidades consideradas relevantes ao processo de alfabetização (SCHNEIDER; MOZZ, 2011, p. 4).

Quanto ao aumento da complexidade na sequência de apresentação das questões, uma análise da estrutura da *Provinha* nas quatro edições permite localizar dois grupos de questões: um primeiro grupo, formado pelas questões que contemplam os descritores do eixo *apropriação do sistema de escrita*, envolvendo, principalmente, o reconhecimento de letras e de sílabas, como também a relação grafema-fonema; enquanto um segundo grupo, formado por questões que contemplam os descritores do eixo *leitura*, envolve, por um lado, a leitura de palavras com sílabas canônicas (consoante/vogal) e não canônicas (vogal/consoante/vogal) e a leitura de frases e textos curtos, e, por outro, o reconhecimento da finalidade e do assunto de diferentes suportes e gêneros textuais, como também exploração da tipologia do texto narrativo e do uso de inferências.

Conforme consta no documento - *Guia de Correção e Interpretação dos Resultados*,

para constituir os níveis foi feita uma análise da dificuldade das habilidades medidas no teste. Em seguida, as habilidades foram distribuídas gradativamente, desde as que estão associadas a processos cognitivos e conhecimentos mais básicos até os mais avançados (BRASIL, 2008 j, p. 4).

Apresento, inicialmente, os cinco níveis de desempenho na Provinha Brasil a partir de um mapeamento da categorização usada para posicionar os alfabetizandos em cada um desses níveis a cada edição e aplicação desse instrumento avaliativo (QUADRO 14):

Nível	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
2008/ Teste 1	até 13 acertos.	de 14 a 17 acertos	de 18 a 20 acertos	de 21 a 22 acertos	de 23 a 24 acertos
2008/ Teste 2	até 13 acertos	de 14 a 17 acertos	de 18 a 20 acertos	de 21 a 22 acertos	de 23 a 24 acertos
2009/ Teste 1	Até 10 acertos	de 11 a 15 acertos	de 16 a 18 acertos	de 19 a 22 acertos	de 23 a 24 acertos
2009/ Teste 2	até 07 acertos	de 8 a 11 acertos	de 12 a 18 acertos	de 19 a 21 acertos	de 22 a 24 acertos
2010/ Teste 1	até 06 acertos	de 7 a 11 acertos	de 12 a 17 acertos	de 18 a 21 acertos	de 22 a 24 acertos
2010/ Teste 2	até 06 acertos	de 7 a 11	de 12 a 16	de 17 a 22	de 23 a 24

Teste 2		acertos	acertos	acertos	acertos
2011/ Teste 1	até 04 acertos	de 05 a 09 acertos	de 10 a 15 acertos	de 16 a 18 acertos	de 19 a 20 acertos
2011/ Teste2	até 04 acertos	de 05 a 09 acertos	de 10 a 15 acertos	de 16 a 18 acertos	de 19 a 20 acertos

Quadro 14: Números de acertos para identificar os níveis de desempenho dos alunos em edições da *Provinha Brasil* (2008-2011). Fontes: BRASIL (2008j; 2008l; 2009l; 2009m, 2010l; 2010m; 2011e; 2011f).

Em uma análise inicial desse quadro, é possível perceber que o posicionamento dos alfabetizandos nos níveis muda à medida que muda o número de acertos esperados em cada um deles a cada edição ou a cada teste. Deixo em suspeição a seguinte questão, para retomá-la mais adiante: qual a origem de oscilações extremamente significativas entre o número de acertos nos níveis a cada edição ou a cada teste?¹⁹²

Cabe destacar que, assim como outras avaliações de caráter macro realizadas no nosso país na área da educação, como o *SAEB* e a *Prova Brasil*, a *Provinha Brasil* “se vale, para elaboração de sua escala e da seleção dos itens que compõem cada teste, da Teoria da Resposta ao Item, com base no Modelo de Rasch”¹⁹³ (BRASIL, 2008 e, p. 13). Tal teoria focaliza cada item de uma prova, relacionando a probabilidade de o aluno dar uma determinada resposta a um item, com sua proficiência e com as características (parâmetros) do item (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000). Os autores observam, ainda que, os itens podem ser analisados por meio de parâmetros denominados “discriminação”, “dificuldade” e “probabilidade de resposta correta”. Para eles, enquanto o parâmetro de “discriminação” deve garantir que “respondentes com proficiências diferentes tenham probabilidades diferentes de acerto”, o parâmetro de “dificuldade”, ao considerar que quanto maior for a proficiência do respondente, maior será a sua probabilidade de acerto, permite comparar resultados de diferentes testes com vistas à construção de escalas de proficiência e sua interpretação. Já em avaliações em que o acerto casual é possível, como nas questões de múltipla escolha, a medida de proficiência da TRI leva em conta não só o número de acertos como também o padrão de respostas do aluno.

Tomando como base os eixos e habilidades da *Matriz de Referência da Provinha Brasil*, a Teoria de Resposta ao Item (TRI) possibilita relacionar as probabilidades de respostas ao processo de aprendizagem, como veremos nas questões abertas do eixo *escrita*,

¹⁹² Uma discussão mais aprofundada dessa tabela será retomada após a apresentação de como os descritores podem ser visibilizados nas questões e de como podem posicionar os alfabetizandos a partir do tipo de resposta dada.

¹⁹³ A *Provinha Brasil*, assim como o PISA, fazem uso do modelo Rasch, uma vez que todo os itens possuem um mesmo parâmetro de discriminação (ANDRADE, TAVARES; VALLE, 2010).

expressas em cinco seis opções, da mais correta à menos correta, ou nas questões de múltipla escolha dos eixos *apropriação do sistema de escrita e leitura*, em que a proficiência do aluno nesses dois eixos se amplia à medida que ele muda de nível. Ou seja: “cada nível apresenta novas habilidades e engloba as anteriores” (BRASIL, 2008j, p. 4).

Conforme esclarece, ainda, o Guia de Correção e Interpretação de Resultados,

as respostas dos alunos podem ser interpretadas estabelecendo-se uma relação entre o número ou a média de acertos de um ou mais alunos e sua correspondência com níveis de desempenho descritos para a Provinha Brasil. Dessa forma, quando a criança consegue responder corretamente um quantitativo de questões do teste, ela demonstra ter desenvolvido determinadas habilidades.

Para constituir os níveis, foi feita uma análise da dificuldade das habilidades medidas no teste (BRASIL, 2008 j, p.4).

O Guia esclarece, ainda, que, “em função do número de questões de múltipla escolha respondidas corretamente, foram definidos e descritos cinco níveis de alfabetização em que os alunos podem estar [...]” (BRASIL, 2008j, p.4) e que sempre há variações entre os níveis de desempenho dos Testes 1 e 2 de uma mesma edição e que isso ocorre, tendo em vista que o último teste possui um nível maior de dificuldade (BRASIL, 2010c).

Vejamos, então, como tais habilidades ganham visibilidade em cada um dos cinco níveis de desempenho apresentados no documento *Provinha Brasil – Guia de Correção e Interpretação dos Resultados*¹⁹⁴ (BRASIL, 2008j; 2008l; 2009l; 2009m; 2010l; 2020m; 2011e; 2011f) e nas próprias questões da *Provinha*, retiradas do documento *Caderno do Professor/Aplicador* (BRASIL, 2008e; 2008g; 2009f; 2009h; 2010f; 2010h; 2011e; 2011f).

Cada nível de desempenho traz em um quadro uma descrição geral. Tal descrição pode variar de um teste para a/o seguinte, acrescida do detalhamento das habilidades a serem avaliadas nesse nível a cada edição e testes. Trago, então, inicialmente o quadro com a descrição geral de cada um dos cinco níveis de desempenho, seguida do detalhamento das habilidades esperadas em cada um desses níveis nas quatro edições analisadas. Assim como a descrição geral de cada nível, os seus detalhamentos podem sofrer alterações, exclusões e alternâncias de um teste para o seguinte, acompanhando as alterações sofridas pelas matrizes de referência e seus descritores, ou determinando-as, como veremos nas análises.

Começo, então, pela apresentação do nível 1 de desempenho na *Provinha Brasil*, por meio de sua descrição geral (QUADRO 15), do seu detalhamento em itens (QUADRO 16) e

¹⁹⁴ É pertinente salientar também que, após a apresentação de cada nível de desempenho esperado na *Provinha*, algumas considerações e sugestões de atividades são incluídas e direcionadas aos professores.

relacionando tal descrição e seu detalhamento com eixos e descritores das matrizes de referência e com as próprias questões da *Provinha*, por meio da apresentação de seis questões que ilustram tal nível e seus itens, bem como o eixo em que cada uma delas pode ser posicionada a partir dos descritores das edições de 2008 e de 2009 a 2011. (QUADRO 17), ilustrando, ainda, o número total de questões das quatro edições que contempla cada item avaliado na *provinha* (QUADRO 18).

Nível 1	
Neste nível, encontram-se alunos que estão em um estágio muito inicial em relação à aprendizagem da linguagem escrita. Estão começando a se apropriar das habilidades referentes ao domínio das regras que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever.	

Quadro 15: Descrição geral do nível 1 de desempenho da *Provinha Brasil* – Edições 2008/ Testes 1 e 2 a 2011/Teste 1 e 2. Fonte: BRASIL (2008j, p.5).

Edição/Testes	Nível 1 /Itens
2008 – Testes 1 e 2 a 2011 – Testes 1 e 2 ¹⁹⁵	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer algumas letras do alfabeto e iniciar a distinção das letras, de desenhos e outros sinais gráficos; ✓ Identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras (algumas letras e sílabas), para “adivinhar” e “ler” o restante da palavra.
2008 – Testes 1 e 2 ¹⁹⁶	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer gêneros textuais mais próximos do contexto escolar e mais familiares, com base em características gráficas.
2009/Teste 1 e 2011/Teste 1 ¹⁹⁷	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar relação entre grafemas e fonemas (letra/som) com correspondência sonora única ou com mais de uma correspondência sonora; ✓ Ler palavras formadas por sílabas simples (consoante monogâmica + vogal).

Quadro 16: Detalhamento das habilidades do nível 1 de *desempenho da Provinha Brasil*. – Edições de 2008, 2009, 2010 e 2011 – Testes 1 e 2. Fonte: BRASIL (2008j; 2008l; 2009l; 2009m; 2010l; 2020m; 2011e; 2011f).

¹⁹⁵ Os dois itens desta primeira linha do Quadro 15 fazem parte do nível 1 de desempenho, das quatro edições e dos oito testes da *Provinha Brasil* examinados nesta tese (2008-2011), diferenciando-se somente quanto ao número de acertos (2008/Teste1 – até 13 acertos; 2008/Teste 2 – até 09 acertos; 2009/Teste1 – até 10 acertos; 2009/Teste 2 – até 07 acertos; 2010/Teste 1 – até 06 acertos; 2010/Teste 2 – até 06 acertos; 2011/Teste 1 – até 04 acertos 2011/Teste 2 – até 04 acertos) e quanto à redação (2010/Teste 1: *Distinguir letras de outras representações, como desenhos, numerais e outros sinais gráficos; Identificar letras, reconhecendo seus nomes; Reconhecer sílabas que compõem palavras; Identificar letras iniciais de palavras.*)

¹⁹⁶ O item desta segunda linha do Quadro 15 faz parte do nível 1 de desempenho, somente nos Testes 1 e 2 da edição de 2008 da *Provinha Brasil*.

¹⁹⁷ Os dois itens desta terceira linha do quadro 15 fazem parte do nível 1 de desempenho, do Teste 1 das edições de 2009 e 2011 da *Provinha Brasil*.

ITENS	NÚMERO PARCIAL DE QUESTÕES	2008		2009		2010		2011		DESCRITORES 2009-2011 / 2008
		T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 2	
Reconhecer letras. (37)	(08)	01	01	01	01	01	01	01	01	D1D1 (diferenciar letra de outros sinais)
	(19)	03	03	02	03	03	02	01	02	D1D2 (identificar letras)
	(10)	01	01	01	01	01	03	01	01	D1D4 (forma das letras)
	(-)	-	-	-	-	-	-	-	-	D1D13 (ordem alfabética)
Reconhecer sílabas. (31)	(31)	03	02	03	05	04	05	04	05	D2D5 (comparar sílabas); D3D3 (identificar sílaba); D3D6 (nº de sílabas)

Quadro 17: Total de questões da *Provinha Brasil* conforme itens que representam o desempenho padrão do nível 1 – Edições de 2008, 2009, 2010 e 2011 – Testes 1 e 2¹⁹⁸ (2008j; 2008l; 2009i; 2009m; 2010i; 2020m; 2011e; 2011f).

Dois itens representam o padrão de comportamento que caracteriza o nível 1 de desempenho, na medida em que aparecem, por meio das questões dos Testes 1 e 2 da *Provinha Brasil*, em todas as edições do período de 2008 a 2011. São eles: *Reconhecer algumas letras do alfabeto e iniciar a distinção das letras, de desenhos e outros sinais gráficos e Identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras (algumas letras e sílabas), para “adivinhar” e “ler” o restante da palavra* (QUADRO 16).

Constato tal padrão de comportamento, nesse nível 1 e nos demais quatro níveis de desempenho, ao reconhecer que, para a Teoria de Resposta ao Item (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2010, p. 27), “testes (provas) diferentes, porém com itens comuns, podem ter seus resultados comparados todos em uma mesma escala de medida de proficiência. Esse processo é conhecido como equalização”. Tal processo permite que, por meio de um estudo longitudinal, itens do 1º ano sejam utilizados na prova do 2º ano, e itens do 2º ano, por sua vez, na do 3º ano, assim como os desse ano no 4º ano. Ao final, dá para analisar uma curva de crescimento não só do 1º ao 4º ano, mas também dos alunos que participaram do estudo ao longo de todo o período examinado. Andrade, Tavares e Valle (2010, p. 27) acreditam que “testes diferentes com pelo menos 20% de itens comuns permitem uma boa equalização de seus resultados”.

¹⁹⁸ Para entender o mapeamento das questões de múltipla escolha, observo que identifiquei os itens que representam o padrão de desempenho de cada nível por números de 1 a 5 para identificar os cinco níveis de desempenho, seguidos duplamente pela letra “D” para identificar os descritores das matrizes válidas para o período de 2009 a 2011 e para o ano de 2008, Testes 1 e 2. No caso do nível 1, os itens 1D1D1, 1D1D2, 1D1D4, 1D1D13, 1D2D5, 1D3D6 compõem o eixo *apropriação do sistema de escrita*, que caracteriza o padrão desempenho esperado nesse nível 1, representados por um total de 70 questões, entre as edições de 2008 a 2011, Testes 1 e 2, da *Provinha Brasil*.

Assim, um exame dos itens que aparecem nos Testes 1 e 2 de todas as edições, permitiria localizar a proficiência esperada em cada nível de desempenho, enquanto que aqueles itens que aparecem somente no Teste 1 medem a proficiência esperada em nível posterior no Teste 2. Dessa forma, os itens podem servir para posicionar alunos com habilidades diversas em um mesmo nível: os que estão em fase inicial das habilidades de um eixo, o da *apropriação do sistema de escrita*, por meio dos Testes 1 e 2 ao longo do ano letivo, e os que estão fase final desse eixo e inicial do eixo *leitura*, por meio do Teste 1, no 1º semestre letivo, uma vez que:

dentro do contexto da TRI, a medida de proficiência de um aluno não depende dos itens apresentados a ele, assim como os parâmetros de discriminação e de dificuldade do item não dependem do grupo de respondentes. Em outras palavras, um item mede determinado conhecimento, independentemente de quem o está respondendo, e a proficiência de um aluno não depende dos itens a ele apresentados (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2010, p.26).

Já os itens que aparecem somente no Teste 1 em todas edições como sendo do nível 1 de desempenho são três: um deles é do eixo *apropriação do sistema de escrita* (*Identificar relação entre grafemas e fonemas [letra/som] com correspondência sonora única ou com mais de uma correspondência sonora*), presente nesse nível somente no Teste 1 das edições de 2009 e de 2011, enquanto que os outros dois itens são do eixo *leitura*, sendo um deles (*Reconhecer gêneros textuais mais próximos do contexto escolar e mais familiares, com base em características gráficas*) presente nesse nível somente na edição de 2008 – Testes 1 e 2¹⁹⁹, e o outro (*Ler palavras formadas por sílabas simples [consoante monogâmica + vogal]*), presente nesse nível somente no Teste 1 das edições de 2009 e de 2011 (QUADRO 16).

Vejamos, ainda, como isso ocorre em relação ao nível 1, relacionando os itens de desempenho com eixos e detalhamento de habilidades das matrizes de referência.

Um pareamento entre a descrição que posiciona um alfabetizando no item *Reconhecer algumas letras do alfabeto e iniciar a distinção das letras, de desenhos e outros sinais gráficos*, nos oito testes e nas quatro edições da *Provinha Brasil* (QUADRO 16), com o que a *Matriz de Referência* orienta para a sua elaboração em relação ao eixo *apropriação do sistema de escrita*, por meio das habilidades descritas por D1 (*Reconhecer letras*), nos Testes 1 e 2 das edições de 2009 a 2011 (QUADRO 8), e por D1 (*Diferenciar letras de outros sinais gráficos*,

¹⁹⁹ A primeira edição é a única em que os Testes 1 e 2 medem os mesmos itens. Logo, para perceber a complexidade esperada no Teste 2, é preciso comparar os itens dos testes das demais edições quanto ao que é avaliado em todos os testes e quanto ao que é avaliado somente nos Testes 1 e 2.

como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação), D2 (*Identificar letras do alfabeto*) e D4 (*Distinguir diferentes tipos de letra*), nos Testes 1 e 2 da edição de 2008 (QUADRO 7) permite reconhecer tal item como um dos que posicionaria o alfabetizando nesse nível. Seriam, portanto, representativas desse nível as 37 questões, entre as edições de 2008 a 2011, dos Testes 1 e 2²⁰⁰ (QUADRO 17).

O mesmo acontece com o item *Identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras (algumas letras e sílabas)*, para “adivinhar” e “ler” o restante da palavra, presente também no nível 1 de desempenho em todas as edições da *Provinha Brasil* (QUADRO 15) e que pode ser localizado, quanto a sua primeira parte – *identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais das palavras (algumas letras e sílabas)* –, por D2 (*Reconhecer sílabas*), nas edições de 2009 a 2011, e por D5 (*Identificar sílabas das palavras ouvidas e/ou lidas*), na edição de 2008; já quanto a sua segunda parte – “ler” o restante da palavra –, por D3 (*Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas*), nas edições de 2009 a 2011 (QUADRO 15) e por D3 (*Reconhecer palavras como unidade gráfica*) e D6 (*Identificar relações fonema/grafema [som/letra]*), na edição de 2008. Ou seja: o posicionamento do alfabetizando no nível 1, comparando itens desse nível com descritores válidos para o eixo *apropriação do sistema de escrita* das edições de 2009 a 2011 e de 2008, mostram que o enxugamento representa uma tentativa de graduar a avaliação do conhecimento, como se no nível 1 os alfabetizandos conseguissem, no máximo, dominar o reconhecimento de letras e sílabas, podendo reconhecer palavras por meio dessas habilidades somadas à “adivinhação”. Seriam representativas desse nível 33 questões entre as edições de 2008 a 2011 dos Testes 1 e 2²⁰¹ (QUADRO 17).

Resumindo: considerando que a matriz de referência, com seus eixos e descritores de habilidades, em suas diferentes edições e testes de 2008 a 2011, define os itens a serem avaliados na *Provinha Brasil*, por meio da descrição geral dos cinco níveis de desempenho e seus detalhamentos e das questões que os representam, fica evidente que estar no nível 1 de desempenho corresponderia a ter um domínio de dois itens (*Reconhecer algumas letras do*

²⁰⁰ Das 70 questões que formam o padrão de desempenho do nível 1, 37 delas avaliam ao item *reconhecer letras*: Q03, Q06, Q10, Q12 e Q17 (2008 - Teste 1); Q02, Q03, Q11, Q12 e Q14 (2008 - Teste 2); Q02, Q05, Q07 e Q14 (2009 - Teste 1); Q01, Q02, Q04, Q06 e Q13 (2009, Teste 2); Q01, Q04, Q05, Q06 e Q13 (2010- Teste 1); Q01, Q02, Q03, Q06, Q07 e Q11 (2010- Teste 2); Q01, Q02 e Q05 (2011 - Teste 1); Q01, Q02, Q03 e Q04 (2011- Teste 2). (Apêndice D).

²⁰¹ Das 70 questões que formam o padrão de desempenho do nível 1, 31 delas avaliam o item *reconhecer sílabas*: Q11, Q14 e Q16 (2008 - Teste 1); Q09 e Q15 (2008 - Teste 2); Q12, Q13 e Q15 (2009 - Teste 1); Q03, Q05, Q11, Q16 e Q17 (2009, Teste 2); Q02, Q03, Q10 e Q17 (2010- Teste 1); Q04, Q05, Q08, Q13 e Q14 (2010 - Teste 2); Q03, Q04, Q06 e Q07 (2011 - Teste 1); Q05, Q06, Q08, Q09 e Q10 (2011- Teste 2). (Apêndice D).

alfabeto e iniciar a distinção das letras, de desenhos e outros sinais gráficos; Identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras (algumas letras e sílabas), para “adivinhar” e “ler” o restante da palavra). Resta saber como se saberia se o aluno “adivinhou” palavras com sílabas canônicas e não canônicas, para posicioná-lo no nível 1, pelo reconhecimento da letra ou da sílaba inicial, ou se as leu para posicioná-lo, então, no nível 2, como veremos em seguida.

Ilustro então, esses dois itens do nível 1 de desempenho que se fazem presentes em todos os testes da *Provinha Brasil* do período de 2008 a 2011²⁰², com imagens de três questões da *Provinha Brasil*.

A *questão 1*, da edição 2009 – Teste 2 (FIGURA 16), objetiva avaliar a primeira parte de um dos itens detalhados no nível 1 (*Reconhecer de algumas letras do alfabeto[...]*), e corresponde ao descritor D1 das matrizes das edições de 2009 a 2011 (*Reconhecer letras*)²⁰³ (QUADRO 15). Durante a aplicação dessa questão, o professor/aplicador lê: *Faça um x no quadrinho que tem a letra Z*. O aluno deve escolher, então, uma das cinco alternativas dadas.

Professor(a)/Aplicador(a): Depois desse exercício, avise aos alunos que a atividade irá iniciar e que você não poderá mais mostrar como deve ser feita a marcação das respostas. Pergunte aos alunos se todos compreenderam como deverão responder o teste.

Questão: 1 Item: AL0479

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a INSTRUÇÃO em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

☞ Faça um X no quadradinho que tem a letra Z.

(A) R P N

(B) S I J

(C) L E Z

(D) S I V

10 275/09-Teste02

Figura 16: *Questão 1* – Edição 2009/Teste 2 - Caderno do Professor/Aplicador II-Guia de aplicação. Fonte: BRASIL (2009h, f.10).

²⁰² Deixo de apresentar as questões que ilustram o detalhamento do nível 1 em somente algumas edições e testes, ou seja, de forma esporádica, por julgar que tais que tais detalhamentos, presentes no Teste 1, a partir da TRI, são os que podem ser localizados, no Teste 2, em níveis mais avançados. À medida que os cinco níveis forem apresentados, assim como os itens que os detalham, será possível visualizar todos os dez descritores dos dois eixos avaliados por meio das questões de múltipla escolha.

²⁰³ Considerando a matriz de 2008, tal item corresponde ao descritor D2 (*Identificar letras do alfabeto.*) (Quadro 8 - BRASIL, 2008c, p.12).

Já a *questão 1* da edição de 2010 – Teste 2 (FIGURA 17) avalia a segunda parte do item mencionado antes, qual seja: “iniciar a distinção das letras de desenho e de outros sinais gráficos”, englobada pelo descritor D1, das matrizes das edições de 2009 a 2011 (*Reconhecer letras*)²⁰⁴ (QUADRO 15). Ao encaminhar a realização dessa questão, o professor/aplicador lê: *Faça um X no quadrinho do desenho onde aparecem SOMENTE letras*. O aluno deve assinalar a alternativa correspondente.

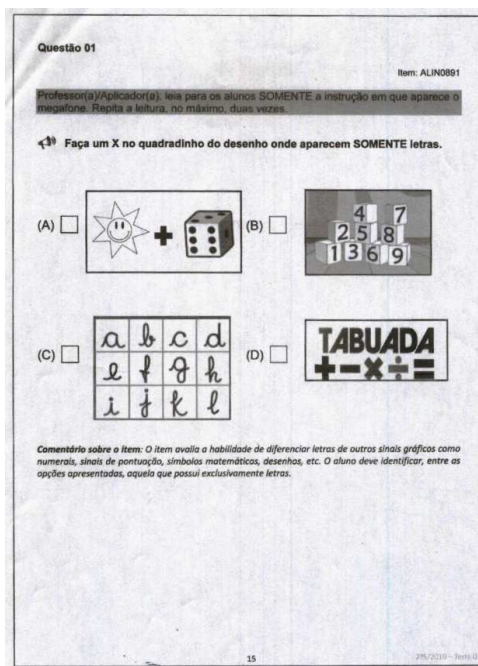


Figura 17: *Questão 1 – Edição 2010/Teste 2 - Caderno do Professor/ Aplicador II – Guia de aplicação.* Fonte: BRASIL (2010g, f.15).

A *questão 11*, da edição de 2008 – Teste 2 (FIGURA 18), avalia a terceira parte do item mencionado antes, qual seja: “identificar formas diferentes de grafia”, englobada pelo descritor D1, das matrizes das edições de 2009 a 2011 (*Reconhecer letras escritas de diferentes formas*)²⁰⁵ (QUADRO 16). Nessa questão, o professor/aplicador lê: *Faça um X no quadrinho onde está escrita a mesma palavra quatro vezes*. O aluno deve assinalar a alternativa correspondente.

²⁰⁴ Considerando a matriz de 2008, corresponde ao descritor D1, da matriz de 2008 (*Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.*) (Quadro 8 - BRASIL, 2008c, p.12).

²⁰⁵ Considerando a matriz de 2008, corresponde ao descritor D4, da matriz de 2008 (*Distinguir diferentes tipos de letras*) (Quadro 8 - BRASIL, 2008c, p.12).

Questão: 11 Item: AL0059

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

⚡ Faça um X no quadrinho onde está escrita a mesma palavra quatro vezes.

(A) <input type="checkbox"/>	BRASILEIRO brasileiro <i>brasileiro</i> Brasileiro
(B) <input type="checkbox"/>	CHUVEIRO <i>Chulé</i> CHUPETA Chuteira
(C) <input type="checkbox"/>	<i>Janela</i> panela TIGELA Amarela
(D) <input type="checkbox"/>	MODERNO externo Caderno <i>Interno</i>

Figura 18: *Questão 11 – Edição 2008/ Teste 2 - Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação.* Fonte: BRASIL (2008g, p.21)


A *questão 3*, da edição de 2009 – Teste 2 (FIGURA 19), também avalia, na sua primeira parte, o item “Identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras (algumas letras e sílabas), para ‘adivinhar’ e ‘ler’ o restante da palavra”, do nível 1 de desempenho, dando destaque agora às sílabas ouvidas que devem ser reconhecidas graficamente, representadas pelos descritores D2, das matrizes de 2009 a 2011 (*Reconhecer sílabas*)²⁰⁶ (QUADRO 16). Com vistas à execução dessa questão, o professor/aplicador lê: *Veja a figura. Qual a primeira sílaba do nome da figura que você viu? Depois o professor lê novamente: LA. MA. NA. PA.* O aluno deve assinalar entre as alternativas lidas.

²⁰⁶ Considerando a matriz de 2008, corresponde ao descritor D5, da matriz de 2008 (*Identificar sílabas de palavras ouvidas.*) (Quadro 8- BRASIL, 2008c, p.12).

Questão: 3 Item: AL0450

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as INSTRUÇÕES em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

⏪ Veja a figura.



⏪ Qual a primeira sílaba do nome da figura que você viu?

(A) LA

(B) MA

(C) NA

(D) PA

12 27/09/2009 Teste02

Figura 19: *Questão 3* – Caderno do Professor/ Aplicador II – Guia de Aplicação. 2009 – Teste 2. Fonte: BRASIL (2009h, f.12)

Tendo apresentado o conjunto das 70 questões que caracterizam o padrão de desempenho esperado no nível 1 entre os testes de 2008 a 2011, ilustrando-as por meio de três exemplos que representam os itens que caracterizam esse nível 1 por se fazerem presentes em todas edições e testes *da Provinha Brasil* entre 2008 e 2011, passo, agora, para a caracterização do nível 2 de desempenho na *Provinha Brasil*, apresentando, primeiro, sua descrição geral, refletindo sobre as alterações ocorridas no seu texto nas edições de 2008 – Testes 1 e 2 e de 2009 a 2011 – Testes 2 (QUADRO 18) em relação às edições de 2009 a 2011 – Testes 1 (QUADRO 19). Incluo, após, o seu detalhamento em itens (QUADRO 20) para, então, relacionar com eixos e descritores das matrizes de referência e com o conjunto de questões que representam tal item na *Provinha*, apresentando, em seguida, duas questões que ilustram tal nível (QUADRO 21).

Nível 2

Os alunos que se encontram neste nível, além de já terem consolidado as habilidades do nível anterior, referentes ao reconhecimento e uso do sistema de escrita, já associam adequadamente letras e sons. Embora ainda apresentem algumas dificuldades na leitura de palavras com ortografia mais complexa, são capazes de ler, por exemplo, **panela, cama, aranha, cenoura, capa, cachorro** – entre outras. Nesse nível, portanto, **começam a ser capazes de ler palavras com vários tipos de estrutura silábica.** [Grifo meu]

Quadro 18: Descrição geral do nível 2 desempenho da *Provinha Brasil* – Edições 2008 – Testes 1 e 2; 2009 – Teste 2; 2010 – Teste 2 e 2011 – Teste 2. Fonte: BRASIL (2008c, f. 16; 2008d, f.22; 2009d, f. 21-22; 2010d, f.18; 2011f, f.16).

Nível 2

Os alunos que se encontram nesse nível, além de já terem consolidado as habilidades do nível anterior, referentes ao conhecimento e ao uso do sistema de escrita, já associam adequadamente letras e sons. Embora ainda apresentem algumas dificuldades na leitura de palavras com ortografia mais complexa, nesse nível, **revelam ser capazes de ler palavras com vários tipos de estrutura silábica.**

Quadro 19: Detalhamento das habilidades do nível 2 de desempenho da *Provinha Brasil* – Edições 2009 – Teste 1; 2010 – Teste 1 e 2011 – Teste 1. Fonte: BRASIL (2009c, f. 18; 2010c, f.21; 2011e, f.19).

No texto descritivo das habilidades do nível 2 de desempenho, observo que na edição de 2008 – Testes 1 e 2, e nas demais edições somente do Teste 2 – 2009, 2010 e 2011 –, além da apresentação de exemplos de palavras de ortografia mais complexa que as crianças “começam” ou se “revelam” capazes de ler, como os exemplos que ora aparecem no seu texto ora desaparecem, ou como os verbos, que são substituídos, ilustram expectativas que se diferenciam nesse nível numa mesma edição, se for o Teste 1 ou 2, excetuando a de 2008. Dessa forma, os exemplos incluídos e o verbo “começar” ilustram os tipos de estrutura silábica que se espera que o alfabetizando leia no Teste 2 (*Embora ainda apresentem algumas dificuldades na leitura de palavras com ortografia mais complexa, são capazes de ler, por exemplo, **panela, cama, aranha, cenoura, capa, cachorro** – entre outras. Nesse nível, portanto, **começam a ser capazes de ler palavras com vários tipos de estrutura silábica.***), enquanto a exclusão dos exemplos das edições do Teste 1 de 2009, 2010 e 2011 e o verbo “revelar” ilustram que os alunos podem ler vários tipos de estrutura silábica, sem definir quais (*Embora ainda apresentem algumas dificuldades na leitura de palavras com ortografia mais complexa, nesse nível, **revelam ser capazes de ler palavras com vários tipos de estrutura silábica.***). A partir da análise dessa alteração na descrição geral do nível 2, sendo o mesmo texto somente para os Testes 1 e 2 da edição de 2008 e alternando o texto para os Testes 1 e 2 das edições seguintes, quais sejam, 2009, 2010 e 2011, fica a pergunta: essas descrições

diferenciadas do nível 2 para os Testes 1 e 2, a partir da edição de 2009, representam uma tentativa de adequar sua complexidade ao que é esperado do alfabetizando quanto a sua proficiência no primeiro e no segundo semestres?²⁰⁷ Vejamos como fica o detalhamento das habilidades a serem avaliadas nesse nível abaixo (Quadro 20).

Edição/Teste	Nível 2 /Itens
2008 – Testes 1 e 2 a 2011 – Testes 1 e 2 ²⁰⁸	✓ Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal (sílabas não canônicas).
2008/Testes 1 e 2 ²⁰⁹	✓ Reconhecer as letras do alfabeto, diferenciando-as de desenhos e outros sinais gráficos; ✓ Compreender o valor da ordem alfabética e seu uso funcional (por exemplo, em uma agenda).
2010/Teste 1 ²¹⁰	✓ Contar a quantidade de sílabas de palavras formadas por sílabas simples consoante/vogal.
2009/Teste1 2011/Teste 1 ²¹¹	✓ Reconhecer letras escritas de diferentes formas; ✓ Identificar o número de sílabas de uma palavra formada por sílabas simples e com letras com um único som; ✓ Reconhecer a finalidade do texto com apoio das características gráficas; ✓ Reconhecer o valor sonoro de uma sílaba; ✓ Reconhecer o assunto de gêneros textuais mais próprios do contexto escolar com base em suas características gráficas.
2008/Teste1 2010/Teste 1 ²¹² 2008 a 2011/Teste 2 ²¹³	✓ Estabelecer relação entre letras (grafemas) e sons (fonemas); ✓ Ler palavras compostas por sílabas formadas por consoante e vogal (sílabas canônicas); ✓ Identificar palavras como unidade gráfica num texto.

Quadro 20: Detalhamento das habilidades do 2 nível de *desempenho da Provinha Brasil*. – Edições de 2008, 2009, 2010 e 2011 – Testes 1 e 2. Fonte: BRASIL (2008c, f. 16; 2008d, f.22; 2009d, f. 21-22; 2009c, f. 18; 2010c, f.21; 2010d, f.18; 2011e, f.19; 2011f, f.16).

²⁰⁷ É importante, no entanto, salientar que o Teste 1 nem sempre ocorre no início do semestre, ocorrendo por volta do final desse. Assim, o diagnóstico conta também com que foi apropriado no semestre, e não somente com os conhecimentos do início do ano letivo. Já o Teste 2 é aplicado, geralmente, no final do segundo semestre, cumprindo com sua função prognóstica.

²⁰⁸ O item dessa primeira linha do quadro 17 faz parte do nível 2 de desempenho, das quatro edições e dos oito testes da *Provinha Brasil* examinados nesta tese (2008-2011), diferenciando-se somente quanto ao número de acertos (2008/Teste1 – de 14 a 17 acertos; 2008/Teste 2 – de 10 a 15 acertos; 2009/Teste1 – de 11 a 15 acertos; 2009/Teste 2 – de 08 a 11 acertos; 2010/Teste 1 – de 07 a 11 acertos; 2010/Teste 2 – de 07 a 11 acertos; 2011/Teste 1 – de 06 a 09 acertos 2011/Teste 2 – de 07 a 10 acertos) e quanto à redação (2010/Teste 1: *Ler algumas palavras compostas por sílabas complexas, como as formadas por consoante/vogal/consoante ou com presença de dígrafos*; 2011/Teste 1: *Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou consoante/consoante/vogal*).

²⁰⁹ Os dois itens desta terceira linha do quadro 16 fazem parte do nível 2 de desempenho, somente dos Testes 1 e 2 da edição de 2008 da *Provinha Brasil*.

²¹⁰ O item dessa quarta linha do quadro 14 faz parte do nível 2 de desempenho, somente do Teste 1 da edição de 2010 da *Provinha Brasil*.

²¹¹ Os cinco itens dessa terceira linha do quadro 16 fazem parte do nível 2 de desempenho, somente do Teste 1 das edições de 2009 e 2011 da *Provinha Brasil*.

²¹² O Teste 1, da edição de 2010, participa do item 2 desta quarta linha do quadro 16 com a seguinte redação: *Ler palavras formadas pro sílabas simples (consoante monogâmica- vogal) e palavras de uso frequente na escola.*)

²¹³ Os três itens desta segunda linha do quadro 16 fazem parte do nível 2 de desempenho, somente do Teste 2, das edições de 2008 a 2011, e, do Teste 1, das edições de 2008 e de 2010 da *Provinha Brasil*.

ITENS	NÚMERO PARCIAL DE QUESTÕES	2008		2009		2010		2011		DESCRITORES 2009-2011 / 2008
		T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	
Ler palavras (38)	(14)	03	02	04	01	01	03	-	-	D4D7 (canônicas)
	(24)	03	05	03	03	04	01	03	02	D4D7(não canônicas)

Quadro 21: Total de questões da *Provinha Brasil* conforme item que representa o desempenho padrão do nível 2 – Edições de 2008, 2009, 2010 e 2011 – Testes 1 e 2.²¹⁴

Um único item – *Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal (sílabas não canônicas)* – representaria o padrão de comportamento que caracteriza o nível 2 de desempenho, na medida em que aparece, por meio das questões dos Testes 1 e 2 da *Provinha Brasil*, em todas as edições do período de 2008 a 2011 (QUADRO 20). Entretanto, nas duas descrições gerais desse nível, diferenciadas por Testes 1 e 2, portanto, do primeiro e do segundo semestre (QUADROS 18 e 19), encontro na descrição referente ao Teste 2, válida somente para o segundo semestre (exceto em relação à edição de 2008, válida para ambos os testes e semestres), a exemplificação de sílabas canônicas e não canônicas. Logo, no nível 2, estariam posicionados os alunos que reconhecessem palavras formadas por sílabas consoante/vogal, além das não canônicas? Se não for assim, resta uma questão: como explicar a passagem da “adivinhação”, prevista no nível 1, para a “leitura de palavras não canônicas” no nível 2?

Ao comparar os itens dos níveis 1 e 2, é possível constatar que os itens que faziam parte do nível 1, enquanto habilidades avaliadas somente pelo Teste 1, passam a ser o padrão do nível 2, avaliado nos Testes 1 e 2 das edições de 2009 a 2011. Logo, os itens *Identificar relação entre grafemas e fonemas (letra/som) com correspondência sonora única ou com mais de uma correspondência sonora; Ler palavras formadas por sílabas simples (consoante monogâmica + vogal)*, do Teste 1 das edições de 2009 e 2011, ou os seus itens equivalentes (*Distinguir letras de outras representações, como desenhos, numerais e outros sinais gráficos; Identificar letras, reconhecendo seus nomes; Reconhecer sílabas que compõem palavras; Identificar letras iniciais de palavras*), do Teste 1 da edição de 2010, são unificados no item único que caracteriza o nível 2 de desempenho: *Ler algumas palavras compostas por*

²¹⁴ O item 2D4D7 é parte do eixo *leitura* e caracteriza o padrão desempenho esperado nesse nível 2, representado por um total de 36 questões entre as edições de 2008 a 2010, Testes 1 e 2. Devo destacar em que 2011 – Testes 1 e 2, a leitura de palavras formadas por sílabas canônicas somente deixam de aparecer, indicando que sua leitura estaria garantida, na medida em que o alfabetizando seja capaz de ler palavras formadas por sílabas não canônicas. Assim, o item que representa o desempenho padrão do nível 3 - *Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal (sílabas não canônicas)* (Quadro 22), parece se confirmar que tal item dispensaria avaliação de uma habilidade menos complexa, como a de ler sílabas canônicas somente.

sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante vogal (sílabas não canônicas) (QUADRO 20).

Os outros 11 itens que constam no nível 2 de desempenho, além de se diferenciar no conteúdo daquele que caracteriza o nível, podem ser agrupados em itens que aparecem ora em um ou em outro teste ou em ambos, quais sejam (QUADRO 20):

- somente nos Testes 1 e 2 da edição de 2008, dois itens são avaliados (*Reconhecer as letras do alfabeto, diferenciando-as de desenhos e outros sinais gráficos; Compreender o valor da ordem alfabética e seu uso funcional [por exemplo, em uma agenda]*);
- somente no Teste 1, na edição de 2010, um dos itens é avaliado (*Contar a quantidade de sílabas de palavras formadas por sílabas simples consoante/vogal*);
- somente no Teste 1, das edições 2009 e 2011, cinco dos itens são avaliados (*Reconhecer letras escritas de diferentes formas; Identificar o número de sílabas de uma palavra formada por sílabas simples e com letras com um único som; Reconhecer a finalidade do texto com apoio das características gráficas; Reconhecer o valor sonoro de uma sílaba; Reconhecer o assunto de gêneros textuais mais próprios do contexto escolar com base em suas características gráficas.*); e
- somente no Teste 2 das edições de 2008 a 2011 três dos itens são avaliados (*Reconhecer letras escritas de diferentes formas; Identificar o número de sílabas de uma palavra formada por sílabas simples e com letras com um único som; Reconhecer a finalidade do texto com apoio das características gráficas; Reconhecer o valor sonoro de uma sílaba*), salvo duas exceções, pois trazem tais itens também o Teste 1 da edição de 2008 e o Teste 1 de edição de 2010, sendo que nesta última com uma redação equivalente ao que consta na segunda linha do item 2 do Quadro 18 (*Ler palavras compostas por sílabas formadas por consoante e vogal [sílabas canônicas]*).

Continuando a fazer o pareamento entre os níveis de desempenho e descritores, a grande distinção do nível 2 em relação ao nível 1 é a ênfase dada ao item *Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante vogal (sílabas não canônicas)* (QUADRO 20), emparelhado com descritores do eixo *leitura* nas matrizes de 2008 e 2009, respectivamente, D7 e D4 (*Ler*

palavras). Assim, o eixo *Apropriação do sistema de escrita* e seus descritores seriam associados, preferencialmente, a itens do nível 1, como já foi analisado antes, e o eixo *leitura* e seus descritores passam a representar os outros quatro níveis enquanto padrão desempenho esperando em cada um deles, diferenciando-se a cada nível pelo surgimento de um novo item, além de no Teste 1 e também no Teste 2, conforme distribuição dos descritores apresentadas nas matrizes de 2008 (QUADRO 8) e de 2009 a 2011 (QUADRO 9).

No caso desse nível, em relação ao eixo *leitura*, da habilidade descrita e detalhada na *Matriz de Referência* em D7 (*Ler palavras*), na edição de 2008, e detalhada por D4 (*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*), ou seja, sem que seja adivinhada, nas edições de 2009 a 2011 destaco dois aspectos em relação a esse eixo e nível de desempenho. Um deles se refere à ênfase a ser dada à leitura de palavras, favorecendo, assim, a consolidação do item que caracteriza o nível anterior, no que se refere ao eixo *apropriação do sistema de escrita*. O outro diz respeito à inclusão de itens, como D7 e seu detalhamento (*Reconhecer o assunto de um texto: antecipar o assunto de um texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo identificar a finalidade, apoiando apenas na leitura individual do texto*) e D8 e seu detalhamento (*Identificar a finalidade do texto: antecipar a finalidade de um texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo identificar a finalidade, apoiando apenas na leitura individual do texto*).

Agora, vejamos duas questões desse nível 2 de desempenho, as quais o ilustram por atender ao único item que se faz presente nesse nível em todos os testes das edições da *Provinha Brasil* de 2008 a 2011.

Na *questão 4*, da edição de 2008/Teste 1²¹⁵ (FIGURA 20), a qual avalia o item “Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal (sílabas não canônicas)” (BRASIL, 2008j, p. 6), o professor lê: *Faça um X no quadrinho onde está escrito o nome do desenho*. O aluno deve ler e assinalar, a partir das seguintes alternativas: *Bicicleta. Biscoito. Picolé. Piscina*.²¹⁶


²¹⁵ E a título de exemplo, informo que essa questão de número 4, da edição de 2008/Teste 1 avalia o mesmo item da questão 4, da edição 2009/Teste 1, modificando-se apenas a imagem apresentada de um teste para o seguinte. Cf. Apêndice C

²¹⁶ Das 35 questões referentes ao item ler palavras, 24 delas avaliam o item *ler palavras* formadas por sílabas não canônicas: Q04, Q07 e Q15 (2008 - Teste 1); Q05, Q06, Q07, Q10 e Q13 (2008 - Teste 2); Q04, Q08 e Q09 (2009 - Teste 1); Q08, Q09 e Q10 (2009, Teste 2); Q07, Q08, Q11 e Q14 (2010- Teste 1); Q15 (2010 Teste 2); Q08, Q09 e Q10 (2011 - Teste 1); Q07 e Q11 (2011- Teste 2). (Apêndice D).

Questão: 4 Item: AL0270

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

←³ Faça um X no quadrinho onde está escrito o nome do desenho.



(A) BICICLETA
 (B) BISCOITO
 (C) PICOLÉ
 (D) PISCINA

Figura 20: *Questão 4 – Caderno do Professor/Aplicador: guia de aplicação 2008/1.* Fonte: BRASIL (2008e, f.16).

Enquanto a questão anterior representou uma das formações de sílabas não canônicas, como a palavra composta por uma sílaba formada por consoante/consoante/vogal (CCV), a próxima questão ilustra uma palavra formada somente por sílabas canônicas, isto é, por sílaba consoante/vogal (CV)²¹⁷. Nessa questão 1, da edição de 2009/Teste 1, o professor lê: *Faça um X no quadrinho onde está escrito mala*. O aluno deve ler e assinalar, a partir das seguintes alternativas: (A) FALA; (B) MALA; (C) BALA e (D) SALA²¹⁸.

²¹⁷ Tais questões se repetem de forma idêntica a cada teste, com alterações nas palavras escolhidas ou mantendo-as; trocando somente o tipo de imagem; incluindo ou retirando trechos das instruções para o professor/aplicador ou na ordem a ser lida; trocando somente a numeração da questão. No caso de questões em que há somente a alteração da imagem, o item que a identifica no Banco de itens da *Provinha Brasil* permanece o mesmo. No Apêndice C deixei realçadas as questões que se repetem e mantêm a mesma identificação quanto ao item. Deixei tais itens e questões realçados em negrito. Muitas são as análises que podem ser realizadas em relação às questões, como no que se refere à forma como as ordens são apresentadas, as instruções dadas aos professores/aplicadores, as temáticas dos textos, a presença dos comentários do item que está sendo avaliado a cada questão, a partir dos Testes de 2010, mas que não serão privilegiadas nesta tese considerando o seu foco e sua extensão enquanto trabalho de doutoramento, já bastante ampliada.


²¹⁸ Das 36 questões referentes ao item *ler palavras*, 14 delas avaliam o item *ler palavras* formadas por sílabas canônicas: Q01, Q05 e Q08 (2008 - Teste 1); Q01 e Q08 (2008 - Teste 2); Q01, Q03, Q06 e Q10 (2009 - Teste 1); Q07 (2009, Teste 2); Q09 (2010- Teste 1); Q09, Q10 e Q12 (2010 Teste 2); Qzero (2011 - Teste 1); Qzero (2011- Teste 2). (Apêndice D)

Professor(a)/Aplicador(a): Depois desse exercício, avise aos alunos que a atividade irá iniciar e que você não poderá mais mostrar como deve ser feita a marcação das respostas. Pergunte aos alunos se todos compreenderam como deverão responder o teste.

Questão: 1 Item: AL9999

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a INSTRUÇÃO em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

←³¹ Faça um X no quadradinho onde está escrito MALA.



(A) FALA
 (B) MALA
 (C) BALA
 (D) SALA

11 195/09-Teste02

Figura 21: *Questão 1 – Caderno do Professor/Aplicador*. 2009/ Teste 1. Fonte: BRASIL (2009f, f.11).

Apresento, a seguir, como o nível 3 em sua descrição geral e no seu detalhamento por meio de itens passa a representar o eixo *leitura* enquanto padrão de desempenho desse nível, ao mesmo tempo em que o eixo *apropriação do sistema de escrita* já deve aparecer nesse mesmo nível de forma consolidada por meio de itens que representam os descritores de habilidades de tais eixos na *Provinha Brasil*.

Nível 3

Nesse nível, os alunos demonstram que consolidaram a capacidade de ler palavras de diferentes tamanhos e padrões silábicos, conseguem ler frases com sintaxe simples (sujeito+verbo+objeto) e utilizam algumas estratégias que permitem ler textos de curta extensão.

Quadro 22: Descrição do Nível 3 da *Provinha Brasil* – Edições de 2008- Testes 1 e 2 a 2011 - Testes 1 e 2. Fonte: BRASIL (2008c, f.20; 2008d, f.23; 2009c, f. 19; 2009d, f. 22; 2010c, f.21; 2010d, f.18; 2011e, f.19; 2011f, f.16).

As habilidades “a serem reveladas”²¹⁹ pelo nível 3 representam os seguintes itens:

²¹⁹ Embora considere que a revelação é produto das análises e, em um sentido mais amplo, do uso da linguagem, essa é a palavra que consta no documento examinado.

Edição/Teste	Nível 3/Itens
2010/Teste 1 ²²⁰	✓ Reconhecer letras escritas de diferentes formas;
2009/Teste 1 2011/Teste 1 ²²¹	✓ Ler palavras mais complexas, constituídas por letras que representam mais de um som e por sílabas formadas por dígrafos, encontros consonantais ou encontros vocálicos; ✓ Ler frases curtas; ✓ Reconhecer o assunto do texto com base na leitura de informações evidentes no título.
2008/Teste1 a 2011/Teste 2 ²²²	✓ Ler palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas; ✓ Identificar uma mesma palavra, escrita com vários tipos de letras; ✓ Identificar o número de sílabas de palavras.

Quadro 23: Detalhamento das habilidades do nível 3 de desempenho da *Provinha Brasil* – Edições de 2008, 2009, 2010 e 2012 – Testes 1 e 2. Fonte: BRASIL (2008c, f. 20; 2008d, f.23; 2009c, f. 19; 2009d, f. 22; 2010c, f.21; 2010d, f.18; 2011e, f.19; 2011f, f.16).

ITENS	NÚMERO PARCIAL DE QUESTÕES	2008		2009		2010		2011		DESCRIPTORES 2009-2011 / 2008
		T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 2	
Ler frase curta. (12)	(12)	02	-	01	01	02	02	02	02	D5D8 (frase)
Identificar a finalidade do texto. (21)	(21)	04	03	03	02	02	02	02	02	D8D12 (finalidade)

Quadro 24: Total de questões da *Provinha Brasil* conforme item que representa o desempenho padrão do nível 3 – Edições de 2008, 2009, 2010 e 2011 – Testes 1 e 2²²³. Fonte: BRASIL (2008c, f.20; 2008d, f.23; 2009c, f. 19; 2009d, f. 22; 2010c, f.21; 2010d, f.18; 2011e, f.19; 2011f, f.16).

Mais uma vez, é possível demarcar itens que determinam desempenho padrão esperado a cada novo nível ou funcionam como coadjuvantes. No caso do nível 3, tal desempenho passa a ser marcado pelo destaque dado ao eixo *leitura* e dois de seus descritores (*Ler frases; Identificar a finalidade de um texto*) por meio de dois itens (*Localizar informações por meio da leitura silenciosa em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas; Identificar finalidade do gênero [convite, anúncio publicitário], apoiando-se em suas características gráficas como imagens e em seu modo de apresentação*).

²²⁰ O item dessa quarta linha do quadro 18 faz parte do nível 3 de desempenho, somente do Teste 1 da edição de 2010 da *Provinha Brasil*.

²²¹ Os três itens dessa terceira linha do quadro 18 fazem parte do nível 3 de desempenho, somente do Teste 1 das edições de 2009 e 2011 da *Provinha Brasil*.

²²² Os três itens desta segunda linha do quadro 18 fazem parte do nível 3 de desempenho, somente do Teste 2 das edições de 2008 a 2011, e do Teste 1 somente da edição de 2008 edição da *Provinha Brasil*.

²²³ Os itens 3D5D8 e 3D8D12 são parte do eixo *leitura* e caracterizam o padrão de desempenho esperado no nível 3, representados por um total de 30 questões entre as edições de 2008 a 2011, Testes 1 e 2.

Itens que se fazem presentes somente no Teste 1 mostram que o desempenho esperado nesse nível pode ser vislumbrado por meio de itens avaliados no primeiro semestre nas edições de 2009 e 2011 (*Ler palavras mais complexas, constituídas por letras que representam mais de um som e por sílabas formadas por dígrafos, encontros consonantais ou encontros vocálicos; Ler frases curtas; Reconhecer o assunto do texto com base na leitura de informações evidentes no título*) e de 2010 (*Reconhecer letras escritas de diferentes formas*), ou reposicionados no segundo semestre, por meio do Teste 2, em todas as suas edições de 2008 a 2011 (*Ler palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas; Identificar uma mesma palavra, escrita com vários tipos de letras; Identificar o número de sílabas de palavras*). Dessa forma, itens que formam o padrão de desempenho do nível, aparecem nos dois testes, e os que já foram conquistados em níveis anteriores, o complementam ou que formarão o padrão de desempenho de um dos dois próximos níveis, se fazem presentes nos Testes 1 ou 2.

Ressalto, ainda, que o nível 3 de desempenho inclui habilidades descritas e detalhadas pelos descritores D1 e D2 (*Reconhecer letras; Reconhecer sílabas*) mediante seus detalhamentos em cinco itens (*Reconhecer algumas letras do alfabeto e iniciar a distinção das letras, de desenhos e outros sinais gráficos; Reconhecer letras escritas de diferentes formas; Identificar uma mesma palavra, escrita com vários tipos de letras; Identificar o número de sílabas de palavras; Identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras [algumas letras e sílabas], para “adivinhar” e “ler” o restante da palavra*) e D3 (*Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas*), por intermédio de seu detalhamento em um item (*Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal [sílabas não canônicas]*). Contempla, assim, o eixo *apropriação do sistema de escrita*, reconhecendo que deverão estar consolidadas para os alunos posicionados nesse nível de desempenho (QUADRO 22), seguindo o que orienta o *Guia* (BRASIL, 2008j, f. 4) ao sublinhar que, como já informara antes, “cada nível apresenta novas habilidades e engloba as anteriores”.

Entretanto, o maior destaque é dado ao eixo *leitura* a partir de duas habilidades descritas e detalhadas em 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*), por meio de um item (*Localizar informações por meio da leitura silenciosa em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas*) e D8 (*Identificar a finalidade do texto; Antecipar a finalidade de um texto com base no suporte ou*

nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando apenas na leitura individual do texto) por intermédio de um outro item (Identificar finalidade de gênero [convite, anúncio publicitário], apoiando-se em suas características gráficas como imagens e em seu modo de apresentação) (QUADRO 23). Dessa forma, o nível 3 reapresenta e dá destaque maior ao eixo *leitura* e a uma parte de seus descritores e a itens que os representam de forma parcial e que receberam destaques pontuais no nível 1 (*Reconhecer gêneros textuais mais próximos do contexto escolar e mais familiares, com base em características gráficas*) (QUADRO 15) nos Testes 1 e 2, da edição de 2008, e no nível 2 (*Reconhecer a finalidade do texto com apoio das características gráficas*) (QUADRO 18), no Teste 1, das edições de 2009 e 2011. Assim, no cruzamento de eixos e descritores com níveis e itens, mais uma vez dá para constatar que os níveis reapresentam os eixos, ora dando maior destaque ao eixo *apropriação do sistema de escrita*, nos níveis 1, 2 e 3 de desempenho, tendo como ponto de partida uma alfabetização que deverá ser consolidada entre esses três primeiros níveis, ora dando maior destaque ao eixo *leitura*, no nível 3 e nos dois seguintes, níveis 4 e 5, a partir de itens avaliados desde o nível 1 e que seriam consolidados nos níveis 4 e 5, a partir do que espera em termos de um “letramento inicial”, conforme indica tal instrumento avaliativo.

Vejamos, então, duas questões relacionadas a itens que constituem esse nível 3 de desempenho, em todas as edições e testes da *Provinha Brasil* do período de 2008 a 2011. Estão agrupadas nesse nível as 30 questões das edições de 2008 a 2011 dos Testes 1 e 2 e que representam os itens sobre leitura de frases e sobre as finalidades de um texto (QUADRO 24).

A *questão 16*, da edição de 2010/Teste 2 (FIGURA 22), objetiva avaliar o item “Localizar informações por meio da leitura silenciosa em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas”²²⁴ (QUADRO 24). Nessa questão, o professor lê: *Preste atenção na frase que eu vou ler: Tive um sonho engraçado. Faça um X no quadradinho onde está escrita a frase que você ouviu.* O aluno deve assinalar entre as seguintes alternativas: *Tive um sonho engraçado. Tive um sapato engraxado. Tive um sobrinho esperto. Tive um sono enorme.* O professor não faz a leitura das alternativas.

²²⁴ Das 30 questões agrupadas como desempenho padrão do nível 3, 12 delas representam o item *ler frase curta*: Q09 e Q19 (2008 - Teste 1); Qzero (2008 - Teste 2); Q17 (2009 - Teste 1); Q14 (2009, Teste 2); Q12 e Q16 (2010- Teste 1); Q16 e Q18 (2010 Teste 2); Q11 e Q12 (2011 - Teste 1); Q12 e Q14 (2011- Teste 2). (Apêndice D).

Questão 16 Item: ALIN0902

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

☞ Preste atenção na frase que eu vou ler.

☞ Tive um sonho engraçado.

☞ Faça um X no quadradinho onde está escrita a frase que você ouviu.

(A) TIVE UM SONHO ENGRAÇADO.

(B) TIVE UM SAPATO ENGRAXADO.

(C) TIVE UM SOBRINHO ESPERTO.

(D) TIVE UM SONO ENORME.

Comentário sobre o item: Esse item avalia a habilidade de ler frases curtas. Além de ler as frases apresentadas nas quatro alternativas, o aluno deve identificar, entre a sequência de frases, aquela que foi ditada pelo professor. Para esse reconhecimento, a criança tem de localizar nas frases elementos que ajudam a distinção, ou seja, os substantivos (sono, sapato, sobrinho e sonho) e adjetivos (enorme, engraçado, esperto e engraxado).

30

Figura 22: *Questão 16* – Caderno do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação. 2010/Teste 2. Fonte: BRASIL (2010h, f. 30).

Já a *questão 17*, da edição de 2011/Teste 1 (FIGURA 23), direcionada para a avaliação do item “Identificar finalidade de gênero”²²⁵, no caso um aviso, orienta ao professor/aplicador: *Leia o texto silenciosamente. Este texto serve para: O aluno deve ler e assinalar entre as seguintes alternativas: Dar um aviso. Fazer uma propaganda. Fazer um contive*²²⁶. *Ensinar uma receita.*

²²⁵ Das 30 questões agrupadas como desempenho padrão do nível 3, 21 delas representam o item *identificar a finalidade do texto*: Q02, Q13, Q18 e Q22 (2008 - Teste 1); Q04, Q17 e Q22 (2008 - Teste 2); Q11, Q18 e Q20(2009 - Teste 1); Q21 e Q23 (2009, Teste 2); Q15 e Q23 (2010 - Teste 1); Q17 e Q21 (2010 - Teste 2); Q17 e Q18 (2011 - Teste 1); Q16 e Q17 (2011- Teste 2) (Apêndice D).

²²⁶ Nessa questão há um erro de digitação. Como não houve nenhuma errata no material entregue nas escolas anulando a questão, penso que aqueles professores que conferiram o Caderno do Aluno pudessem ter arrumado a alternativa com erro de digitação à caneta.

Questão 17 Item: ALIN0760

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

Leia o texto silenciosamente.

SEGUNDA-FEIRA É DIA DE:

- ARROZ
- FEIJÃO
- CARNE ENSOPADA
- SALADAS

Esse texto serve para:

(A) DAR UM AVISO.

(B) FAZER UMA PROPAGANDA.

(C) FAZER UM CONTIVÉ.

(D) ENSINAR UMA RECEITA

Comentário sobre a questão: Essa questão avalia a habilidade de identificar a finalidade de um texto com base nas características do gênero e na leitura do texto completo ou apenas de algumas partes que o compõe.

22

1º/1º/2011 Teste1

Figura 23: *Questão 17* – Caderno do Professor/Aplicador II – *Guia de Aplicação. Leitura. 2011/Teste 1*. Fonte: BRASIL (2011a, p. 24).

Vejamos, a seguir, as descrições do nível 4 de desempenho.

Nível 4

Neste nível, os alunos leem textos de aproximadamente 8 a 10 linhas, na ordem direta (início, meio e fim) e de estrutura sintática simples (sujeito + verbo+ objeto) e de vocabulário explorado comumente na escola. Nesses textos, são capazes de localizar informação, **realizar algumas inferências e compreender qual é o seu assunto**.

Quadro 25: Descrição geral do nível 4 da *Provinha Brasil* – Edições de 2008- Testes 1 e 2; 2009 - Teste 2; 2010/Teste 2 e 2011 - Teste 2. Fonte: BRASIL (2008c, f. 16-17; 2008d, f..23; 2009d, f. 23;; 2010d, f.19; 2011e, f.19; 2011f, f.18).

Nível 4

Neste nível, os alunos leem textos simples e são capazes de interpretá-los, localizando informações, **realizando inferências e reconhecendo o assunto ou a finalidade** a partir de leitura autônoma desses textos.

Quadro 26: Descrição geral do nível 4 da *Provinha Brasil* – Edições de 2009 - Teste 1; 2010 - Testes 1 e 2011 - Teste 1. Fonte: BRASIL (2009c, f.19; 2010c, f.22; 2011e, f.18).

É interessante notar que há uma distinção na descrição desse nível de desempenho entre as edições, considerando-se, a cada edição, os testes 1 e 2. A descrição do teste 1, apresenta um texto mais enxuto, considerando o que posteriormente será descrito nos testes 2 de cada edição.

Edição / Teste	Nível 4 / Itens
2008 – Testes 1 e 2 a 2011 – Testes 2 ²²⁷	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Localizar informação em frases de padrão sintático simples (sujeito+ verbo+objeto) e em período composto em ordem direta; ✓ Identificar gênero (anedotas, bilhete); ✓ Identificar finalidade de gêneros diversos, como bilhete, sumário, convite, cartazes, livro de receita; ✓ Antecipar assunto de um texto a partir de título, subtítulo e imagem; ✓ Identificar elementos que compõem a narrativa, como tempo, espaço e personagem.
2009 - Teste1 a 2011 - Teste 1 ²²⁸	✓ Inferir informação em textos curtos.

Quadro 27: Detalhamento das habilidades do nível 4 de *desempenho da Provinha Brasil* – Edições de 2008, 2009, 2010 e 2011 – Testes 1 e 2. Fonte: BRASIL (2008c, f. 16-17; 2008d, f..23; 2009c, f. 19; 2009d, f. 23; 2010c, f.22; 2010d, f.19; 2011e, f.18; 2011f, f.18).

ITENS	NÚMERO PARCIAL DE QUESTÕES	2008		2009		2010		2011		DESCRITORES 2009-2011 / 2008
		T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 2	
Reconhecer o assunto do texto.(16)	(14)	01	02	02	02	02	02	02	01	D7D10/D11/D14 (assunto)
Localizar informação explícita em um texto. (21)	(21)	02	02	02	04	02	02	02	02	D6 (informações explícitas)

Quadro 28: Total de questões da *Provinha Brasil* conforme itens que representam o desempenho padrão do nível 4 – Edições de 2008, 2009, 2010 e 2011 – Testes 1 e 2. ²²⁹. Fonte: BRASIL (2008c, f. 16-17; 2008d, f..23; 2009c, f. 19; 2009d, f. 23; 2010c, f.22; 2010d, f.19; 2011e, f.18; 2011f, f.18).

²²⁷ Os cinco itens dessa primeira linha do quadro 18 fazem parte do nível 4 de desempenho, das quatro edições e dos oito testes da *Provinha Brasil* examinados nesta tese (2008-2011), diferenciando-se somente quanto ao número de acertos (2008/Teste1 – de 21 a 22 acertos; 2008/Teste 2 – de 18 a 21 acertos; 2009/Teste1 – de 19 a 22 acertos; 2009/Teste 2 – de 19 a 21 acertos; 2010/Teste 1 – de 18 a 21 acertos; 2010/Teste 2 – de 17 a 22 acertos; 2011/Teste 1 – de 16 a 18 acertos; 2011/Teste 2 – de 16 a 19 acertos) e quanto à redação (2009 e 2011/ Teste 1: *Localizar informações explícitas e evidentes a partir da leitura de textos como bilhetes e convites, sem apoio das características gráficas; Identificar a finalidade de textos de gêneros diversos, como bilhetes, sumário, convite, cartazes*; 2008/Testes 1 e 2 e 2009/Teste 1: *Antecipar informações contidas em uma revista, a partir de sua capa*); 2009, 2010 e 2011/Teste 1: *Reconhecer o assunto de um texto sem apoio das características gráficas do suporte; Localizar informação explícita, em menor evidência, em textos informativos ou narrativos um pouco mais longos*).

²²⁸ Os três itens dessa terceira linha do quadro 26 fazem parte do nível 3 de desempenho, somente do Teste 1 das edições de 2009 e 2011 da *Provinha Brasil*.

²²⁹ Os itens 4D7D10, 4D7D11 e 4D7D14 são parte do eixo *leitura* e caracterizam o padrão de desempenho esperado no nível 4, representados por um total de 37 questões entre as edições de 2008 a 2011, Testes 1 e 2.

Se tomarmos como ponto de partida da edição de 2008/Testes 1 e 2, cinco de seus seis itens servem de referência para todos itens dos Testes 2 das edições de 2009 a 2011, assim como para os itens das edições dos Testes 1 das edições de 2009 a 2011, embora com uma redação diferenciada, sem que essa altere o esperado em todos esses itens. Observo, entretanto, que três desses itens já estavam presentes no nível 3, embora contemplando alterações quanto aos gêneros textuais citados em todos eles. Tomo por referência, então, para caracterizar o nível 4, aqueles itens que o diferenciam do anterior em todos os testes de todas edições analisadas, quais sejam: “Antecipar assunto de um texto a partir de título, subtítulo e imagem” e “Identificar elementos que compõem a narrativa, como tempo, espaço e personagem”.

Um único item – “Inferir informação em textos curtos” – se destaca no nível 4 ao fazer parte somente dos Teste 1 das edições de 2009 e 2011, reaparecendo como o padrão a ser esperado no nível 5, como veremos em seguida.

Um pareamento inicial entre os itens que caracterizam o nível 4 de desempenho – “Antecipar assunto de um texto a partir de título, subtítulo e imagem” e “Identificar elementos que compõem a narrativa, como tempo, espaço e personagem” –, diferenciando-os do nível 3 e do nível 5, em relação aos descritores do eixo *leitura*, por se fazerem presentes, mais uma vez, em todos os testes e edições como itens novos desse nível, permite observar que tal nível contempla as habilidades esperadas em D7 (*Reconhecer assunto de um texto.*), nas edições dos Testes 1 e 2 de 2009 a 2011, referentes a D10 (*Identificar assunto de um texto*) e D11 (*Antecipar assunto de um texto com base em título, subtítulo, imagens*), nas edições dos Testes 1 e 2 de 2008.

Vejamos duas questões que ilustram esses itens que passam a predominar no nível 4 em todos os testes e edições.

A *questão 16*, da edição de 2008/Teste 2 (FIGURA 24), avalia o item *Reconhecer o assunto do texto*²³⁰, considerando o suporte textual cartaz. Nessa questão, o professor lê: *Faça um X no quadrinho da frase que mostra o assunto do cartaz. Depois, o professor lê: As crianças devem ir para a escola. Campanha de vacinação de crianças. É o dia das crianças de 5 anos. O jogo de futebol está no 2º tempo.* O aluno deve assinalar entre as alternativas lidas pelo professor.

²³⁰ Das 37 questões agrupadas como desempenho padrão do nível 3, 14 delas representam o item *reconhecer o assunto de um texto*: Q23 (2008 - Teste 1); Q16 e Q23 (2008 - Teste 2); Q16 e Q24 (2009 - Teste 1); Q22 e Q24 (2009, Teste 2); Q21 e Q24 (2010- Teste 1); Q19 e Q22 (2010 Teste 2); Q15 e Q16 (2011 - Teste 1); Q19 (2011- Teste 2). (Apêndice D).

Questão: 16 Item: ALD033

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos a INSTRUÇÃO e as OPÇÕES de resposta em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

←³¹ Faça um X no quadrinho da frase que mostra o assunto do cartaz.

(A) ←³¹ As crianças devem ir para a escola.

(B) ←³¹ Campanha de vacinação de crianças.

(C) ←³¹ É o dia das crianças de 5 anos.

(D) ←³¹ O jogo de futebol está no 2º tempo.

Figura 24: *Questão 16 - 2008/Teste 2. Caderno do Professor/ Aplicador II. Fonte: BRASIL (2008g, f. 26).*

Avaliando o item “Identificar elementos que compõem a narrativa, como tempo, espaço e personagem”²³¹, apresento a *questão 21*, da edição de 2008/Teste 2²³² (FIGURA 25). Nessa questão, o professor lê: *Leia o texto silenciosamente e depois responda à pergunta. Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas.* O aluno deve ler o enunciado: *Essa história se passa. Depois, lê as seguintes alternativas: À noite, na floresta. À noite, no zoológico. Pela manhã, na floresta. Pela manhã, no zoológico,* devendo assinalar a correta.

²³¹ Das 37 questões agrupadas como desempenho padrão do nível 4, 21 delas representam o item *localizar informações explícitas no texto*: Q20 e Q21 (2008 - Teste 1); Q18, Q19, Q20 e Q21(2008 - Teste 2); Q21, Q22 e Q23 (2009 - Teste 1); Q12, Q15, Q18 e Q19 (2009, Teste 2); Q18 e Q20 (2010- Teste 1); Q23 e Q24 (2010 Teste 2); Q13 e Q14 (2011 - Teste 1); Q13 e Q15 (2011- Teste 2) (APÊNDICE D).

²³² Essa questão de número 21, da edição de 2008/Teste 2, conforme quadro 13, é igual à questão 23, da edição 2009/Teste 1.

Questão: 21 Item: ALD188

Professor(a)/Aplicador(a): nesta questão as instruções, o texto e as opções devem ser lidos APENAS PELOS ALUNOS, sem sua ajuda. Leia SOMENTE a orientação em que aparece o megafone.

🔊 Leia o texto silenciosamente e depois responda à pergunta.
🔊 Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas.

A girafa sem sono

Naquela noite, enquanto todos os animais da floresta já estavam dormindo, a girafa andava pra lá e pra cá e não conseguia pegar no sono.

– É falta de um bom travesseiro!

Falou uma árvore que estava lá perto.

– Mas eu tenho um sob medida para você. É só encostar sua cabeça no meio destes dois galhos e você dormirá sossegada até o dia amanhecer.

Liliane & Michele Lacocca. A girafa sem sono. São Paulo: Editora Ática, 2005, páginas 2 e 3. (Fragmento).

Essa história se passa

(A) à noite, na floresta.
(B) à noite, no zoológico.
(C) pela manhã, na floresta.
(D) pela manhã, no zoológico.

Figura 25: *Questão 21*- 2008/Teste 2. Caderno do Professor/ Aplicador II. Fonte: BRASIL (2008g, f.31).

Nível 5

Neste nível, os alunos demonstram ter alcançado o domínio do sistema de escrita e a compreensão do princípio alfabético, apresentando um excelente desempenho, tendo em vista as habilidades que definem o aluno como alfabetizado e considerando as que são desejáveis para o fim do segundo ano de escolarização.

Assim, as crianças que atingiram este nível já avançaram expressivamente no processo de alfabetização e letramento inicial.

Quadro 29: Descrição geral do nível 5 da *Provinha Brasil* – Edições de 2008/Testes 1 e 2 a 2011/Testes 1 e 2. Fonte: BRASIL (2008c, f. 17; 2008d, f.24; 2009c, f. 19; 2009d, f. 24; 2010c, f.22; 2010d, f.19; 2011e, f.22; 2011f, f.19).

Vejam, agora, as descrições do nível 5 de desempenho para os Testes 1 e 2 da edição de 2008 (QUADRO 28) e para os Testes 1 e 2 das edições de 2009 a 2011 (QUADRO 29), como também do mapeamento do total de questões representando tal nível pelo padrão desempenho que passa a se esperar do alfabetizando no mesmo (QUADRO 30):

Nível 5

Nesse nível, os alunos demonstram ter alcançado o domínio do sistema de escrita e a compreensão do princípio alfabético, apresentando um excelente desempenho, tendo em vista as habilidades que definem o aluno como alfabetizado e considerando as que são desejáveis para o fim do segundo ano de escolarização.

Demonstram compreender textos informativos e narrativos de vocabulário complexo, estabelecendo relações entre as partes que o compõem, inferindo o assunto principal, localizando informações que não são evidentes.

Assim, as crianças que atingiram este nível já avançaram expressivamente no processo de alfabetização e letramento inicial.

Quadro 30: Descrição geral do nível 5 da *Provinha Brasil* – Edições de 2009/Testes 1 e 2 a 2011/Testes 1 e 2. Fonte: BRASIL (2008c, f. 17; 2008d, f.24; 2009c, f. 19; 2009d, f. 24; 2010c, f.22; 2010d, f.19; 2011e, f.22; 2011f, f.19).

ITENS	NÚMERO PARCIAL DE QUESTÕES	2008		2009		2010		2011		DESCRITORES 2009-2011 / 2008
		T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 2	
Inferir informações. (11)	(11)	01	01	01	01	02	01	02	02	D10D9 (informações implícitas)

Quadro 31: Total de questões da *Provinha Brasil* conforme itens que representam o desempenho padrão do nível 5 – Edições de 2008, 2009, 2010 e 2011 – Testes 1 e 2.²³³ Fonte: BRASIL (2008c, f. 17; 2008d, f.24; 2009c, f. 19; 2009d, f. 24; 2010c, f.22; 2010d, f.19; 2011e, f.22; 2011f, f.19)

Detenho-me na análise da descrição geral do nível 5, uma vez que o documento analisado não traz um detalhamento em itens para esse último nível após as descrições gerais apresentadas antes. Em sua descrição geral para a edição de 2008, posiciona o aluno somente como alfabetizado, ao apresentar como desempenho desejável o do domínio do sistema de escrita e compreensão do princípio alfabético para o final do 2º ano, embora expresse que as crianças que atingem esse nível também avançaram em um processo de letramento inicial. Já a sua descrição geral para as edições de 2009 e 2011, Testes 1 e 2, passa a explicitar o que representaria esse letramento inicial no interior dessa descrição geral, a partir de itens que já caracterizaram os níveis anteriores, de forma secundária, e o nível 4, enquanto desempenho padrão esperado, dando, nesse nível, maior destaque ao do gênero textual informativo que se

²³³ O item 5D10D9 é parte do eixo *leitura* e caracteriza o padrão de desempenho esperado no nível 5, representado por um total de 11 questões entre as edições de 2008 a 2011, Testes 1 e 2.

valha, agora, de forma primordial do uso de inferências para localizar seu assunto principal e informações nem sempre tão evidentes ao longo da sua narrativa de vocabulário complexo.

Se o nível 4 já anunciava na sua descrição geral e em um dos seus itens “Inferir informações”, somente no Teste 1, esse descritor, identificado por D10 nas matrizes das edições e testes do período de 2009 a 2011, ou por D9, na edição de 2008 e seus testes, ganha culminância, no processo de letramento inicial, por meio do eixo *leitura*. Assim todas as questões de inferência contempladas em questões do Teste 1, no nível 4, passam a ganhar visibilidade também no Teste 2, a partir do nível 5.


Quanto à avaliação da habilidade de realizar a inferência de informação²³⁴ em texto não verbal, apresento como exemplo a *questão 20*, da edição de 2010/Teste 2 (FIGURA 26). Nessa questão, o professor lê: *Veja a tirinha e depois responda a pergunta.* O aluno lê a pergunta – *Por que o cachorro maior se assustou?* – e as alternativas: *Porque os ossos acabaram. Porque ele esqueceu seu amigo. Porque ele se perdeu no caminho. Porque os ossos estavam no cemitério*, devendo assinalar a correta.

Questão 20

Item: ALIN0635

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

Veja a tirinha e depois responda a pergunta.



Revista RECREIO n. 421 - ano 9, 3/4/08, p. 42.

POR QUE O CACHORRO MAIOR SE ASSUSTOU?

(A) PORQUE OS OSSOS ACABARAM.

(B) PORQUE ELE ESQUECEU SEU AMIGO.

(C) PORQUE ELE SE PERDEU NO CAMINHO.

(D) PORQUE OS OSSOS ESTAVAM NO CEMITÉRIO.

Comentário sobre o Item: A habilidade avaliada nesse item é a de inferir informações em texto não verbal. Para realizar a inferência solicitada pela questão e identificar a resposta correta, o aluno precisa recorrer a conhecimentos prévios sobre o gênero e a temática tratada.

34 215/2010 - Teste 02

Figura 26: *Questão 20*- 2010/Teste 2. Caderno do Professor/ Aplicador: guia de aplicação. Fonte: BRASIL (2010h, f.29)

²³⁴ As 11 questões agrupadas como desempenho padrão do nível 5 representam o item *inferir informações* e são as seguintes: Q24 (2008 - Teste 1); Q24 (2008 - Teste 2); Q19 (2009 - Teste 1); Q20 (2009, Teste 2); Q19 Q22 (2010 - Teste 1); Q20 (2010 - Teste 2); Q19 e Q20 (2011 - Teste 1); Q18 e Q20 (2011 - Teste 2). (APÊNDICE C).

	Localizar informação explícita em um texto.	(20)	02	04	03	04	02	02	02	01	4D7D14
NÍVEL 5 (11 questões)	Inferir informações.	(11)	01	01	01	01	02	01	02	02	5D10D9
EIXO ESCRITA(06 questões)											
A/B/C/D/E/F (CV) (02 questões) A/B/C/D/E (CCV/CVC/CW) (02 questões)	Escrever palavras.(04 questões)	(04)	02	02	-	-	-	-	-	-	D15
A/B/C/D/E (02 questões)	Escrever frase. (02 questões)	(02)	01	01	-	-	-	-	-	-	D16
	Escrever texto.(Zero questões)	(-)	-	-	-	-	-	-	-	-	D17
NÚMERO TOTAL DE QUESTÕES POR TESTE			27	27	24	24	24	24	20	20	
NÚMERO TOTAL DE QUESTÕES POR EDIÇÃO			54		48		48		40		
NÚMERO TOTAL DE QUESTÕES 2008-2011										190	

Quadro 32: Cruzamento de itens que representam os cinco níveis de desempenho, descritores, eixos e o total de questões da *Provinha Brasil* – Edições de 2008, 2009, 2010 e 2011 – Testes 1 e 2.

Finalizo este capítulo pontuando que a progressão em tais níveis, para garantir um desempenho de excelência na alfabetização e em um letramento inicial, contaria com a conquista de todos os itens desses níveis, que nada mais são do que os descritores das habilidades que constam nos eixos das matrizes de referência previstos para serem avaliados na *Provinha Brasil* no período de 2008 a 2011, com todas as alterações que sofreram durante esse período a cada aplicação dos Testes 1 e 2.

No próximo e último capítulo analítico, examino a aplicação da *Provinha Brasil* na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPA) por meio do mapeamento de questões

com maior e menor número de acertos, com vistas a refletir sobre tais resultados enquanto novas formas de posicionar os alfabetizandos a partir desses níveis (no caso dos eixos *leitura* e *apropriação do sistema de escrita*) e suas categorizações (no caso do eixo *escrita*) e seus detalhes.

5 *PROVINHA BRASIL: AVALIANDO A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE – ALGUMAS CONTESTAÇÕES*

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPA) atende 46.280 alunos²³⁵, distribuídos nas 55 escolas de Ensino Fundamental existentes em Porto Alegre²³⁶. Dessas escolas, cinquenta e uma são de ensino fundamental regular, três são escolas de ensino fundamental especial e uma é destinada a educação de jovens e adultos²³⁷.

Esta seção tem por objetivo evidenciar uma mostra dos resultados da aplicação da *Provinha Brasil* na RMEPA, tendo como *corpus* de análise as edições de 2008 a 2010, com vistas a examinar seu uso enquanto instrumento de avaliação diagnóstica e prognóstica. Questões que orientam o uso dessa avaliação²³⁸ vêm sendo colocadas em suspeição nesta tese desde o capítulo anterior a partir da análise de eixos, descritores, níveis e itens avaliados, como também quanto aos seus efeitos na RMEPA, considerando os tipos de questões propostas e a forma como alunos e as escolas seriam posicionados.

Enquanto o *corpus* do capítulo anterior era somente o kit da *Provinha Brasil*, neste capítulo agrego como *corpus* as fichas de resposta (gabarito) da *Provinha Brasil* das edições de 2008 a 2010/Testes 1 e 2 de cada turma de escolas da RMEPA que aplicaram a *Provinha Brasil*, as quais tiveram seus gabaritos cedidos pela Secretaria de Educação²³⁹. Esses gabaritos foram digitados em banco de dados construído em planilha eletrônica Microsoft Excel®, e a análise estatística desses dados contou com o auxílio do software estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 10.0 para *Windows*.

²³⁵ Dados do Sistema Informatizado de Ensino/ Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (SIE/RME) de 03/2010. Disponível em <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/>> acesso em 06 de junho de 2012.

²³⁶ É pertinente situar, neste momento, que as escolas municipais de Ensino Fundamental de Porto Alegre são localizadas, em sua maioria, em bairros da periferia da cidade, atendendo, portanto, alunos considerados em desvantagem se considerarmos os processos sociais e econômicos de classificação e normalização excludentes, que só recentemente têm sido problematizados.

²³⁷ Disponível em <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/>> acesso em 06 de junho de 2012.

²³⁸ São elas: quais capacidades necessitam ser consolidadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais capacidades de domínio das regras que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever os alunos possuem? Quais capacidades de leitura os alunos dominam? (BRASIL, 2008m; 2008n; 2009i; 2009m; 2010l; 2010m; 2011g; 2011h). Recoloco-as, a partir da abordagem que sigo em meus estudos, da seguinte forma: teríamos como avaliar se a *Provinha Brasil* agregou efeitos ao desempenho dos alunos da RMEPA? De que forma? Penso que esta tese pode me dar elementos para esse tipo de análise a partir do desenvolvimento de uma outra pesquisa, que associaria a análise discursiva, um trabalho de campo de caráter etnográfico, sendo que eu já possuo um conjunto de dados por acompanhar o uso desse instrumento avaliativo nas escolas e entrevistar alfabetizadoras e alunos sobre sua realização.

²³⁹ Apresento, no Apêndice I, o Termo de Consentimento da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre para a realização da pesquisa.

Tais dados estatísticos foram analisados de forma que ficassem em evidência as questões de maior e menor percentual de acertos.²⁴⁰

A escolha de 62 questões para análise de um total de 144 corresponde às que a RMEPA obteve maior e menor percentual de acertos e segue a sugestão dada no momento de defesa do projeto de tese, quando examinei cinco questões da edição de 2008/Teste 1 da *Provinha Brasil*. Para a seleção dessas questões, foram privilegiadas, no ensaio de análise realizado, aquelas que evidenciavam o uso da língua escrita em diferentes situações ou contextos sociais, considerando os percentuais de acerto delas em uma turma de progressão de 2º ciclo de uma escola municipal de Porto Alegre, quanto aos eixos e descritores da sua *Matriz de Referência*. Tal análise foi ampliada, posteriormente, com a discussão dos itens que orientam os níveis de desempenho para a produção das questões da *Provinha*, com mostrei no capítulo anterior, e pela análise do desempenho da RMEPA, que passo a fazer agora²⁴¹.

Cabe lembrar que os dados percentuais que compõem a base de análise desta tese foram organizados a partir das informações quanto aos acertos que posicionam os alunos em cinco níveis de desempenho a cada edição/testes, conforme informações disponibilizadas no *Guia de Correção e Interpretação dos Resultados da Provinha Brasil* (APÊNDICE A) e das fichas de correção, decorrentes dos gabaritos das escolas, que passam a formar um gabarito único, o da RMEPA. Tais documentos, individualmente ou cruzados, originam as tabelas, gráficos e quadros examinados neste capítulo.

Para compreendermos os resultados da *Provinha Brasil* na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, é relevante situarmos o processo de adesão a essa política pública de avaliação. Do período em análise, de 2008 a 2010, houve um pico maior de adesões nas edições de 2009 a 2010/ Testes 1 e 2, em razão do empenho da Secretaria Municipal de Educação para que a aplicação da *Provinha Brasil* fosse realizada em todas as escolas nessas edições. Vale destacar também que, na edição de 2010/Testes 1 e 2, houve um atraso do Ministério da Educação no envio das *Provinhas*, ocasionando uma queda no número de alunos

²⁴⁰ Os documentos apresentados antes funcionaram como fontes usadas pelas escolas da RMEPA na análise dos seus resultados.

²⁴¹ A leitura de um artigo intitulado *Avaliando a leitura de crianças de 4^a série: um estudo de questões da avaliação externa da rede pública do estado do Rio Grande do Sul*, de autoria de Silveira e Simões (2001), orientou a escolha de questões a serem analisadas da *Provinha Brasil*, no caso, questões de maior e menor percentual de acertos. No referido artigo, as autoras apresentam a análise dos percentuais de um conjunto de 10 questões objetivas, provenientes de um total de 25, relacionadas à leitura de textos, pertencentes à prova de Língua Portuguesa de 4^a série da Avaliação Externa das Escolas da Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Sul²⁴¹, aplicada em 1997. Essas 10 questões de análise foram elencadas considerando “dois critérios: o de estarem relacionadas ao âmbito da compreensão e interpretação de textos e o de apresentarem – conforme dados estatísticos – dificuldade média ou grande” (SILVEIRA; SIMÕES, 2001, p. 1).

participantes, em virtude de algumas escolas da rede não terem recebido o material no tempo devido.

A Tabela 6 e o Gráfico 1, apresentados a seguir, nos auxiliam a visualizar a aplicação da *Provinha Brasil* na Rede Municipal de Ensino, a partir do número de participantes de alunos por região da cidade. A numeração das regiões de aplicação do instrumento avaliativo *Provinha Brasil* segue a organização da Assessoria da Secretaria de Educação quanto à divisão de escolas por região da cidade. As escolas estão divididas em quatro grandes regiões de Porto Alegre: região 1 (zona norte), região 2 (zona leste), região 3 (zona sul) e região 4 (zona centro-oeste). Vejamos na Tabela 6 e no Gráfico 1 que seguem:

Tabela 6: Distribuição de frequência dos alunos participantes da *Provinha Brasil* por região da cidade.

Região	Período											
	2008/1		2008/2		2009/1		2009/2		2010/1		2010/2	
	nº de alunos	% de alunos	nº de alunos	% de alunos	nº de alunos	% de alunos	nº de alunos	% de alunos	nº de alunos	% de alunos	nº de alunos	% de alunos
1	360	41,4	321	92,5	535	42,3	445	32,7	652	31,5	618	55,8
2	48	5,5	-	-	265	21,0	-	-	405	19,6	132	11,9
3	214	24,6	26	7,5	107	8,5	702	51,7	554	26,8	197	17,8
4	248	28,5	-	-	357	28,2	212	15,6	456	22,1	160	14,5
Total	870	100,0	347	100,0	1264	100,0	1359	100,0	2067	100,0	1107	100,0

Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.²⁴²

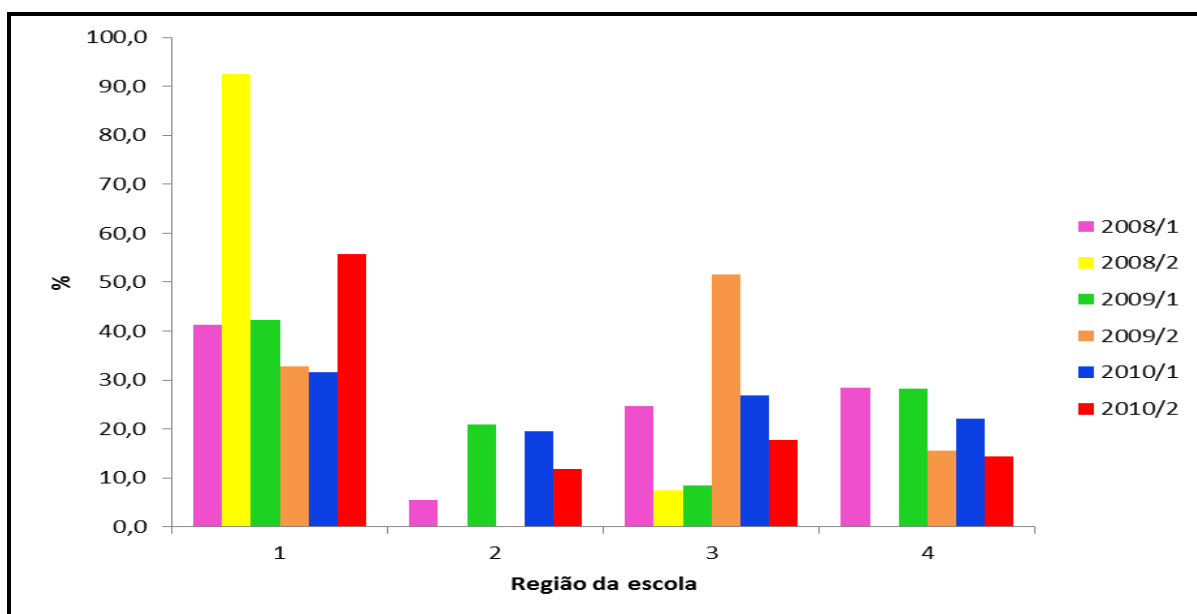


Gráfico 1: Distribuição percentual dos alunos participantes da *Provinha Brasil* por região da cidade. Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.²⁴³

²⁴² Tabela organizada pelo Laboratório de Estatística da Universidade Luterana do Brasil, conforme fichas de correção (gabaritos) da *Provinha Brasil* disponibilizadas pela SME da RMEPA para esta pesquisa.

²⁴³ Gráfico organizado pelo Laboratório de Estatística da Universidade Luterana do Brasil, conforme fichas de correção (gabaritos) da *Provinha Brasil* disponibilizadas pela SME da RMEPA para esta pesquisa.

Ao examinar a Tabela 6 e o Gráfico 1, destaco dois aspectos em relação à edição de 2008/Testes 1 e 2, momento em que a *Provinha Brasil* foi aplicada por adesão voluntária das escolas em relação às edições seguintes, de 2009 até 2010/Testes 1 e 2, quando houve um maior empenho da Secretaria Municipal de Educação na sua aplicação, conforme já ressaltai antes.

Como um primeiro aspecto, constato que há uma distribuição razoável pelas quatro regiões quanto à aplicação do instrumento avaliativo na edição de 2008/ Teste 1; no entanto, já em 2008/teste 2, apenas duas regiões fizeram a aplicação do instrumento avaliativo: região 1 (zona norte) e região 3 (zona sul). As regiões 2 (zona leste) e região 4 (zona centro-oeste) não a realizaram. Aliás, é observável, por intermédio da Tabela 6, pelo número de alunos de cada região que participou da realização da *Provinha Brasil*, que a região 2 (zona leste) foi a que menos participou da aplicação, totalizando 850 alunos na soma de todas as edições e testes, enquanto a região 1 (zona norte) superou as demais regiões em termos de aplicação²⁴⁴, totalizando 2931 alunos que realizaram a *Provinha*. Já a região 3 totalizou 1800 alunos participantes e a região 4, 1433 alunos ficando em posições intermediárias quanto ao número de alunos na realização da *Provinha Brasil*.

O outro aspecto que destaco refere-se à aplicação desse instrumento avaliativo em diferentes anos ciclos²⁴⁵, infringindo a normatização de aplicação, a qual orienta que essa deve ocorrer somente no “segundo ano do ensino fundamental de nove anos” (BRASIL, 2008c). A distribuição do número de alunos participantes da *Provinha Brasil* por turmas de ano ciclo pode ser visualizada na Tabela 7, a seguir, formada por cinco grupos: A20-A26, A31-36, AP-AP1, B11-B12 e BP1.

²⁴⁴ Apenas na edição de 2009/teste 2, a região 3 (zona sul) a ultrapassa a região 1 (zona norte) quanto ao número de alunos na realização da *Provinha Brasil*.

²⁴⁵ Os Ciclos de Formação foram constituídos de forma a contribuir para que o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando fossem respeitados em um contínuo processo de ensino e aprendizagem. Em Porto Alegre, a instituição dos Ciclos de Formação ocorreu a partir da Constituinte Escolar, iniciada em 1994. Essa Constituinte Escolar foi organizada em quatro fases. 1ª fase: organização de grupos temáticos nas escolas; 2ª fase: Encontros regionais; 3ª fase: Congresso Constituinte das Escolas Municipais e 4ª fase: construção dos regimentos escolares. Foi aprovada, entre outros aspectos, a organização da Rede Municipal, nível de Ensino Fundamental, e a estrutura de Ciclos de Formação. Nessa organização curricular, o ensino fundamental é ampliado para nove anos, tendo cada ciclo a duração de três anos (PORTO ALEGRE, 2003, p. 12). As faixas etárias de cada ciclo são: I ciclo- crianças de 6, 7 e 8 anos; 2º ciclo – pré-adolescentes de 9, 10 e 11 anos e 3º ciclo – adolescentes de 12 aos 14 anos. Disponível em <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed>>. Acesso em 06 de junho de 2012.

Tabela 7: Distribuição dos alunos participantes da *Provinha Brasil* por turmas de ano ciclo.

Turmas	Período											
	2008/1		2008/2		2009/1		2009/2		2010/1		2010/2	
	nº de alunos	% de alunos	nº de alunos	% de alunos	nº de alunos	% de alunos	nº de alunos	% de alunos	nº de alunos	% de alunos	nº de alunos	% de alunos
A20	-	-	-	-	27	2,1	-	-	-	-	-	-
A21	118	13,6	32	9,2	343	27,1	148	10,9	565	27,3	308	27,8
A22	138	15,9	39	11,2	249	19,7	145	10,7	542	26,2	299	27,0
A23	59	6,8	23	6,6	212	16,8	115	8,5	445	21,5	241	21,8
A24	41	4,7	20	5,8	111	8,8	46	3,4	329	15,9	177	16,0
A25	37	4,3	17	4,9	92	7,3	23	1,7	176	8,5	63	5,7
A26	-	-	-	-	15	1,2	-	-	10	0,5	19	1,7
A31	100	11,5	34	9,8	53	4,2	217	16,0	-	-	-	-
A32	112	12,9	61	17,6	50	4,0	245	18,0	-	-	-	-
A33	124	14,3	58	16,7	44	3,5	139	10,2	-	-	-	-
A34	114	13,1	43	12,4	46	3,6	84	6,2	-	-	-	-
A35	-	-	20	5,8	22	1,7	88	6,5	-	-	-	-
A36	-	-	-	-	-	-	39	2,9	-	-	-	-
AP	-	-	-	-	-	-	12	0,9	-	-	-	-
AP1	7	0,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B11	-	-	-	-	-	-	21	1,5	-	-	-	-
B12	-	-	-	-	-	-	37	2,7	-	-	-	-
BP1	20	2,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	870	100,0	347	100,0	1264	100,0	1359	100,0	2067	100,0	1107	100,0

Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.²⁴⁶

Fazendo uma equivalência entre a organização seriada e a por ciclos de formação, caso da RMEPA, a *Provinha Brasil* deveria ter sido aplicada somente no segundo ano do primeiro ciclo, turmas de A20 (A21, A22... A26), correspondendo, dessa forma, à aplicação indicada para o 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos em uma organização seriada. A regularização de aplicação apenas em turmas de A20 ocorre somente na edição de 2010/Teste 1 e 2, conforme também já ressaltai antes.

Penso que alguns aspectos devem ser considerados para que as escolas da RMEPA tenham “infringido” a regulamentação do destinatário da aplicação, todos eles decorrentes de sua estrutura curricular, por ciclos de formação. Como os alunos podem progredir de ano ciclo e entre ciclos, dependendo de sua idade, o corpo docente das escolas considerou que esse instrumento avaliativo estaria mais de acordo com o terceiro ano do primeiro ciclo, ou seja, o ciclo final de alfabetização, e que também poderia ser destinado às turmas de

²⁴⁶ Tabela organizada pelo Laboratório de Estatística da Universidade Luterana do Brasil, conforme fichas de correção (gabaritos) da *Provinha Brasil* disponibilizadas pela SME da RMEPA para esta pesquisa.

progressão²⁴⁷ do primeiro e do segundo ciclos, por serem classes constituídas muitas vezes de alunos em processo de alfabetização, como ainda em turmas de quarto ano, primeiro ano do segundo ciclo, por se conceber que nessas turmas o processo de alfabetização já deveria ter se consolidado.

A implicação da análise desses dados – distribuição de participantes por turmas e ano ciclo e regiões da cidade – neste estudo tem o intuito de evidenciar como essa política de avaliação “atravessou” as diferentes turmas de ano ciclo e regiões da cidade, no sentido de podermos visualizar as forças tênues de resistência e descrédito na efetivação de uma política de avaliação destinada aos segundos anos do ensino fundamental, principalmente por ser uma adesão voluntária, uma política externa de avaliação e não contar para o IDEB.

Vejamos, a seguir, por intermédio da Tabela 8 e do Gráfico 2, a distribuição percentual dos alunos participantes da aplicação da *Provinha Brasil* – edições de 2008 a 2010/Testes 1 e 2 – considerando a distribuição do percentual de alunos por período/teste e nível de desempenho.

Tabela 8: Distribuição dos acertos da RMEPA conforme níveis de desempenho na *Provinha Brasil*²⁴⁸ – Totais parciais de alunos por níveis de acertos.²⁴⁹

NÍVEIS DE DESEMPENHO	PERÍODO											
	2008/1		2008/2		2009/1		2009/2		2010/1		2010/2	
	nº de alunos	% de alunos	nº de alunos	% de alunos	nº de alunos	% de alunos	nº de alunos	% de alunos	nº de alunos	% de alunos	nº de alunos	% de alunos
Nível 1	175	20,3	58	16,7	148	11,9	23	1,7	84	4,1	45	4,1
Nível 2	203	23,5	65	18,7	346	27,8	93	6,9	339	16,4	125	11,3
Nível 3	184	21,3	70	20,2	276	22,2	597	44,2	901	43,6	240	21,7
Nível 4	149	17,3	64	18,4	369	29,6	406	30,0	456	22,1	502	45,3
Nível 5	151	17,5	90	25,9	106	8,5	233	17,2	286	13,8	195	17,6
Total	862	100,0	347	100,0	1245	100,0	1352	100,0	2066	100,0	1107	100,0

Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.²⁵⁰

²⁴⁷ Quando foi instituída essa organização curricular para dar conta da defasagem idade-série, criaram-se as Turmas de Progressão. Tais turmas tinham por objetivo atender os alunos com defasagem idade-escolaridade, para proceder à adaptação de alunos provenientes de outras escolas ou daqueles que não possuíam escolaridade nenhuma, em uma perspectiva de trabalho voltada para a superação das dificuldades (PORTO ALEGRE, 2003). Para saber mais, ver XAVIER (2003). *Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios*; e Xavier (2004). *Turmas de progressão na escola por ciclos: contribuições ao debate*.

²⁴⁸ As cores usadas nessa e nas demais tabelas e quadros para identificar os níveis são as mesmas usadas nos gráficos apresentados antes.

²⁴⁹ É pertinente salientar na análise da Tabela 5 e do Gráfico 2 a mudança de número de acertos por nível de desempenho para cada edição e teste, considerando o número de acertos apresentados no *Guia de Correção e Interpretação dos Resultados* a cada edição e teste (BRASIL, 2008f; 2008g; 2009d; 2009 e 2010c; 2010d).

²⁵⁰ Tabela organizada pelo Laboratório de Estatística da Universidade Luterana do Brasil, conforme fichas de correção (gabaritos) da *Provinha Brasil* disponibilizadas pela SME da RMEPA para esta pesquisa.

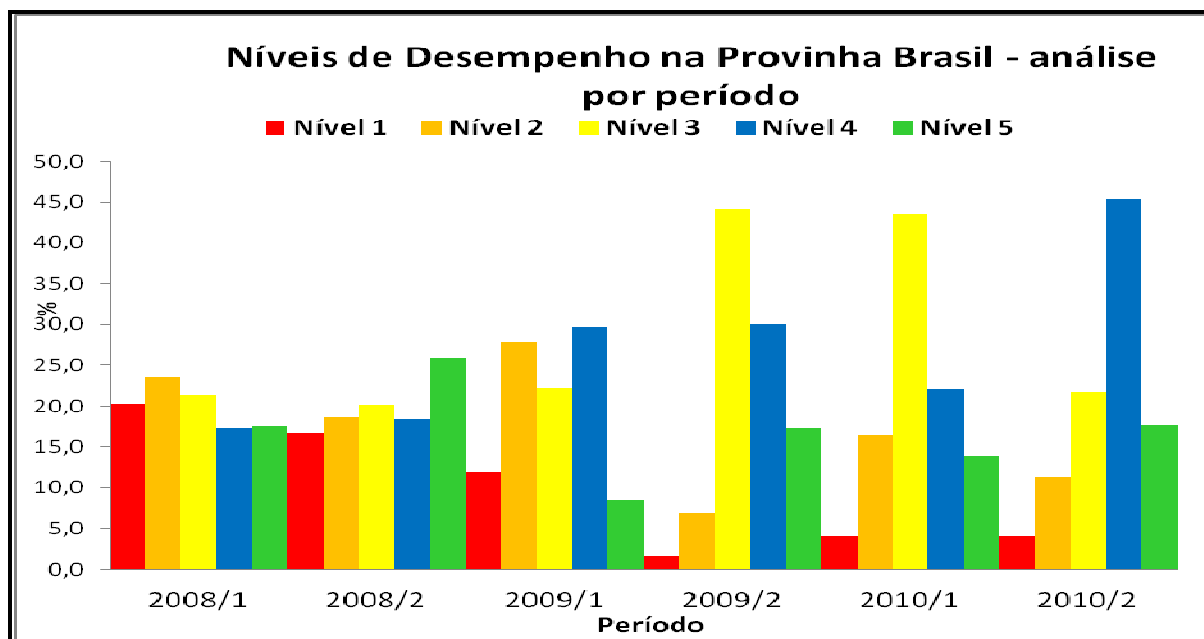


Gráfico 2: Distribuição dos alunos por nível de acertos – análise por período. Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.²⁵¹

Os dados que mostrei até então produzem determinadas representações quanto ao número de alunos e o percentual de alunos nas quatro regiões da RMEPA (TABELA 6; GRÁFICO 1), como também ilustram tal número e percentual nas turmas de ano ciclo (TABELA 7) e por níveis de desempenho (TABELA 8; GRÁFICO 2), tendo por referências as estimativas apresentadas para cada nível a cada edição e teste da *Provinha Brasil*.

Com vistas a examinar as questões com maior e menor percentual de acertos da *Provinha Brasil* na RMEPA, passo a examinar as quantidades de alunos (absoluta e percentual) nas cinco questões mais acertadas e nas cinco questões mais erradas por edição e teste na RMEPA, realizando a análise comparativa de cada edição/testes 1 e 2 da *Provinha Brasil* entre 2008 de 2010, com o intuito de pensar sobre seus possíveis efeitos na formação docente e discente, bem como nas políticas públicas voltadas para a alfabetização escolar. Faço, então, tal exercício de análise.

Uma visualização “aparente” das questões com maior e menor percentual de acertos pode ser localizada nos próximos quadros (33-39), conforme os cinco níveis de desempenho e o número de acertos apresentados pelo *Guia de Correção e Interpretação dos Resultados* para cada teste e edição da *Provinha Brasil*. Tais dados permitem inferir que:

- maiores flutuações tanto em relação ao maior quanto ao menor percentual de alunos da RMEPA podem ser localizadas nas edições de 2008/Testes 1 e 2, e de

²⁵¹ Gráfico organizado pelo Laboratório de Estatística da Universidade Luterana do Brasil, conforme fichas de correção (gabaritos) da *Provinha Brasil* disponibilizadas pela SME da RMEPA para esta pesquisa.

2009 /Teste 1, posicionando-a, respectivamente, nos níveis 2, 5 e 4 e nos níveis 4, 1 e 5, nesses três primeiros testes;

- maior estabilidade tanto em relação ao maior quanto ao menor percentual de alunos da RMEPA pode ser localizada nas edições de 2009/Teste 2 e 2010/Teste 1, posicionando-a de forma estável no nível 3, com um pico ascendente em 2010/Teste 2, no nível 4, em relação ao primeiro, e no nível 1 somente, em relação ao segundo;
- uma inversão entre o maior e o menor percentual de alunos pode ser percebida ao comparar tais picos em 2008/Testes 1 e 2, em virtude de serem exatamente inversos, ao ficar o maior número de alunos no nível 2, enquanto o menor número de alunos fica no nível 4, em 2008/Teste 1; o mesmo ocorre em 2008/Teste 2, entre o primeiro e o último nível, mas de forma inversa: o maior número de alunos é posicionado no nível 5 e o menor número de alunos, no nível 1.

Essa análise inicial se confirma como aparente, quando a esmiúço com vistas a compreender algumas oscilações constatadas quanto a esse posicionamento da RMEPA nos níveis de desempenho da *Provinha Brasil* ao comparar tais níveis com os números e percentuais que indicam quais seriam as questões com maior e menor número de acertos nessa rede de ensino. Apresento e examino, a seguir, um pareamento entre os Testes 1 e 2 (QUADRO 33), para proceder, então, essa análise mais cuidadosa.

Edição	Teste 1	Teste 2
Edição de 2008	Nível 2 – 14 a 17 acertos (aproveitamento de 58% a 70,83% da prova) Nº de alunos - 862	Nível 5 – 23 a 24 acertos (aproveitamento de 95,83% a 100% da prova) Nº de alunos -347
Edição de 2009	Nível 4 – 19 a 22 acertos (aproveitamento de 79,16% a 91, 66% da prova) Nº de alunos -1245	Nível 3 – 12 a 18 acertos (aproveitamento de 50% a 75% da prova) Nº de alunos – 1352
Edição de 2010	Nível 3 – 12 a 17 acertos (aproveitamento de 50% a 70,83% da prova) Nº de alunos - 2066	Nível 4 – 17 a 22 acertos (aproveitamento de 70,83% a 91,66% da prova) Nº de alunos – 1107

Quadro 33: Pareamento por edição (2008-2010) e testes 1 e 2. Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.²⁵²

²⁵² Quadro produzido por esta pesquisa com base nas Tabelas 7 e 8 e no Apêndice F com vistas a mostrar como os níveis de desempenho da RMEPA são posicionados e reposicionados nos níveis de desempenho da *Provinha Brasil*, conforme as alterações do seu número de acertos a cada edição e testes.

Comparando o nível de desempenho no qual a RMEPA fica posicionada no Teste 1 da edição de 2008 (QUADRO 34) com o nível de desempenho no qual a RMEPA fica posicionada no Teste 1 da edição de 2010 (QUADRO 35), pode parecer que os alfabetizandos da RMEPA começariam o ano letivo de 2010 em um nível mais avançado em relação ao ano letivo de 2008. Entretanto, o percentual do nível 2, de 2008, passa a ser o mesmo do nível 3, de 2010 ²⁵³. Portanto, a RMEPA acertou de 50 a 50,8% de 14 a 17 questões do Teste 1 de 2008, sendo então posicionada no nível 2. Tais acertos passam a “equivaler”, de forma alargada, a um percentual de acerto de 50,0 a 70,8% de 12 a 17 questões no Teste 1 de 2010, no nível 3. Ou seja, além de ser posicionada em um nível mais avançado, a RMEPA passa a ser posicionada nesse nível com um número e percentual de acertos mais alargados. Constatado, então, que não houve mudança de desempenho na *Provinha Brasil* entre os alfabetizandos de 2008 e de 2010 em relação ao Teste 1 dessas duas edições. A mudança que houve é tão somente de posicionamento desse desempenho em números de acertos e de percentuais, ambos reposicionados estatisticamente. Com vistas a dar visibilidade a essa incongruência vejamos nos quadros 34 e 35 o que apresentei antes no Quadro 33²⁵⁴, realçando o posicionamento da RMEPA em níveis, números e percentuais nos Testes 1 e 2 das edições de 2008 a 2010 (QUADROS 34 e 35).

NÍVEIS DE DESEMPENHO	EDIÇÕES/TESTES			
	2008/1		2010/1	
	nº de alunos	% de alunos	nº de alunos	% de alunos
Nível 1	175	20,3	84	4,1
Nível 2	203	23,5	339	16,4
Nível 3	184	21,3	901	43,6
Nível 4	149	17,3	456	22,1
Nível 5	151	17,5	286	13,8
Total	862	100,0	2066	100,0

Quadro 34: Pareamento dos níveis de desempenho da *Provinha Brasil* entre a edição de 2008/Teste 1 e 2010/Teste 1. Extrato do Apêndice G. Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

²⁵³ As análises realizadas no capítulo anterior mostram que as 24 questões da *Provinha Brasil* avaliam a cada edição nos seus dois testes os mesmos nove (09) itens, quais sejam: 01 e 02, reconhecimento de letras e de sílabas; 03, 04 e 05, leitura de palavras canônicas e não canônicas e de frases curtas; 05, finalidade do texto; 07, informações explícitas; 08, assunto; e 09, inferências, distribuídos em 24 questões.

²⁵⁴ O Apêndice H ilustra tal reposicionamento de números, percentuais e faixas de acerto ao organizar tais dados a partir do número de acertos exigidos em cada nível de desempenho nas edições de 2008/Teste 1 e 2, 2009/Teste 1, 2009/Teste 2, 2010/Teste 1 e 2010/Teste 2, incluindo ainda 2011/Teste 1 e 2011/Teste 2, embora essa edição e seus testes não estejam sendo analisados neste capítulo.

Dados		Níveis				
		Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
2008/ Teste 1	Número de acertos	até 13	de 14 a 17	de 18 a 20	de 21 a 22	de 23 a 24
	Percentual de acertos	até 54,1	de 58,3 a 70,8	de 75,0 a 83,3	de 87,5 a 91,6	de 95,8 a 100
	Faixa de acertos	13	04	03	02	02
2010/ Teste 1	Número de acertos	até 06	de 7 a 11	de 12 a 17	de 18 a 21	de 22 a 24
	Percentual de acertos	até 25,0	de 29,1 a 45,8	de 50,0 a 70,8%	de 79,1 a 87,5	de 91,6 a 100
	Faixa de acertos	06	05	06	04	03

Quadro 35: Número de acertos, percentual de acertos e amplitude de acertos em relação aos níveis de desempenho da *Provinha Brasil* edições de 2008/Teste 1 e 2010/Teste 1. Extrato do Apêndice H. Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

Assim, ao comparar tais níveis, constato que as incongruências não estão no desempenho da rede, mas nos níveis usados para posicionar os alfabetizandos na *Provinha* e que só podem ser percebidas quando se comparam os números e os percentuais de acertos que representam cada nível a cada edição (APÊNDICES G e H). Diante desses dados, observo que a mudança do número e das faixas de acertos em cada nível gera, por consequência, a mudança dos respectivos percentuais de acertos ao longo das edições e testes, a partir de 2009, permitindo uma “equivalência” de níveis.

Em relação ao Teste 2, verifico um movimento inverso entre dois níveis próximos. Se observarmos o número de acerto do nível 5, da edição de 2008/Teste 2, entre 23 e 24 acertos, com um percentual de 95,8% a 100,0%, e do nível 4, da edição de 2010/Teste 2, entre 17 a 22 acertos, com percentual de 70,8% a 91,6%, (QUADRO 37) veremos que em ambas as edições as faixas de acertos não extravasam do nível 4 para o nível 5, como ocorreu entre os níveis anteriores, pois quando isso ocorre entre esses dois últimos níveis, é por uma flutuação do nível 5, entre as edições de 2009/Teste 2 e 2010/1 (QUADROS 39 e 35; APÊNDICES G e H)²⁵⁵, tornando-se o nível 4 aquele que retém os alargamentos de todos os níveis.

Nesse sentido, poderíamos dizer que parte dos alunos posicionados no nível 5 em 2008 passam a ser posicionados no nível 4, em 2010 (QUADRO 36), uma vez que tal nível torna-se mais abrangente numericamente e percentualmente que o seu sucessor. Assim, estar no nível 5 em 2008 passa a ser equivalente a estar no nível 4 em 2010 (QUADROS 36 e 37). Ou seja, representada por esses alunos, a RMEPA, estaria novamente num mesmo nível nas edições de 2008 e 2010, no Teste 2, como ocorreu em relação ao Teste 1 (QUADROS 34 e 35) e de forma inversa, em virtude de o alargamento ser do nível 4 desta vez.

²⁵⁵ Em 2009/Teste 2, o número acertos do nível 5 se amplia, passando para a faixa de 22 a 24 acertos, com um percentual de 91,66% a 100%. Cf. Apêndice H.

NÍVEIS DE DESEMPENHO	EDIÇÕES/TESTES			
	2008/2		2010/2	
	nº de alunos	% de alunos	nº de alunos	% de alunos
Nível 1	58	16,7	45	4,1
Nível 2	65	18,7	125	11,3
Nível 3	70	20,2	240	21,7
Nível 4	64	18,4	502	45,3
Nível 5	90	25,9	195	17,6
Total	347	100,0	1107	100,0

Quadro 36: Pareamento dos níveis de desempenho da *Provinha Brasil* entre a edição de 2008/Teste 2 e 2010/Teste 2. Extrato do Apêndice G. Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

Dados		Níveis				
		Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
2008/ Teste 2	Número de acertos	até 13	de 14 a 17	de 18 a 20	de 21 a 22	de 23 a 24
	Percentual de acertos	até 54,1	de 58,3 a 70,8	de 75,0 a 83,3	de 87,5 a 91,6	de 95,8 a 100
	Faixa de acertos	13	04	03	02	02
2010/ Teste 2	Número de acertos	até 06	de 7 a 11	de 12 a 16	de 17 a 22	de 23 a 24
	Percentual de acertos	até 25,0	de 29,1 a 45,8	de 50,0 a 66,6	de 70,8 a 87,5	de 95,8 a 100,0
	Amplitude de acertos	06	05	04	06	02

Quadro 37: Número de acertos, percentual de acertos e amplitude de acertos em relação aos níveis de desempenho da *Provinha Brasil* edições de 2008/Teste 2 e 2010/Teste 2. Extrato do Apêndice H. Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

Tendo examinado o desempenho da RMEPA nas edições de 2008/Teste 1 comparativamente a 2010/Teste 1 (QUADROS 34 e 35), como também entre as edições de 2008/Teste 2 comparativamente a 2010/Teste 2 (QUADROS 36 e 37), passo a examinar as edição de 2009/Testes 1 e 2 (QUADROS 38 e 39), com vistas a ilustrar, mais um vez, tal flutuação, tendo como ponto de partida a edição de 2008/Teste 1, mostrada Quadros 34 e 35 quanto ao mínimo exigido pela *Provinha* para posicionar o alfabetizando no nível 1, para mostrar como tal nível passa a ser representado pelo nível 3 a partir de 2009/Teste 2 e seguintes.

Assim, a edição de 2009/Teste 2 (QUADRO 39) mostra que o percentual do nível 3, de 50%, a 75,0%, é inferior ao percentual inicial do nível 2 em 2008/Testes 1 e 2 (de 58,3%), (QUADRO 36), ultrapassando-o em 5% nesta edição, para em seguida acompanhá-lo e ficar aquém²⁵⁶. Dessa forma, estar no nível 1 em 2008/Teste 1 equivale a estar no nível 3 a partir de 2009/2 (QUADROS 35 e 39), assim como estar no nível 3 em 2009/Teste 1 equivale a ter grandes chances de poder ser posicionado no nível 4, em 2009/Teste 2 (QUADRO 39), sendo

²⁵⁶ Conferir tais percentuais do nível 3 nas edições de 2010, Teste 1 (de 50 a 70,83%) e de 2010/Teste 2 (de 50 a 66,66%) no Apêndice H.

que o nível 3 permanece inflexível na edição seguinte, 2010/Testes 1 e 2 (QUADROS 35 e 37), quanto ao início de sua faixa em 12 acertos e, portanto de 50%, fluuando no seu final entre 18, 16 e 12 acertos, o que corresponde a percentuais que variam entre 75,0% e 66,6% (QUADROS 35, 37 e 39).

NÍVEIS DE DESEMPENHO	EDIÇÕES/TESTES			
	2009/1		2009/2	
	nº de alunos	% de alunos	nº de alunos	% de alunos
Nível 1	148	11,9	23	1,7
Nível 2	346	27,8	93	6,9
Nível 3	276	22,2	597	44,2
Nível 4	369	29,6	406	30,0
Nível 5	106	8,5	233	17,2
Total	1245	100,0	1352	100,0

Quadro 38: Pareamento dos níveis de desempenho da *Provinha Brasil* entre a edição de 2009/Teste 1 e 2009/Teste 2. Extrato da Tabela 5 ou do o Apêndice G. Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

Dados		Níveis	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
		2009/ Teste 1	Número de acertos	até 10	de 11 a 15	de 16 a 18	de 19 a 22
	Percentual de acertos	até 41,6	de 45,8 a 62,5	de 75,0 a 83,3	de 79,1 a 91,6	de 95,8 a 100,0	
	Faixa de acertos	10	05	03	04	02	
2009/ Teste 2	Número de acertos	até 07	de 08 a 11	de 12 a 18	de 19 a 21	de 22 a 24	
	Percentual de acertos	até 29,1	de 33,3 a 45,8	de 50,0 a 75,0	de 79,1 a 87,5	de 91,6 a 100%	
	Amplitude de acertos	07	04	07	03	03	

Quadro 39: Número de acertos, percentual de acertos e amplitude de acertos em relação aos níveis de desempenho da *Provinha Brasil* edição de 2008/Teste 1. Extrato do Apêndice H. Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

Ao examinar tais oscilações, constato que houve uma flexibilização na exigência do número de acertos entre os níveis 1 e 3, a ponto de o nível 3 passar a representar o nível 1 e do nível 5 alargar sua faixa de acertos, ocasionando, dessa forma, no período examinado, um reposicionamento do número de acertos a cada nível, causa das oscilações entre o posicionamento das questões com maior e menor número de acertos, na medida em que os níveis têm uma outra identidade dada pela descrição que cada um deles recebe, e que a Teoria da Resposta ao Item (TRI) avalia ao reconhecer que existe uma probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item em função dos parâmetros do item ou da habilidade (ou habilidades) do respondente²⁵⁷, como acreditam as políticas públicas ao fazer

²⁵⁷ Cf. nota 12, no capítulo 2 desta tese.

uso desse instrumento avaliativo. Assim, ao que parece, enquanto o número de acertos representam os níveis de desempenho dando uma identidade estatística para alunos, escolas e redes de ensino, a TRI dá aos níveis de desempenho uma outra identidade, relacionada aos itens avaliados a cada questão: reconhecer letras e sílabas, ler palavras formadas por sílabas canônicas e não canônicas, ler frases curtas, identificar a finalidade do texto, seu assunto, assim como informações explícitas e implícitas. Resta saber se existe outra relação possível entre o número de acertos e itens, que somente *experts* iluminados saberiam explicar.

Os próprios *experts* reconhecem que a aplicabilidade da TRI esbarra tanto em problemas teóricos, como os da estimação, quanto em problemas técnicos, como os da computação, os quais, talvez, sejam os mesmos que apontei nesta tese no que diz respeito a essas duas identidades dadas aos “novos níveis de desempenho”, que posicionam nossos alunos e nossas escolas em “escalas calibradas”²⁵⁸ que têm a pretensão de avaliar os processos educativos para dar conta de expectativas como a de que “todas as crianças, ao final do segundo ano de escolarização do ensino fundamental, estejam pelo menos no nível 4” (BRASIL, 2008f, f. 4).

Nesse sentido, entendendo a estatística como uma tecnologia para governar

[...] a estatística pode ser entendida como um meio, composto por saberes e procedimentos técnicos específicos que é utilizada por governos das diferentes esferas públicas para situar comunidades com **altos índices de analfabetismo**²⁵⁹, por exemplo, como sendo de risco social (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p.143).
[grifo meu]

E é interessante notar que

para produzir um local como sendo de *risco* que se coloca em funcionamento o saber estatístico como tecnologia, pois os números permitem um planejamento administrativo à medida que fenômenos aparentemente disparatados e incomensuráveis são transformados em *coisas* mensuráveis, que são comensuráveis e comparáveis [...] essa administração acarreta a contenção do acaso por meio das teorias de probabilidade (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001). São pessoas, objetos e situações distantes, que, expressas em números, chegam aos decisores no formato de tabelas, gráficos e mapas (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 144).

²⁵⁸ Cf. a nota mencionada antes.

²⁵⁹ O que pode ser considerado como alto, médio ou baixo índice de alfabetismo ou analfabetismo depende da interpretação que damos a tais termos, como mostrei nos capítulos anteriores, ao traçar uma trajetória da invenção desses termos. Para saber mais, ver: Trindade (2005), “Um olhar dos Estudos Culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo”, no livro *Múltiplos Alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores*, organizado por Jaqueline Moll; Trindade (2004a), “A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos”, na *Educação & Realidade*; e Trindade (2004b), *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?*

Ancorada em tais autores, entendo assim que os dados estatísticos aferidos acima servem para normalizar a conduta de alfabetizandos, de alfabetizadores de uma rede de ensino, produzindo, por meio de testes, itens, descritores de habilidades, matrizes e eixos, verdades na área da alfabetização observáveis e registráveis das individualidades, passando a pensar e a responder sobre o todo (do conjunto) e não mais sobre as suas partes.

A partir dessa perspectiva de análise, fiz uso de tabelas, gráficos, percentuais e números para evidenciar o quanto o discurso estatístico é tão produtivo quanto outros tantos discursos, muito deles crendo na necessidade de *experts* para interpretá-los²⁶⁰. Ao ordenar a avaliação dessa forma, a *Provinha Brasil* inventa uma nova identidade para os alfabetizados nas classes de 2º ano do Ensino Fundamental. Determina que habilidades importam e como podem ser posicionadas nos cinco níveis de desempenho, produzindo “verdades” sobre modos de conduzi-los por meio de discursos numéricos contestáveis como os dos *Testes ABC* sobre a maturidade necessária para ler e escrever e os da psicogênese da língua escrita, sobre uma apropriação do sistema de escrita como uma habilidade cognitiva a ser conquistada também por níveis.

As incongruências desses dados numéricos impulsionam-me a contestar o posicionamento dos alunos da RMEPA em determinados níveis, conforme número de acertos, e a me debruçar em mais uma discussão: a das questões de maior e menor percentual de acertos. Se o “saber estatístico produz verdades e molda realidades das sociedades por meio da quantificação, que pode ser compreendida aqui como ‘um novo modo de impor a ordem’” (ROSE, 1991 *apud* TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 148), outros saberes também inventam ordens, como a pedagogia *comeniana* moderna para a aprendizagem, que por ordens diversas se “miscigena” com as versões empiristas, inatistas, cognitivistas etc. para produzir o sujeito que aprende, que se escolariza. Examinando a seguir como isso ocorre por meio da avaliação da alfabetização escolar. Ou seja, se eu questionei até aqui o discurso estatístico a partir das fichas de correção que produziram os dados sobre a RMEPA, agora volto-me novamente, para o discurso pedagógico que examinei antes por meio de outras formas de avaliação modernas, com vistas a entender como, na interseção com os discursos das áreas da alfabetização, do letramento, tal pedagogia escolar tem a pretensão de mensurar em 24 questões de múltipla escolha conhecimentos sobre os quais alfabetizadoras e alfabetizandos se confrontam cotidianamente por 200 dias letivos na concretude da alfabetização escolar.

²⁶⁰ Tanto que empresas como a Avaliativa têm colocado seus serviços à disposição das redes públicas de ensino.

Resta esclarecer de que forma a TRI participa de tais flutuações no número de acertos dos níveis e de uma possível “equidade” que parece estar se formando entre esses mesmos níveis a cada nova edição e testes da Provinha Brasil.

Paro a discussão sobre o posicionamento e reposicionamento da RMEPA pelo número de acertos neste ponto, e passo a apresentar as questões dos anos de 2008 a 2010, respectivamente, Testes 1 e 2, nas quais os alunos participantes dessa avaliação na RMEPA tiveram maior ou menor percentual de acertos.

5.1 OS RESULTADOS DA *PROVINHA BRASIL* NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE EM SUSPEIÇÃO

Se o que importa é o item e se a TRI, enquanto metodologia, exige o uso de programas computacionais para o controle das probabilidades de respostas às questões de múltipla escolha por alunos com proficiências diferentes, mapeando padrões de resposta ao item com o exercício de análise feito nesta tese, entendo que uma reflexão sobre tal instrumento avaliativo não pode ser impedida por tais especificidades de ordem técnica, relacionadas a expertises²⁶¹ provindas de formações diversas, em áreas e subáreas da Estatística, da Pedagogia e da Linguística. Observo, entretanto, que

[...] interpretar as teorias como discursos permite identificá-las como artefatos construtivos de práticas, comunidades e identidades sociais dos sujeitos. Isto permite reconhecer o quanto a produção acadêmica, as obras didáticas de alfabetização e outros tantos materiais e práticas escolares e não-escolares são moldados pela linguagem, que passa a ser vista como moldadora de tais artefatos. O discurso, ao ser concebido como prática social, imbrica-se em tantas outras práticas sociais. [...] Tal posição não implica negar a existência do mundo material, mas entender que não é o mundo material que confere significado a tudo, e sim o sistema de linguagem que estejamos usando para representá-lo (TRINDADE, 2008, p. 111).

²⁶¹ Conforme visto na seção 2.6, *A invenção do Estado regulador e avaliador e da escola contemporânea*, os *experts*, como são denominados por Bujes (2002) os especialistas (médicos, nutricionistas, arquitetos, higienistas, legisladores, demógrafos, assistentes sociais, enfermeiros e todo o séquito da área *psi*) vão ser peças-chave para a proposição de modelos pedagógicos e definições de orientação curricular, tendo um papel crucial na mudança do projeto moralista e filantrópico do liberalismo no século XIX. No século XX –XXI poderíamos dizer que outros *experts* se agregam a esses via ampliação de conselhos reguladores - de Educação, de Saúde, de Assistência social, Tutelares, fóruns e a atuação das organizações não-governamentais, criando uma série de aparatos reguladores (BUJES, 2002).

Conforme essa autora, o aporte do qual me valho nesta tese – os Estudos Culturais – “permite-nos olhar as práticas de alfabetização, alfabetismo e letramento como produtora e produzidas no interior dos discursos que as originam, constando que circulam não só no ambiente acadêmico, mas atingem espaços diversos” (TRINDADE, 2008, p. 112), e sua “apropriação por personagens diversos (as), permite que seus usos ganhem identidades múltiplas” (TRINDADE, 2008, p. 112). “Dessa forma, discursos e representações sobre alfabetização, alfabetismo e letramento não podem ser tomados como dados, para nos oferecerem respostas, já que são eles exatamente que estão sendo problematizados” (TRINDADE, 2008, p. 112).

Deixo, portanto, tal discussão em suspeição, pois nem tenho a pretensão de encontrar “a verdade”, a partir do aporte teórico ao qual me filio, e volto-me, então, para o conjunto das 144 questões que compõem a *Provinha* entre o período de 2008 e 2010²⁶², dando destaque ao exame do item. Realizo, inicialmente, a análise da estrutura dos testes, realizando cortes transversais entre questões, e horizontais entre testes e edições, com vistas a mostrar como os itens são privilegiados no conjunto de questões, assim como os eixos *apropriação do sistema de escrita e leitura* podem ser localizados na sequência de questões nos seis testes e três edições. Ou seja, assim como há um alargamento dos acertos entre alguns níveis, há, por outro lado, duas grandes combinações quanto aos itens, uma certa estabilidade associada à sequência de sua apresentação nas questões em todos os testes e uma certa mobilidade quanto ao grau de dificuldade de um mesmo item dependendo do tipo de questão formulada como também a prevalência de determinados itens nas questões na *Provinha Brasil* entre as edições de 2009/Teste e 2010/Testes 1 e 2.

O Quadro abaixo (40), além de apresentar o conjunto das 144 questões, ilustra o total de itens avaliados pela *Provinha Brasil* para o período de 2008 a 2010 e dá destaque, em cada teste e edição, às cinco questões que representam a maior e menor quantidade de acertos. Antes de passar a fazer tal discussão, examino o Quadro 40 como se fosse uma versão sucinta de cada teste, que ganha corpo por meio de palavras-chave que representam os itens avaliados em cada teste. Tal olhar me permite fazer três cortes horizontais na sequência de questões do conjunto dos seis testes e um corte vertical nas três edições, separando-as a partir da edição de 2009, em duas partes. Faço, então, os cortes transversais, para, a partir deles, fazer o corte vertical.

²⁶² Lembro que os dados da RMEPA analisados neste capítulo, não incluem o ano de 2011. O apêndice X os complementa, ao dar visibilidade aos itens avaliados na edição de 2011/Testes 1 e 2, embora não apresente a quantidade de maiores e menores acertos, por não ter computado os dados referentes a essa edição para esta pesquisa, com já foi esclarecido antes.

Edições	2008		2009		2010	
Testes	T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 2
Nº das questões						
Q01	Palavra (CV)	Palavra (CV)	Palavra (CV)	Letras (nome/som)	Letras (Só letras)	Letras (Só letras)
Q02	Finalidade do texto	Letras (nome/som)	Letras (nome/som)	Letras (nome/som)	Sílaba	Letras (forma)
Q03	Letras (nome/som)	Letras (nome/som)	Palavra (CV)	Sílaba	Sílaba	Letras (forma)
Q04	Palavra (CCV)	Finalidade do texto	Palavra (CCV)	Letras (Só letras)	Letras (nome/som)	Sílaba
Q05	Palavra (CV)	Palavra (CVV)	Letras (Só letras)	Sílaba	Letras (nome/som)	Sílaba
Q06	Letras (nome/som)	Palavra (CCV/CVV)	Palavra (CV)	Letras (nome/som)	Letras (nome/som)	Letras (nome/som)
Q07	Palavra (CCV)	Palavra (CCV)	Letras (nome/som)	Palavra (CV)	Sílaba	Letras (nome/som)
Q08	Palavra (CV)	Palavra (CV)	Palavra (CVC/CVV/CV)	Palavra (CCV)	Palavra (VC)	Sílaba
Q09	Frase	Sílabas	Palavra (CCV)	Palavra (CCV)	Palavra (CV)	Palavra (CV)
Q10	Letras (Só letras)	Palavra (CCV)	Palavra (CV)	Palavra (CVV)	Sílaba	Palavra (CV)
Q11	Sílabas	Letras (forma)	Finalidade do texto	Sílaba	Palavra (CCV/CCV)	Letras (forma)
Q12	Letras (nome/som)	Letras (nome/som)	Sílabas	Informações explícitas	Frase	Palavra (CV)
Q13	Finalidade do texto	Palavra (CCV)	Sílabas	Letras (forma)	Letras (forma)	Sílaba
Q14	Sílabas	Letras (Só letras)	Letras (forma)	Frase	Palavra (CCV)	Sílaba
Q15	Palavra (CVV)	Sílabas	Sílabas	Informações explícitas	Finalidade do texto	Palavra (CVC/CVV)
Q16	Sílabas	Assunto	Assunto	Sílaba	Frase	Frase
Q17	Letras (forma)	Finalidade do texto	Frase	Sílaba	Sílaba	Finalidade do texto
Q18	Finalidade do texto	Informações explícitas	Finalidade do texto	Informações explícitas	Informações explícitas	Frase
Q19	Frase	Informações explícitas	Inferência	Informações explícitas	Inferência	Assunto
Q20	Informações explícitas	Informações explícitas	Finalidade do texto	Inferência	Informações explícitas	Inferência
Q21	Informações explícitas	Assunto	Assunto	Finalidade do texto	Assunto	Finalidade do texto
Q22	Finalidade do texto	Finalidade do texto	Informações explícitas	Assunto	Inferência	Assunto
Q23	Assunto	Assunto	Informações explícitas	Finalidade do texto	Finalidade do texto	Informações explícitas
Q24	Inferência	Inferência	Assunto	Assunto	Assunto	Informações explícitas

Quadro 40: Disposição dos itens nas questões – cortes transversais entre as questões e cortes horizontais entre as edições e seus testes.²⁶³

²⁶³ As linhas tracejadas que acompanham os três cortes horizontais no Quadro 40 procuram garantir a visualização da distribuição dos itens em três grupos de questões da Provinha, enquanto a linha tracejada vertical subdivide os cortes horizontais com vistas a mostrar tal distribuição dos itens em dois grupos de edições (2008/Testes 1 e 2 e 2009/Teste1; Teste2009/2 e 2010/Testes 1 e 2), ao examiná-las de forma independente do corte horizontal, e em três subgrupos cada um desses dois grupos de edições, ao examinar essas edições, segmentando-as a partir das linhas horizontais .

Um primeiro corte horizontal nesse quadro, incluindo nesse extrato uma primeira sequência de questões – da questão número um (Q01) ao número oito (Q08), inclusive –, mostra a predominância dos itens *reconhecer de letras* (20), *reconhecer sílabas* (08) e *ler palavras* (18) (*formadas por sílabas canônicas* (09) e *não canônicas* (09)), com duas únicas questões contemplando o item *reconhecer a finalidade do texto* (02). Tal corte mostra, portanto, uma predominância de questões envolvendo o reconhecimento de letras e a de leitura de palavras, se tais itens forem examinados independentemente dos seus eixos *apropriação do sistema de escrita* e *leitura*. Considerando tais eixos, os itens *reconhecer letras* e *reconhecer sílabas* passam a predominar nessa primeira parte da prova como 28 questões, enquanto os itens *ler palavras* e *identificar a finalidade do texto* passam a somar 22 questões, fazendo com que os dois eixos sejam representados de forma bastante próxima nessas oito primeiras questões.

Um segundo corte horizontal nesse mesmo quadro mostra a presença de questões contemplando todos os itens na estrutura de cada teste – *reconhecer letras* (10), *reconhecer sílabas* (15), *ler palavras* (15)²⁶⁴, *identificar a finalidade do texto* (07), *reconhecer informações explícitas* (07), *reconhecer o assunto do texto* (03) e *inferir informações* (02) –, sendo somente nesse corte que o item *ler frases curtas* (08) se faz presente,

E, por fim, no terceiro corte horizontal em tal quadro, ao final do teste, abrangendo as questões 20 (Q20) a 24 (Q24), os itens predominantes passam a ser *reconhecer informações explícitas* (10) e *reconhecer o assunto do texto* (09), com a participação significativa dos itens *reconhecer a finalidade do texto* (07) e *inferir informações* (05).

Grosso modo, no primeiro corte estariam as questões de menor grau de dificuldade, cujos comandos são lidos pelo professor/aplicador na sua maioria, como também a leitura dos comandos e das alternativas, em alguns casos. Comparadas a essas, as questões do segundo corte incluiriam o trânsito desde as questões de menor grau de dificuldade até as de maior grau, incluindo a leitura dos comandos pelo professor/aplicador ou não, enquanto as do terceiro corte trazem os textos mais longos e com a menor presença da imagem como elemento de apoio, como também com uma menor participação do professor/aplicador na leitura dos comandos e das alternativas de resposta.

Se os três cortes horizontais mostram as alterações sofridas na sequência de apresentação das 24 questões de múltipla escolha no Quadro 40, um corte vertical passa a

²⁶⁴ Cf. no Apêndice B a lista completa das palavras formadas por sílabas simples e por sílabas complexas (item 2D4D7).

mostrar alterações sofridas nos testes de uma edição para a seguinte quanto à maior ou menor presença de determinados itens. Assim, um corte vertical nesses três cortes transversais, entre as edições de 2008/Testes 1 e 2 a 2009/Teste 1, deixando-as, de um lado e as edições de 2009/Teste 2 e 2010, Testes 1 e 2, do outro lado, mostra que:

- nos três primeiros testes, a partir de um primeiro corte horizontal/vertical, as questões de leitura de palavras (15) e identificação da finalidade do texto (02) predominavam ante as questões de reconhecimento de letras (07), portanto, o eixo *leitura* se sobrepunha ao eixo *apropriação do sistema de escrita*;
- nos três últimos testes, nesse mesmo primeiro corte horizontal/vertical mostra uma predominância dos itens *reconhecer letras* (13) e *reconhecer sílabas* (08) em relação ao item ler palavras (03);²⁶⁵
- ainda nesses três primeiros testes, no segundo corte horizontal/vertical, passo a localizar um maior equilíbrio entre os itens avaliados pelos dois eixos, embora o eixo *leitura* novamente se sobreponha, uma vez que as questões envolvendo os itens *reconhecer de sílabas* (08) passam a se destacar juntamente com as relacionadas ao item *reconhecer letras* (07). Esses dois itens são decorrentes de habilidades do eixo *apropriação do sistema de escrita*, totalizando 14 questões, entremeadas por questões voltadas para os itens *ler palavras* (05), *ler frases curtas* (03), *identificar a finalidade do texto* (05), *reconhecer o assunto do texto* (02), *reconhecer informações explícitas* (02) e *inferir informações* (01), todas eles decorrentes, por sua vez, do eixo *leitura* e totalizando 18 questões com esses seis itens;
- nos três últimos testes desse segundo corte horizontal/vertical, há uma maior diminuição da presença do item *reconhecer letras* (03) e do item *reconhecer sílabas* (07), totalizando 10 itens referentes a habilidades do eixo *apropriação do sistema de escrita*, diante de uma presença marcante do item *ler palavras* (09), seguida pelo item *ler frases* (05) e pelo item *localizar informações explícitas* (05), e uma presença menos expressiva dos itens, *identificar a finalidade do texto* (02), *reconhecer o assunto do texto* (01) e *inferir informações* (01), totalizando 23 questões contemplando itens referentes ao eixo *leitura*;

²⁶⁵ Na edição de 2011 tal predominância se confirma com a presença de somente uma questão sobre palavra nos Testes 1 e 2, sendo tal palavra formada por sílaba não-canônica.

- já no terceiro corte horizontal/vertical desses três primeiros testes, as 05 questões finais da *Provinha* dizem respeito somente ao eixo *leitura* (15), ao envolver os itens *localizar informações explícitas* (07), *localizar o assunto do texto* (04) como, ainda, *identificar a finalidade do texto* (03) e inferir informações (02), mostrando que a parte final da *Provinha* se destina a alunos com a alfabetização consolidada pelo grau de dificuldade dos itens dessas questões, como confirma a ausência de questões do eixo *apropriação do sistema de escrita*;
- e, por último, o terceiro corte horizontal/vertical dos três últimos testes confirma o dito antes em relação ao terceiro corte dos três primeiros testes, mostrando ainda, que o item *localizar o assunto do texto* (05) passa a ter presença marcante nessa parte final do teste, acompanhado dos itens *identificar a finalidade do texto* (04), o qual circulou por todo teste até se fixar predominantemente nessa parte final, como também pelos itens *inferir informações* (03) e *localizar informações explícitas* (03), sendo que esse passa a ter presença mais marcante na segunda parte da prova, totalizando também 15 questões com esses itens.

Se flutuações foram percebidas inicialmente pelo número de acertos previsto para os cinco níveis de desempenho, essas também se manifestam por meio dos itens que caracterizam os níveis e orientam a formulação das questões, conforme foi mostrado antes por meio do Quadro 40 e das análises realizadas de seis testes das três edições das quais tive acesso às fichas de correção (gabaritos) da RMEPA. A discussão realizada antes sobre o alargamento do nível 1 (até 13 acertos), na medida em que os acertos exigidos nesse nível nos testes de 2008 passam a se fixar no nível 3 (de 12 a 17 acertos), entre 2009 e 2010, apresentando, inclusive, uma maior flexibilidade na faixa de acertos, ganha uma outra compreensão a partir da análise dos itens. Ou seja, ao mesmo tempo em que ocorre a flexibilização dos acertos, há uma flutuação da presença (quantidade) de determinados itens a cada teste, sem que isso implique o aumento da complexidade dos itens avaliados, pois tais itens continuam sendo os mesmos em todos os testes e edições. Ocorre, isto sim, uma flutuação do número de questões que avaliam determinados itens em cada teste e entre edições (QUADRO 40), como também ocorre uma flutuação entre o número de itens que avaliam cada eixo. Embora haja uma supremacia de itens que avaliam o eixo *leitura* (92 questões) em relação aos itens que avaliam o eixo *apropriação do sistema de escrita* (52 questões) para o período de 2008 a 2010, chama atenção que tal predominância decresce no eixo *leitura* em um item especialmente – *ler palavras* – nos testes 2009/2 e 2010/1, no caso da

leitura de palavras constituídas por sílabas canônicas (01 questão) e no teste 2010/2, no caso de sílabas não-canônicas (01 questão). Isso parece demonstrar a compreensão de que o eixo *leitura* pode se restringir mais à avaliação dos demais itens que o compõem, como também parece indicar uma tendência: a de que o eixo *apropriação do sistema de escrita*, por meio de seus dois itens – reconhecer letras e reconhecer sílabas – passaria a assumir o item *ler palavras* formadas por sílabas canônicas, pois nos dois testes de 2011 só permanecem as palavras formadas por sílabas não canônicas²⁶⁶. Faço, ainda, uma outra observação sobre o alargamento dessa possível tendência: constato uma proximidade dos itens *reconhecer letras e reconhecer sílabas* do eixo *apropriação do sistema de escrita*, dos itens *ler palavras* e *ler frases*, do eixo *leitura* na “nova” *Provinha* de 2011/Testes 1 e 2, presentes nas seis primeiras questões dos testes de 2011, se os itens avaliados se referirem, ou nas 10 primeiras questões (teste 1), se passarem a incluir o item *ler palavras*, formado por sílabas não canônicas, ou, ainda, nas 12 primeiras questões (teste 1), se for considerado o item *ler frases*. Cabe perguntar: que relações teriam tais flutuações com a outra denominação que a *Provinha Brasil*, instrumento de avaliação do *processo de alfabetização e de letramento inicial*, passou a receber a partir de 2011/Teste 1 – *Provinha de Leitura*²⁶⁷, incluindo a diminuição das questões de múltipla escolha de 24 para 20? Reconheço tais tendências ao comparar novamente testes e edições (QUADRO 40), como mostram as análises do conjunto dos testes (corte horizontal) e as análises do conjunto das edições (corte vertical), assim como ao examinar possíveis causas para os maiores e os menores acertos nos itens avaliados, como também os possíveis efeitos que a formulação da questão pode ocasionar, favorecendo novamente, ou não, um maior número de acertos – mas essa é uma discussão das duas próximas subseções. Para concluir a discussão feita nesta seção, incluo abaixo o Quadro 41, que ilustra numericamente o trânsito dos itens por meio da sequência das questões (corte horizontal) e entre edições e testes (corte vertical), no conjunto das edições de 2008 a 2010.

²⁶⁶ Cf. Apêndice F – Mapeamento das 190 questões da *Provinha Brasil* – por itens, edições e testes.

²⁶⁷ Cf. essa informação na nota de rodapé nº 65, dada nesta tese. Disponível em < <http://provinhabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em 27 abr. 2012.

EIXO (TOTAL)	ITEM (TOTAL)	EDIÇÕES/TESTES – QUESTÕES DISTRIBUÍDAS POR E ITENS						
		2008		2009		2010		
		T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 2	
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	Reconhecer letras. - só letras (06); - nome/som (16); - forma (08).	Q10 Q03 Q06 Q12 Q17 - -	Q14 Q02 Q03 Q12 Q11 - -	Q05 Q02 Q07 - Q14 - -	Q04 Q01 Q02 Q06 Q13 - -	Q01 Q04 Q05 Q06 Q13 - -	Q01 Q06 Q07 - Q02 Q03 Q11	
	30	05	05	04	05	05	06	
	Reconhecer sílabas -1ª (09); - última (05); - meio (01); - número (07).	Q11 Q14 Q16 - -	Q09 Q15 - - -	Q12 Q13 Q15 - -	Q03 Q05 Q11 Q16 Q17	Q02 Q03 Q10 Q17 -	Q04 Q05 Q08 Q13 Q14	
	22	03	02	03	05	04	05	
	52	08	07	07	10	09	11	
	LEITURA	Ler palavras - CV (14); - CVC / CCV / CVV(19).	Q01 Q05 Q08 - 03 Q04 Q07 Q15 - -	Q01 Q08 - - 02 Q05 Q06 Q07 Q10 Q13	Q01 Q03 Q06 Q10 04 Q04 Q08 Q09 Q09 - -	Q07 - - - 01 Q08 Q09 Q10 - -	Q09 - - - 01 Q07 Q08 Q11 Q14 -	Q09 Q10 Q12 - 03 Q15 - - 01
		33	06	07	07	04	05	04
		Ler frase curta.	Q09 Q19	- -	Q17 -	Q14 -	Q12 Q16	Q16 Q18
		08	02	00	01	01	02	02
		Identificar a finalidade do texto.	Q02 Q13 Q18 Q22	Q04 Q22 Q17 -	Q11 Q18 Q20 -	Q21 Q23 - -	Q15 Q23 - -	Q17 Q21 - -
16		04	03	03	02	02	02	
Reconhecer o assunto do texto.		Q23 - -	Q16 Q23	Q16 Q24	Q22 Q24 -	Q21 Q24 -	Q19 Q22 -	
11		01	02	02	02	02	02	
Localizar informação explícita em um texto.		Q20 Q21 -	Q18 Q19 Q20 Q21	Q21 Q22 Q23	Q12 Q15 Q18 Q19	Q18 Q20 -	Q23 Q24 -	
17		02	04	03	04	02	02	
Inferir informações.		Q24	Q24	Q19	Q20	Q19 Q22	Q20	
07		01	01	01	01	02	01	
92		16	17	17	14	15	13	

Quadro 41: Mapeamento quantitativo das questões da *Provinha Brasil* por eixos e itens, edições e testes, entre 2008 e 2010.

Logo, o exame que me proponho a fazer, a seguir, se restringe às questões com maior e menor quantidade de acertos, totalizando 62 questões²⁶⁸, embora entenda que muitos são os aspectos que poderia examinar, e pretendo elencá-los nas considerações finais desta tese, enquanto continuidade dos meus estudos, por meio de um novo recorte de análise, considerando dados coletados durante esta pesquisa, ou como possibilidades de estudo para outros pesquisadores interessados pelo tema.

5.2 QUESTÕES COM MAIOR PERCENTUAL DE ACERTOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: A VISIBILIDADE DA ALFABETIZAÇÃO

As questões que obtiveram maior e menor percentual²⁶⁹ de acertos serão apresentadas em quatro blocos, de forma que pertençam ao mesmo item avaliado²⁷⁰. A posição dessas questões, conforme a quantidade de acertos, será colocada em nota de rodapé, marcando o ano da edição e o teste. Essa opção foi feita para não repetir a análise dessas questões, uma vez que itens avaliados se repetem nas questões ao longo das edições. As questões apresentadas também seguirão uma ordem quanto à complexidade do que é solicitado, como vimos na análise realizada antes a partir dos cortes horizontais dos testes e verticais de suas edições. Totalizam os maiores percentuais de acertos da RMEPA 30 questões, acrescidas de outras duas (02), decorrentes de questões que obtiveram o mesmo percentual de acertos, sendo que 19 dessas questões pertencem ao eixo *apropriação do sistema de escrita*. As outras 12 questões com maiores percentuais de acertos decorrem do eixo *leitura* e estão representadas

²⁶⁸ O número total de questões examinadas da *Provinha Brasil*, nesta e na próxima subseção, decorrem de dois critérios iniciais: selecionar questões para análise das edições de 2008 a 2010, pelo limite de tempo que dispunha em uma pesquisa de doutoramento para esse mapeamento, a partir das fichas de respostas (gabarito) da RMEPA e selecionar entre um conjunto de 144 questões de múltipla escolha, decorrentes de três edições e de seis testes, as cinco questões com maiores e menores percentuais de acertos. Assim, das 144 questões que dispunha para análise, examino, a partir desse segundo critério, 62 questões, sendo 32 decorrentes das cinco com maiores percentuais de acertos e 30 das com menores percentuais de acertos (30). Tal diferença entre os totais parciais das questões com maiores e menores percentuais de acertos, decorre de empate na quantidade (número absoluto e percentual) entre duas questões de 2008/Teste 2 e 2009/Teste 1.

²⁶⁹ Para identificar além do percentual, também o número de acertos da totalidade das questões com maior quantidade de acertos da RMEPA, nos Testes 1 e 2 das edições de 2008 a 2010 na *Provinha Brasil*, ver Apêndice F.

²⁷⁰ Cf. Apêndice A, quanto à relação que realizo nesta pesquisa entre eixos e níveis de desempenho e seus itens, a partir dos descritores de habilidades das matrizes de referência da *Provinha Brasil* da edição de 2008/T estes 1 e 2 e das edições de 2009 a 2011/Testes 1 e 2.

pelos itens *ler palavras* e *identificar a finalidade do texto*, por meio de 10 questões relacionadas ao primeiro item e duas (02) ao segundo item.

Assim sendo, teremos, num primeiro bloco, as 15 questões referentes à avaliação do item *reconhecer letras*²⁷¹, posicionadas estatisticamente como tendo os maiores percentuais de acertos entre as que foram apresentadas por tal critério. As questões que avaliam esses itens estão organizadas por meio de três grupos de questões que fizeram parte dos Testes 1 e 2 entre as edições de 2008 e 2010:

- *Diferenciar letras de outros sinais gráficos*, por meio do exame de quatro (04) questões entre as com maiores percentuais de acertos das seis (06) que foram avaliadas no conjunto dessas três edições;
- *Identificar letras do alfabeto*, mediante o exame de sete (11) questões entre as com maiores percentuais de acertos, sendo sete (07) delas relacionadas à habilidade *identificar letras soltas* e quatro (04) delas relacionadas à habilidade de *identificar a letra inicial das palavras*, de um total de 16 questões sobre esse item;
- *Distinguir diferentes tipos de letras* com o exame de uma (01) única questão entre as com maiores percentuais de acertos das oito (08) questões sobre tal item.

Como o item *reconhecer letras* estará representado por diferentes habilidades, com vistas a apresentar e a examinar cada uma delas, considerando tais diferenciações, as habilidades desse item serão organizadas em três grupos: *diferenciar letras de outros sinais gráficos*, *identificar letras do alfabeto* e *distinguir diferentes tipos de letras*. O segundo grupo será subdividido em outros dois, quais sejam: *identificar letras que possuem correspondência sonora única em palavras* e *reconhecer as letras do alfabeto e saber nomeá-las*.

Em um segundo bloco, estarão as quatro (04) questões referentes ao item *reconhecer sílabas*²⁷², sendo três (03) delas referentes ao reconhecimento da sílaba inicial, de um total de nove (09), e uma (01) delas é parte das cinco (05) que avaliam o reconhecimento da sílaba final de um conjunto de 22 questões²⁷³;

²⁷¹ Organizadas a partir dos descritores: D1(edição 2009-2010)/D1 (edição 2008) – diferenciação de letras de outros sinais gráficos e D1(edição 2009-2010)/ D4 (edição 2008) – identificar letras (Apêndice B).

²⁷² Organizadas a partir dos descritores: D2 (Edições de 2009-2010) e D5 (Edição de 2008) – comparar sílabas; D3(Edições de 2009-2010))/D5 (Edição de 2008) - identificar sílaba (edições 2008-2010) e D3(Edições de 2009-2010)/ D6 (edição de 2008) – contar número de sílabas (Apêndice B).

²⁷³ A única (01) questão referente ao reconhecimento da sílaba do meio de uma palavra não está entre as com maiores percentuais de acertos. As sete (07) questões que avaliam o reconhecimento do número de sílabas também não aparecem entre as classificadas com maiores percentuais de acertos.

Em um terceiro bloco, estarão as questões cujo item avaliado é *ler palavras*²⁷⁴, sendo seis (06) delas formadas por sílabas canônicas e quatro (04) delas formadas por sílabas não canônicas, totalizando dez 10 questões entre as com maiores percentuais de acertos das 14 do primeiro tipo e das 19 do segundo tipo que foram avaliadas das 22 apresentadas no conjunto dessas três edições.

E em um quarto e último bloco, teremos o item *identificar a finalidade do texto*²⁷⁵, representado por duas (02) das 14 questões representadas por esse item em todo esse período.

5.2.1 Diferenciar letras de outros sinais gráficos

Do primeiro bloco, referente ao item *reconhecer letras*²⁷⁶, apresento, então, as questões classificadas em 5º (2008/1), 4º (2009/1), 5º (2009/2) e 1º lugar (2010/1), considerando a habilidade referente à diferenciação de letras de outros sinais gráficos²⁷⁷. São quatro as questões que compõem esse item e descritor de habilidade avaliados (FIGURAS 28, 29, 30 e 31).

²⁷⁴ Organizadas a partir dos descritores: D4 (edição 2009-2010)/D7 (edição 2008) – leitura de palavras com sílabas canônicas e D4 (edição 2009-2010)/ D7 (edição 2008) – leitura de palavras com sílabas não-canônicas (Apêndice B)

²⁷⁵ Organizadas a partir dos descritores: D8 (edições de 2009-2010) – Identificar a finalidade do texto e D12 (edição de 2008) – Identificar a finalidade do texto pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas. (Apêndice B)

²⁷⁶ De acordo com a descrição dos cinco níveis constituídos com a análise dos resultados das edições da *Provinha Brasil* 2008 -2010/Teste 1 e 2, o item *reconhecer* letras é o desempenho padrão esperado no nível 1 (BRASIL, 2008j, f. 15; 2008l; f. 22; 2009i; f. 18; 2009m; f. 21; 2010l, f.20; 2010m, f. 17; 2011e, f. 18; 2011f, p. 15).

²⁷⁷ Em razão de o comando de voz (aquilo que o professor/aplicador pode ler para o aluno durante a aplicação do Teste), não aparecer no documento em análise - *Caderno do Aluno* -, nesta e na próxima subseção, tal comando será colocado em nota de rodapé, com marcação em itálico, com vistas a recuperar o que não pode ser visualizado nas questões em análise.

Questão: 10

Ligue gás: 0800-1900-0076

Eu ♥ você!

R\$ 11,50

Escola

Figura 27: *Caderno do Aluno*²⁷⁸ – Questão 10/Teste 1²⁷⁹. Fonte: BRASIL (2008h, f. 12)

Questão: 5

	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7

Figura 28: *Caderno do Aluno*²⁸⁰ – Questão 5/Teste 1²⁸¹. Fonte: BRASIL (2009i, f.7).

²⁷⁸ Na Questão 10 – edição de 2010/Teste 1 (FIGURA 27) há o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Faça um X no quadrinho da ficha onde aparecem somente apenas letras.*

²⁷⁹ Essa Questão 10 – edição de 2010/Teste 1 – obteve o quinto lugar quanto ao índice de acertos (77,5%) entre os alunos da RMEPA que realizaram o teste.

²⁸⁰ Na Questão 05 – edição de 2009/Teste 1 (FIGURA 28) há o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Faça um X no quadradinho abaixo da placa que tem apenas letras.*

²⁸¹ Essa Questão 05 – edição de 2009/Teste 1 obteve o quarto lugar quanto ao índice de acertos (91,9%), entre os alunos da RMEPA que realizaram o teste.

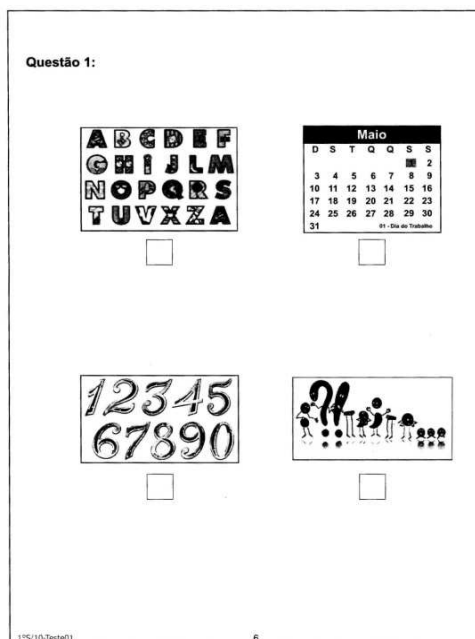


Figura 29: *Caderno do Aluno*²⁸² – Questão 1/Teste 1²⁸³. Fonte: BRASIL (2010j, f. 2)

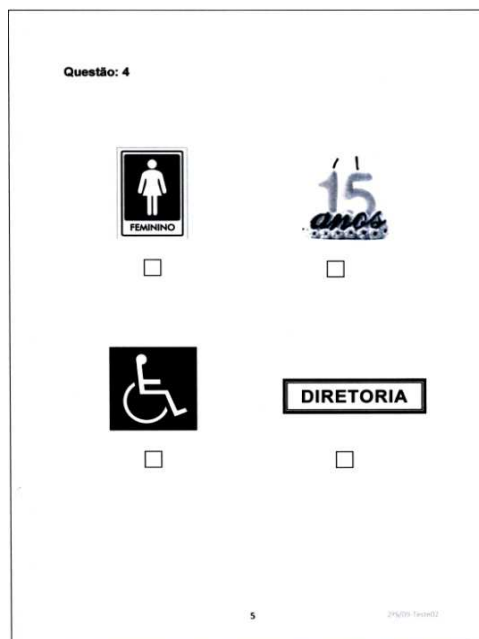


Figura 30: *Caderno do Aluno*²⁸⁴ – Questão 4/Teste 2²⁸⁵. Fonte: BRASIL (2009j, f.5).

Embora não ocorra de forma linear, observo um aumento progressivo quanto ao número de acertos, evidenciando, talvez, uma preocupação maior dos professores com essa habilidade avaliada, uma vez que é um item avaliado a cada edição/Testes 1 e 2, como uma (01) questão. Obviamente, esse item, quando avaliado no Teste 2 da edição de 2008, supera o percentual do Teste 1, apresentando um percentual de 89,6% de acertos. Se compararmos com o Teste 1 da edição de 2010, podemos observar que há pouca diferença entre os percentuais obtidos para esse item entre o primeiro e o segundo semestre, embora a suposição fosse que alunos, ao realizarem o Teste 2, tivessem avançado em seu processo de apropriação do sistema de escrita, vindo a reforçar a ideia de que teria havido uma atenção a essa habilidade pelos professores alfabetizadores²⁸⁶. Entretanto, o percentual de 2010/Teste 2 mostra queda no percentual de acertos, ficando em 86,4%. Ou melhor, comparando essas quatro questões e

²⁸² Na Questão 1 – edição de 2010/Teste 1 (FIGURA 29) há o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Faça um X no quadrinho da ficha onde aparecem somente letras.*

²⁸³ Essa Questão 1 – edição de 2010/Teste 1 – obteve o primeiro lugar quanto ao índice de acertos (93%) entre os alunos da RMEPA que realizaram o teste.

²⁸⁴ Na Questão 04 – edição de 2009/Teste 2 (FIGURA 30) há o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Faça um X no quadradinho abaixo da placa que tem apenas letras.*

²⁸⁵ Essa Questão 04 – edição de 2009/Teste 2 obteve o quinto lugar quanto ao índice de acertos (92,5%), entre os alunos da RMEPA que realizaram o teste.

²⁸⁶ Vale, ainda, lembrar que essa habilidade tem inspiração nos estudos da psicogênese da língua escrita, capítulo dois do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, organizado por Ferreiro e Teberosky (1999), intitulado *Os aspectos formais do grafismo e sua interpretação: letras, números e sinais de pontuação*. Ao que parece, alinha-se, dessa forma, à 7ª Tarefa – escrita de letras²⁸⁶ – e à 9ª Tarefa – Unidades linguísticas²⁸⁶ da *Prova Ampla* –, mostrando o quanto tal discurso se faz presente também na *Provinha Brasil* e repercute, de alguma forma, na avaliação infantil, por meio de seus efeitos na formação docente.

suas alternativas com maior número de acertos entre as seis ofertadas e as suas alternativas para avaliar esse item, entre 2008 e 2010, é possível constatar uma flutuação desse percentual, indicando, assim, o quanto outros aspectos contam para o acerto, além do que o item quer avaliar²⁸⁷. Cabe ressaltar, comparando as quatro questões com maiores acertos nesse período, que os dados estatísticos visualizam uma faixa na média de acertos entre 85,4% e 93,0% de acertos (QUADRO 42), sendo que um percentual maior de acertos (86,4%) nesse item/descritor só passa a ser visualizado quando a faixa de acertos passa a incluir a totalidade das questões ofertadas sobre esse item e habilidade (QUADRO 43). Seu apagamento ocorre ao se fazer uso do critério de escolha dos cinco maiores acertos. A comparação entre as questões somente desse item possibilita acertos a partir de um outro critério: o item. Observo, entretanto, que o uso de um critério não exclui o outro e ambos permitem ver o desempenho da RMEPA nos dois aspectos que compõem cada nível de desempenho: o número de acertos e os itens que predominam a cada nível.

Item: <i>Reconhecer letras.</i>	Edições	Teste 1 % (ordenação)	Teste 2 % (ordenação)
Habilidade: <i>Reconhecer algumas letras do alfabeto e iniciar a distinção das letras, desenhos e outros sinais gráficos.</i>	2008	Q.10 – 85,4% (5º)	Q.Zero
	2009	Q.05 - 91,9% (4º)	Q.04 – 92,5% (5º)
	2010	Q.01 – 93% (1º)	Q. Zero

Quadro 42: Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente à habilidade *diferenciar letras de outros sinais gráficos*, a partir do item *reconhecer letras*. Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

EDIÇÕES/ TESTES	QUESTÕES (%)	COMANDOS
2008/ Teste 1	10 (85,4%)	Faça um X no quadradinho da ficha onde aparecem somente letras . (Imagens: FICHA: LIGUE GÁS: 0-800.../ Eu ♥ você!/ R\$11,50/ Escola).
2008/ Teste 2	14 (89,6%)	...abaixo da placa que tem apenas letras. (Imagens: placas: de carro / como estou dirigindo 0-800... / RESTAURANTE BOM SABOR / de lixo).
2009/ Teste 1	05 (91,9%)	... abaixo da placa que tem apenas letras. (Imagens: placas: de carro / como estou dirigindo 0-800... / RESTAURANTE BOM SABOR / de lixo).
2009/ Teste 2	04 (92,5%)	... onde aparecem SOMENTE letras. (placa de banheiro feminino / velas 15 anos / placa cadeira de rodas / placa DIRETORIA)
2010/	01	... onde aparecem SOMENTE letras. (Imagens: alfabeto / calendário /

²⁸⁷ Silveira e Simões (2001, p. 2) observam isso ao considerarem que o formato textual da prova objetiva pode não ser conhecido dos alunos avaliados, o que, no caso dos alunos testados, sujeitos alfabetizando, no seu segundo ano de escolar, é previsível, como também pontuam “o quanto uma situação dada de teste pode ter diferentes significados para grupos de alunos também diversos”, ao reconhecer que tais peculiaridades não podem ser recuperadas numa análise do instrumento avaliativo, mas, nem por isso, devem ser esquecidas.

Teste 1	(93%)	números de 0-9 / sinais de pontuação)
2010/ Teste 2	01 (86,4%)	... onde aparecem SOMENTE letras. (Imagens: sol+dado/ números de 1-9/ letras/ tabuada+sinais +-x÷)

Quadro 43 Questões referentes ao item *reconhecer letras* e à habilidade *diferenciar as letras de outros sinais gráficos*, a partir do item *reconhecer letras*. Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.²⁸⁸

O Quadro 43, ao mostrar as 06 questões que fizeram parte da *Provinha*, como uma (01) questão presente a cada teste contemplando a habilidade *distinguir letras de outros sinais gráficos*, do item *reconhecer letras*, permite conferir o quanto o percentual de acertos entre questões que avaliam tal habilidade e seu item estão próximas em termos de desempenho umas das outras.

Ou seja, o discurso estatístico só mostrará tal desempenho se examinado considerando diversas variáveis e, com certeza, as condições de realização de cada Teste, assim como a situação vivenciada pelos alfabetizados da RMEPA ante essa novidade – testes padronizados com 24 questões de múltipla escolha entre quatro alternativas, como também a fadiga experienciada e que devem ser variáveis em tal desempenho, não podendo ser mensuradas.

Continuando esse exercício de análise a que me proponho nesta subseção, examino, a seguir, uma outra habilidade avaliada pelo item *reconhecer letras*.

5.2.2 Identificar letras do alfabeto

A habilidade avaliada nesse primeiro bloco, a partir do item *reconhecer letras*²⁸⁹, consiste em *identificar letras do alfabeto*, e é examinada nas questões da *Provinha Brasil* quanto ao reconhecimento da letra inicial, como também em relação ao reconhecimento das letras soltas, associando-as a sua forma gráfica.

²⁸⁸ Mapeamento incluído nesta subseção e nas demais com vistas a mostrar o percentual de acertos desse item em um mesmo teste ou entre testes ou, ainda, de uma edição para as seguintes.

²⁸⁹ Organizadas a partir dos descritores: D1 (edição 2009-2010)/D4 (edição 2008) – *identificar letras do alfabeto*.

5.2.2.1 Identificar letras que possuem correspondência sonora única em palavras

Vejam, primeiro, as questões relacionadas à habilidade *identificar letras do alfabeto* em um dos seus aspectos: *identificar letras que possuem correspondência sonora única em palavras* por meio de três questões posicionadas entre as com maior percentual de acertos na RMEPA (FIGURAS 31, 32 e 33).

Questão: 6

V

B

P

F

7

Figura 31: Caderno do Aluno²⁹⁰ – Questão 6/ Teste 2²⁹². Fonte: BRASIL (2009j, f. 7)

Questão 4:

F

B

C

V

9

Figura 32: Caderno do Aluno²⁹¹ – Questão 4/ Teste 1²⁹³. Fonte: BRASIL (2010i, f.15)

²⁹⁰ A Questão 06, edição de 2009/Teste 2 (FIGURA 31), apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Qual a primeira letra da palavra FÉRIAS?*

²⁹¹ A Questão 04, edição de 2010/Teste 1 (FIGURA 32), apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Qual a primeira letra da palavra BOLO?*

²⁹² Essa Questão 04, edição de 2010/Teste 1, obteve o quinto lugar quanto ao percentual de acertos (92,1%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

²⁹³ Essa Questão 06, edição de 2009/Teste 2, obteve o quarto lugar quanto ao percentual de acertos (93,6%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

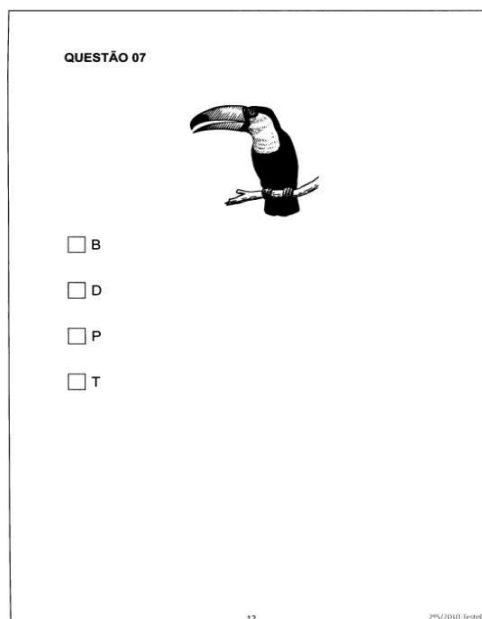


Figura 33: *Caderno do Aluno*²⁹⁴ – Questão 7/Teste 2²⁹⁵ Fonte: BRASIL (2010j, p. 12)

Um primeiro aspecto avaliado nessas questões se refere à “habilidade de identificar letras que possuem correspondência sonora única em palavras. O aluno deve identificar, entre as opções apresentadas, aquela que possui a letra inicial da palavra ditada pelo aplicador” (BRASIL, 2010h, p.16). De acordo com o documento *Caderno do Professor/Aplicador: guia de aplicação*, no comentário sobre o item da Questão 07, é apontado que, no “processo de apropriação da escrita alfabética, é importante que o aluno perceba que algumas letras (como p, b, t, d, f e v) possuem uma correspondência sonora única e passe a identificá-las nas palavras” (BRASIL, 2010h, p.16). Assim, veremos que essas mesmas consoantes aparecerão nas questões que avaliam a leitura de palavras a partir das suas letras iniciais.

Item: reconhecer letras.	Edições	Teste 1 % (ordenação)	Teste 2 % (ordenação)
Habilidade: identificar letras que possuem correspondência sonora única em palavras.	2008	Q. Zero	Q. Zero
	2009	Q. Zero	Q.06 – 93,6% (4º)
	2010	Q.04 –92,1% (1º)	Q. 07 – 91,4% (2º)

Quadro 44: Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente à habilidade *identificar letras do alfabeto (identificar letras que possuem correspondência sonora única em palavras)*, a partir do item *reconhecer letras*. Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

²⁹⁴ Na questão 7 – edição de 2010/Teste 2 (FIGURA 33): *Faça um X no quadradinho da primeira letra da palavra TUCANO.*

²⁹⁵ Essa questão 7 – edição de 2010/Teste 2 obteve o segundo lugar quanto ao índice de acertos (91,4%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

EDIÇÕES/ TESTES	QUESTÕES (%)	COMANDOS
2008/ Teste 1	06 (75,6%)	Faça um X no quadrinho em que aparece a primeira letra de CAMA . (+imagem)
	12 (82,6%)	... da página da agenda onde deve ser escrito o nome LARISSA . [pelo reconhecimento da letra inicial]
2008/ Teste 2	12 ¹ (61,7%)	... onde está o nome que está escrito nesta página da agenda. (imagem da página da letra G).
2009/ Teste 1	07 (77,8%)	...em que aparece a primeira letra do nome CAMA . (+imagem)
2009/ Teste 2	02 ¹ (91,9%)	... da palavra que tem a letra V . (alternativas: CAFEZAL / URUBU/ CAVEIRA/ FURADO)
	06 (93,6%)	Qual a primeira letra da palavra FÉRIAS ?
2010/ Teste 1	04 (92,1%)	Qual a primeira letra da palavra BOLO ?
2010/ Teste 2	07 (91,4%) a primeira letra da palavra TUCANO . (imagem)

Quadro 45: Questões referentes à habilidade *identificar letras do alfabeto (identificar letras que possuem correspondência sonora única em palavras)*, a partir do item reconhecer letras. Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

Das oito (08) questões avaliadas por esse item e habilidade, observo que os melhores percentuais quanto ao reconhecimento da letra inicial predominam nos três últimos testes, com uma variação bem significativa nesta habilidade em termos percentuais. Destaco, ainda, a presença de uma questão que não se encaixa no que é avaliado por essa habilidade, ao avaliar o reconhecimento de letras internas à palavra, como é o caso da Questão 02 de 2009/Teste 2, na qual a RMEPA mostrou um percentual de acertos (91,9%), o qual supera o de uma das questões que avaliam o reconhecimento da letra inicial, posicionando-se melhor, portanto, quando o ranqueamento entre as questões usa como critério somente o item entre testes e edições.

5.2.2.2 Reconhecer pelo nome as letras do alfabeto

Um segundo aspecto avaliado diz respeito à “habilidade de a criança reconhecer pelo nome as letras do alfabeto” (BRASIL, 2010, p.15). Nesse caso, temos oito (08) questões que se destacam entre os maiores percentuais de acertos da RMEPA (FIGURAS 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40 e 41).

Questão: 3

B F P

R E D

P A Q

P U C

Figura 34: *Caderno do Aluno*²⁹⁶ – Questão 3/Teste 1²⁹⁷. Fonte: BRASIL (2008h, p. 5)

Questão: 2

B F P

R E D

P A Q

P U C

4

Figura 35: *Caderno do Aluno*²⁹⁸ – Questão 2/Teste 1²⁹⁹. Fonte: BRASIL (2009i, p.4)

²⁹⁶ A Questão 03, da edição de 2008/Teste 1 (FIGURA 34) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Faça um X no quadrinho das letras R, E, D.*

²⁹⁷ Essa Questão 03, edição de 2008/Teste 1, obteve o terceiro lugar quanto ao percentual de acertos (92 %) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

²⁹⁸ A Questão 02, da edição 2009/Teste 1 (FIGURA 35) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Faça um X no quadrinho das letras R, E, D.*

²⁹⁹ Essa Questão 02, edição de 2009/Teste 1, obteve o terceiro lugar quanto ao percentual de acertos (93,7 %) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

Questão 5:

I S O

T B G

L R Q

L B O

1º/2º-Teste01 10

Figura 36: Caderno do Aluno³⁰⁰ – Questão 5/Teste 1³⁰¹. Fonte: BRASIL (2010i, f. 16).

Questão: 3

U T F

P D V

Q O F

B T F

Figura 37: Caderno do Aluno³⁰² – Questão 3/Teste 2³⁰³. Fonte: BRASIL (2008i, f.13).

³⁰⁰ A Questão 05, da edição de 2010/Teste 1 (FIGURA 36), apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Faça um X no quadradinho em que aparecem as letras L R Q.*

³⁰¹ Essa questão 05, edição de 2010/Teste 1, obteve o quarto lugar quanto ao percentual de acertos (88,4%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

³⁰² A Questão 03, edição de 2008/Teste 2 (FIGURA 37), apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Faça um X no quadrinho onde estão escritas as letras P D V.*

³⁰³ Essa questão 03 – edição de 2008/Teste 2 obteve o segundo lugar quanto ao percentual de acertos (95,7%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

Questão: 1

R P N

S I J

L E Z

S I V

2

215/09-Teste02

Figura 38: *Caderno do Aluno*³⁰⁴ – Questão 1/teste 2³⁰⁵. Fonte: BRASIL (2009j, f.2)

QUESTÃO 06

D F B

P E B

F B D

T E P

11

215/2010-Teste02

Figura 39: *Caderno do Aluno*³⁰⁶ – Questão 6/Teste 2³⁰⁷. Fonte: BRASIL (2010j, f. 15)

³⁰⁴ A Questão 01, edição de 2009/Teste 2 (FIGURA 38), apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Faça um X no quadradinho que tem a letra Z.*

³⁰⁵ Essa Questão 01, edição de 2009/Teste 2, obteve o primeiro lugar quanto ao percentual de acertos (95,9%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

³⁰⁶ A Questão 06, edição de 2010/Teste 2 (FIGURA 39), apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Faça um X no quadradinho das letras T, E, P.*

³⁰⁷ Essa Questão 06, edição de 2010/Teste 2, obteve o quinto lugar quanto ao percentual de acertos (89,4%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

Questão: 2

GABRIELA

CAROLINA

TERESA

DENISE

Figura 40: *Caderno do Aluno*³⁰⁸ – Questão 2/Teste 2³⁰⁹. Fonte: BRASIL (2008i, p. 12)

QUESTÃO 03

t l q

d m p

a b f

c e g

8

25/2010 Teste02

Figura 41: *Caderno do Aluno*³¹⁰ – Questão 3/Teste 2³¹¹. Fonte: BRASIL (2010j, p. 12)

Nessas questões, os alunos necessitam reconhecer as letras do alfabeto e saber nomeá-las. Ainda, segundo o documento *Caderno do Professor/ Aplicador: guia de aplicação*, no comentário sobre o item das questões 05, de 2010/Teste 1 e 06, de 2010/Teste 2, há a seguinte observação: “no processo de apropriação da escrita alfabética, é importante que a criança reconheça as letras do alfabeto, sabendo nomeá-las, pois esse conhecimento pode contribuir no estabelecimento das relações fonema/grafema, por meio da identificação dos valores sonoros das letras” (BRASIL, 2010j, p. 16; 2010h, p.15). Já no comentário ao item da Questão 03, de 2010/2, há uma nova recomendação, acrescida à anterior: “Por isso, ao ditar o nome das letras, sua pronúncia deve ser clara e bem articulada”. Tal recomendação mostra a preocupação dos organizadores da *Provinha* com a “pronúncia adequada das letras”, a qual pode ser útil desde que tal ação didática favoreça aos alunos refletirem sobre sua própria língua a partir do convívio com diferentes variedades linguísticas, sendo esse instrumento

³⁰⁸ A Questão 02, edição de 2008/Teste 2 (FIGURA 40), apresenta o seguinte comando no Guia de Aplicação: *Faça um X no quadradinho onde está escrito o nome de menina que começa com a letra “T”.*

³⁰⁹ Essa Questão 02, edição de 2008/Teste 2, obteve o terceiro lugar quanto ao percentual de acertos (93,9,4%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

³¹⁰ A Questão 03, edição de 2010/Teste 2 (FIGURA 41), apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Faça um X no quadradinho onde estão as letras que eu vou ditar: D,P,M.*

³¹¹ Essa Questão 03, edição de 2010/Teste 2, obteve o quarto lugar quanto ao percentual de acertos (90,5%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

avaliativo uma ferramenta que possa contribuir nesse sentido³¹². As palavras de Lemle (1991, p. 57) ilustram o que estou alertando aqui:

Somos obrigados a optar: ou temos uma língua escrita que permite o entendimento mútuo de gaúchos e nordestinos, de amazonenses e cariocas, de brasileiros, portugueses e angolanos, ou temos várias e diversas línguas escritas, próximas das línguas faladas pelas pessoas. Enxerguemos a opção com toda clareza que ela requer: ou uma língua escrita que vai além das fronteiras de lugar e tempo, ou muitas línguas escritas, cada uma refletindo de perto as características dos falares locais.

O Quadro 46 estabelece um pareamento entre os percentuais de acertos dessas oito (08) questões, relacionando Testes 1 e 2, de 2008 a 2010.

Descritor: reconhecer letras.	Edições	Teste 1 % (ordenação)	Teste 2 % (ordenação)
Habilidade: Identificar letras do alfabeto.	2008	Q. 03 – 92,0 % (3º)	Q.02 – 93,9% (3º) Q.03 – 95,7% (2º)
	2009	Q.02 – 93,7 % (3º)	Q. 01 – 95,9 % (2º)
	2010	Q.05 – 88,4 % (4º)	Q. 03 – 90,5% (4º) Q. 06 – 89,4% (5º)

Quadro 46: Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente à habilidade *identificar letras do alfabeto – reconhecer pelo nome as letras do alfabeto*, a partir do item *reconhecer letras*. Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

³¹² Entre os autores brasileiros que se voltam para essa discussão na área da alfabetização, destaco Miriam Lemle (1991), com o livro *Guia teórico do alfabetizador*, e Gladis Cacgliari-Massini e Luiz Carlos Cagliari (1999), com o livro *Diante das letras: a escrita na alfabetização*, entre outros.

EDIÇÕES/ TESTES	QUESTÕES (%)	COMANDOS
2008/ Teste 1	03 (92,0%)	Faça um X no quadrinho das letras R E D.
2008/ Teste 2	02 (93,9%)	... onde está escrito o nome de uma menina que começa com a letra "T".
	03 (95,7%)	...onde estão as escritas as letras P D V.
2009/ Teste 1	02 (93,7%)	...onde estão as escritas as letras R E D.
2009/ Teste 2	01 (95,9%)	... que tem a letra Z.
2010/ Teste 1	05 (88,4%)	... onde aparecem as letras L R Q.
	06 (87,2%)	... que tem a letra S. (alternativas: Z L R / X Q T / J N S / F I Z)
2010/ Teste 2	03 (90,5%)	... onde estão as letras que eu vou ditar. (ditadas: D P M) (escritas: t l q/ d p m / a b f / c e g)
	06 (89,4%)	... das letras T E P.

Quadro 47: Questões referentes à habilidade *identificar letras do alfabeto* (*reconhecer pelo nome as letras do alfabeto*), a partir do item *reconhecer letras*. Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

Das nove (09) questões referentes à avaliação da habilidade *identificar letras do alfabeto*, a partir do item *reconhecer letras*, a RMEPA tem seus maiores percentuais de acertos posicionados em oito (08) questões desse item, considerando a especificidade de uma de suas habilidades: *reconhecer pelo nome as letras do alfabeto*. Tal desempenho mostra que o item *reconhecer letras* é contemplado pela RMEPA nas turmas que realizaram a *Provinha Brasil*³¹³, não só no que se refere à habilidade de *diferenciar letras de outros sinais gráficos*, como também na de *identificar as letras do alfabeto*, restando ver melhor o seu decréscimo de desempenho em termos estatísticos quando associado somente a sua distinção em diferentes tipos gráficos.

Nesse sentido, destaco, ainda para análise, um aspecto referente às questões do Teste 2 da edição de 2010. Tais questões estão associadas à habilidade *identificar letras do alfabeto*, mas podem também ser examinadas quanto à habilidade *distinguir diferentes tipos de letra*, entrelaçadas, portanto, no mesmo item *reconhecer letras*. A Questão 3 (FIGURA 42) obteve um maior percentual de acertos, apesar de estar grafada em letra *script*, enquanto a Questão 6 (FIGURA 40), grafada em letra bastão, obteve um menor percentual de acertos. Se for

³¹³ Lembro que esses percentuais de acertos são compostos pela contabilização de alunos dos 2º, 3º e progressões do 1º ciclo e turmas de alunos de 1º e progressões de 2º ciclo.

aconselhável que os professores ensinem os nomes reais das letras aos alunos o mais cedo possível, como acredita Cagliari (1999), o desempenho estatístico da RMEPA parece evidenciar isso, restando investigar melhor esse decréscimo de desempenho em questões que avaliam o reconhecimento de uma mesma letra em diferentes estilos gráficos, embora tais resultados expressem uma variação de 1,1% em favor da letra *script*. Cagliari (1999, 140) sugere que “apresentar o alfabeto é uma das coisas mais importantes para alguém se alfabetizar”, ao mesmo tempo em que reconhece a importância e os limites do princípio acrofônico: “não basta identificar as letras e atribuir a elas os sons possíveis [...]. Para se decifrar uma escrita, é crucial que se chegue à palavra como um todo, quer no aspecto fonético, quer no aspecto semântico, um aspecto controlando o outro” (CAGLIARI, 1999, 140).

5.2.3 Distinguir diferentes tipos de letras

Vejamos agora o desempenho da RMEPA na terceira e última habilidade examinada como parte do bloco um do item *reconhecer letras: distinguir diferentes tipos de letras*³¹⁴.

O desempenho nesse item chama atenção por não apresentar tantas questões, como as das habilidades anteriores, com os maiores percentuais de acertos. A Questão 02/Teste 2, de 2010 é a única³¹⁵ das oito (08) que avaliaram o item *distinguir diferentes tipos de letra*, do item *reconhecer letras*, a ficar entre as com maiores acertos percentuais da RMEPA, ficando posicionada em 4º lugar, como é possível constatar abaixo (FIGURA 42).

³¹⁴ Organizadas a partir do descritor: D4 (edição 2008) - *Distinguir diferentes tipos de letras*.

³¹⁵ Lembro que o comando da Questão 3 de 2010/Teste 2, apresentada e posicionada antes na habilidade *identificar as letras do alfabeto*, atendia primordialmente a essa habilidade, uma vez que não são apresentadas na mesma questão letras de tipos diferentes. A comparação que fiz entre os acertos de duas questões de um mesmo teste, uma em letra *script* e a outra em letra de forma maiúscula, levou-me a refletir sobre o que teria ocasionado o melhor posicionamento em uma questão que fazia uso do primeiro tipo de letra, o qual não era a usual nas propostas de alfabetização da RMEPA como o segundo.

QUESTÃO 02

P

d

g

p

q

Figura 42 *Caderno do Aluno*³¹⁶ – Questão 2/
Teste 2³¹⁷ Fonte: BRASIL (2010j, f. 11).

O comentário sobre o item ilustra claramente o que tal questão avalia. Vejamos:

A habilidade de reconhecer letras escritas de diferentes formas é avaliada nesse item. Para escolher o item correspondente à resposta correta, o aluno precisa conhecer as diferentes possibilidades de grafar uma mesma letra. Essa é uma habilidade necessária para a leitura de diferentes textos, impressos ou manuscritos que circulam na nossa sociedade (BRASIL, 2010h, p. 11).

Considerando a questão em análise, orienta ainda:

Nesse Item, avalia-se o reconhecimento da correspondência entre o traçado da letra “P” maiúscula e minúscula. Por exemplo, há possibilidade de o aluno confundir o desenho da letra “p” com a letra “q”, pelo espelhamento. Isso demonstra que a criança está em um determinado estágio do desenvolvimento em relação a essa habilidade. Diferente de quando ainda confunde letras com outros sinais gráficos (BRASIL, 2010h, p. 11).

O Quadro 48 dá visibilidade à única questão posicionada entre os maiores percentuais de acerto, relacionando Testes 1 e 2, de 2008 a 2010.

³¹⁶ A Questão 2, edição de 2010/ Teste 2 (FIGURA 42), apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Observe a letra. P. Faça um X no quadradinho da letra igual à que você viu.*

³¹⁷ Essa Questão 2, edição de 2010/Teste 2, obteve o terceiro lugar quanto ao índice de acertos (90,8%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

Descritor: reconhecer letras.	Edições	Teste 1 % (ordenação)	Teste 2 % (ordenação)
Habilidade: distinguir diferentes tipos de letra.	2009	Q. zero	Q. zero
	2010	Q. zero	Q. zero
	2010	Q. zero	Q. 02 – 90,8% (4º)

Quadro 48: Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente à identificação de letras quanto à forma de letras. Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

Com vistas a compreender tal desempenho da RMEPA, apresento as oito questões que avaliaram esse item (QUADRO 49).

EDIÇÕES/ TESTES	QUESTÕES (%)	COMANDOS
2008/ Teste 1	17 (59,3%)	Faça um X no quadradinho onde estão escritas as mesmas palavras que aparecem na ficha. (ficha: mar peixe). (alternativas incluem duplas de palavras com grafias em letras maiúsculas, minúsculas e cursiva: Maria Pente/mora pai/ MARTA PEIXOTO/ MAR PEIXE)
2008/ Teste 2	11 (66,6%)	... onde está escrita a mesma palavra quatro vezes (alternativas incluem duplas de palavras com grafias em letras maiúsculas, minúsculas e cursiva: BRASILEIRO /brasileiro/ brasileiro/BRASILEIRO.).
2009/ Teste 1	14 (56,2%)	... onde está escrita a mesma palavra quatro vezes (alternativas incluem duplas de palavras com grafias em letras maiúsculas, minúsculas e cursiva: BRASILEIRO /brasileiro/ brasileiro/BRASILEIRO).
2009/ Teste 2	13 (71,8%)	Veja a figura e leia o quadro. Depois que todos terminarem de ler, eu vou dizer o que é pra fazer. (Imagem: um menino e uma mulher. Texto: Felipe e Juliana.) Faça um X no quadradinho onde aparecem os mesmo nomes do quadro . (alternativas incluem pares de nomes com grafias parecidas)
2010/ Teste 1	13 (65,8%)	... da palavra igual a que aparece no cartaz. (Cartaz: Carlos) (alternativas: Camila/ Carlito/ CARLOS/Cátia)
2010/ Teste 2	02 (90,8%) 4º	Observe a letra. (P). Faça um X no quadradinho da letra igual à que você viu . (imagem: P) (alternativas: d / g / p / q)
	03 (90,5%)	... onde estão as letras que eu vou ditar. (ditadas: D P M) (escritas: t l q/ d p m / a b f / c e g)
	11 (74,3%)	... onde está escrita a mesma palavra duas vezes (MORENA Mariana/ MENINA Merenda / Menina MENINA / Marina MERENDA)

Quadro 49: Questões referentes à habilidade *distinguir diferentes tipos de letra*, a partir do item *reconhecer letras*. Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

Examinando os comandos e as alternativas dessas questões, é possível perceber que algumas delas exigem o pareamento de palavras, enquanto outras, o de letras soltas, ambas incluindo o uso de tipos de gráficos diferentes. No primeiro caso, recebem menos acertos, totalizando seis (06), enquanto que, no segundo, os percentuais ficam próximos dos recebidos pelas habilidades apresentadas antes e se restringem a duas (02) questões, ambas da edição de 2010/2 (QUADRO 49), sendo uma delas a posicionada entre os maiores percentuais de acertos da RMEPA.

Observo, ainda, que em relação ao pareamento de palavras há um percentual de acertos que cresce de um teste para o seguinte e de uma edição para a próxima. Atribuo esse resultado ao fato de que os alunos participantes da aplicação da *Provinha*, foram colocados diante de questões que aparentemente parecem fáceis, mas que exigem, entretanto, a exploração de diferentes tipos de letras. Talvez as alfabetizadoras da RMEPA se alinhem ao que pensa Cagliari (1999, p. 141) sobre o uso da letra cursiva: “as letras cursivas foram inventadas para uso de quem já sabe ler e escrever e precisa escrever muito e rapidamente”. Letra cursiva é ponto de chegada, não ponto de partida. Isso me leva a refletir sobre o quanto a *Provinha Brasil* prioriza a avaliação do eixo *leitura* em detrimento da avaliação do eixo *a apropriação do sistema de escrita*, mesmo em questões que pareceriam ser cruciais a consolidação da alfabetização.

As repostas certas da RMEPA dessas questões podem ser posicionadas como um padrão de desempenho esperado no **nível 1**, considerando os cinco níveis constituídos e revisados a cada edição ou testes, entre 2008 a 2010/ Teste 1 e 2 para a “avaliação do processo de alfabetização e letramento inicial” conforme propõe a *Provinha Brasil* enquanto uma política pública da avaliação³¹⁸. Lembro que os alunos, nesse nível de desempenho, estão “começando a se apropriar das habilidades referentes ao domínio das regras que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever” (BRASIL, 2008j, p.5).

5.2.4 Reconhecer sílabas: comparar, contar e identificar sílabas

Passo, nesse momento a analisar um outro bloco de questões referentes à habilidade *reconhecer sílabas*³¹⁹. São quatro as questões que compõem esse bloco (FIGURAS 43, 44, 45 e 46).

³¹⁸ Cf. BRASIL (2008j, f. 15; 2008l; f. 22; 2009l; f. 18; 2009m; f. 21; 2010l, f.20; 2010m, f. 17; 2011e, f. 18; 2011f, f. 15).

³¹⁹ Organizadas a partir dos descritores: D2 (Edições de 2009-2010)/D5 (Edição de 2008) – *comparar sílabas*; D3(Edições de 2009-2010) /D5 (Edição de 2008) - *identificar sílabas* (edições 2008-2010) e D3(Edições de 2009-2010)/ D6 (edição de 2008)- *contar número de sílabas*.

Abaixo, apresento as questões.

Questão 2:

TA

CA


MA

BA

7 1°S/10-Teste01

Figura 43: Caderno do Aluno³²⁰ – Questão 2/Teste 1³²¹ Fonte: BRASIL (2010i, f. 7).

Questão: 3



LA

MA

NA

PA

4 2°S/09-Teste02

Figura 44: Caderno do Aluno³²² – Questão 3/Teste 2³²³ Fonte: BRASIL (2009j, f. 4).

³²⁰ A Questão 2, edição de 2010/Teste 1 (Figura 43), apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Faça um X no quadradinho da primeira sílaba da palavra BALEIA.*

³²¹ Essa Questão 2, edição de 2010/Teste 1, obteve o quinto lugar quanto ao índice de acertos (87,8%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

³²² A Questão 3, edição de 2009/Teste 2 (Figura 44), apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Veja a figura. Qual a primeira sílaba do nome da figura que você viu?*

³²³ Essa Questão 3, edição de 2009/Teste 2, obteve o segundo lugar quanto ao índice de acertos (94%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

Questão: 5

GOLA

COLEGA

COMIDA

GOIABA

6

Figura 45: *Provinha Brasil* Caderno do Aluno³²⁴ – Questão 5/Teste 2³²⁵. Fonte: BRASIL (2009j, f. 6)

QUESTÃO 04

BALÉ

CADEIRA

DADO

PANELA

9

Figura 46: *Provinha Brasil* Caderno do Aluno³²⁶ – Questão 4/Teste 2³²⁷. Fonte: BRASIL (2010j, f. 5)

Em relação a uma das habilidades avaliadas – reconhecer o número de sílabas –, percebo que os alunos da RMEPA corresponderam melhor ao descritor D3: identificar a sílaba. Esse fato é visível nas questões de maior índice de acertos. Todas as questões apresentadas correspondem a essa habilidade. Outro elemento que aponto é em relação ao fato de que, até o Teste 2 da edição de 2009, essa habilidade não teve um bom índice de acertos, embora na edição de 2008/Testes 1 e 2 e edição de 2009/Teste 1 essas habilidades sejam avaliadas.

Deste modo, parece-me que a “habilidade de estabelecer relação entre unidades sonoras – no caso, a sílaba – e suas representações gráficas” (BRASIL, 2010h, p. 13) tem sido uma habilidade conquistada pelos alunos. No entanto, vale ressaltar, essa habilidade foi bem sucedida quando o reconhecimento de sílabas correspondia às sílabas canônicas (consoante-vogal).

³²⁴ Na Questão 5 – edição de 2009/ Teste 2 (FIGURA 45): *Faça um X no quadradinho da palavra que termina com a sílaba DA.*

³²⁵ Essa Questão 5, edição de 2009/Teste 2, obteve o terceiro lugar quanto ao índice de acertos (93,8%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

³²⁶ Na Questão 4 – edição de 2010/Teste 2 (FIGURA 46): *Faça um X no quadradinho da palavra que começa com o som de <DA> como em DATA.*

³²⁷ Essa Questão 4, edição de 2010/Teste 2, obteve o primeiro lugar quanto ao percentual de acertos (91,7%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

O Quadro 50 apresenta um pareamento entre as quatro (04) questões com maiores percentuais de acertos em relação ao item *reconhecer sílabas*, relacionando Testes 1 e 2, de 2008 a 2010.

Item: <i>reconhecer letras.</i>	Edições	Teste 1 % (ordenação)	Teste 2 % (ordenação)
Habilidade: <i>reconhecer sílabas.</i>	2008	Q. Zero	Q. Zero
	2009	Q. Zero	Q.03 – 94% (2º) Q.05 – 93,8% (3º)
	2010	Q.02 – 87,8 % (5º)	Q. 04 – 91,7% (1º)

Quadro 50: Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente ao item *reconhecer sílabas*. Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

Um total de 22 questões avaliam esse item ao longo das três edições, priorizando algumas habilidades, como a identificação de sílabas iniciais, medianas e finais (15 questões) e reconhecimento das palavras pelo seu número de sílabas (09 questões). A seguir, segmento em quatro quadros as habilidades avaliadas quanto ao item *reconhecer sílabas*, sendo nove (09) delas voltadas para o reconhecimento da sílaba inicial das palavras, uma (01) das sílabas medianas³²⁸, cinco (05), das sílabas finais e oito (08) para a identificação do seu número de sílabas.

Das quatro questões com maiores percentuais de acertos, no item *reconhecer sílabas*, três delas – questões 02 e 03, de 2010/ Teste 1 e Questão 06 de 2010/Teste 2 – têm como habilidade avaliada a capacidade do alfabetizando *identificar a sílaba inicial* de palavra ditada pelo professor/aplicador, com vistas a examinar se é capaz de estabelecer relações entre unidades sonoras (sílabas) e suas representações gráficas. A faixa de acertos nessas questões cresce das edições iniciais para as finais, assim como do Teste 1 para o Teste 2, especialmente quando a sílaba a ser reconhecida é ditada pelo professor ou quando as sílabas iniciais a serem reconhecidas são formadas por sílabas simples, como mostra o Quadro 51 a seguir.

³²⁸ A única questão sobre sílaba mediana será examinada juntamente com as questões com menores percentuais de acertos.

EDIÇÕES/ TESTES	QUESTÕES (%)	COMANDOS
2008/ Teste 1	16 (74,5%)	Faça um X no quadradinho com a palavra que começa com a mesma sílaba (ou pedaço) de JACARÉ . (+imagem)
2008/ Teste 2	Q. zero	
2009/ Teste 1	13 (74,5%)	...com a palavra que começa com a mesma sílaba (ou pedaço) de JACARÉ . (+imagem)
2009/ Teste 2	03 (94%)	(Imagem: MAÇÃ) Qual a primeira sílaba do nome da figura que você viu?
	05 (93,8%)	... da palavra que começa com <ON> como em ONDA .
	16 (68,1%)	Veja a figura. (Imagem: CHAVE). Faça um X no quadradinho da palavra que começa com o som de <CHA> como em CHAVE .
2010/ Teste 1	02 (87,8%)	Faça um X no quadradinho da primeira sílaba da palavra BALEIA .
	03 (80,7%)	... da primeira sílaba da palavra TUBARÃO .
2010/ Teste 2	04 (91,7%)	Faça um X no quadradinho da palavra que começa com o som de <DA> como em DATA .
	14 (75,6%)	... que começa igual a QUADRO .

Quadro 51: Questões referentes ao item *reconhecer sílabas iniciais*. Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

O Quadro 52, a seguir, permite observar que houve pouco investimento na avaliação da sílaba mediana, mostrando que tal avaliação também tem priorizado algumas estratégias próprias das propostas didáticas em uso, como mostram os itens até aqui apresentados – *reconhecer letras e reconhecer sílabas* – quanto ao eixo *apropriação do sistema de escrita*.

EDIÇÕES/ TESTES	QUESTÕES (%)	COMANDOS
2008/ Teste 1	Q. Zero	
2008/ Teste 2	Q. Zero	
2009/ Teste 1	Q. Zero	
2009/ Teste 2	Q. Zero	
2010/ Teste 1	Q. Zero	
2010/ Teste 2	05 (72,2%)	Veja a figura. (Imagem: BANANA . Texto: BA__NA) Qual a sílaba que completa o nome da figura que você viu?.

Quadro 52: Questões referentes ao item *reconhecer sílabas medianas*. Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

No próximo Quadro (53), podemos localizar mais um conjunto de cinco (05) questões, envolvendo, agora, o reconhecimento de sílabas finais, sendo que, em uma delas, a questão está entre as com maior percentual de acertos.

EDIÇÕES/ TESTES	QUESTÕES (%)	COMANDOS
2008/ Teste 1	Q. Zero	
2008/ Teste 2	15 (86,5%)	Veja o desenho do animal. (Imagem: BORBOLETA). Faça um X no quadradinho onde está escrita a última sílaba do nome do animal que você viu.
2009/ Teste 1	15 (77,7%)	Veja o desenho do animal. (Imagem: BORBOLETA). Faça um X no quadradinho onde está escrita a última sílaba do nome do animal que você viu.
2009/ Teste 2	05 (93,8%)	... da palavra que termina com a sílaba DA .
2010/ Teste 1	17 (70,7%)	Veja a figura. (Imagem: PIÃO). Faça um X no quadradinho de palavra que termina igual à palavra PIÃO .
2010/ Teste 2	08 ¹ (57,5%)	Faça um X no quadradinho. onde aparecem as palavras que terminam com a mesma sílaba. (BODE PODE) .

Quadro 53: Questões referentes ao item *reconhecer sílabas finais*. Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

Por fim, o último grupo de questões sobre o item *reconhecer sílabas* avalia a habilidade de *identificar o número de sílabas das palavras*, envolvendo cinco (05) questões. Vejamos, a partir dos comandos do Quadro 54, as questões com as quais a RMEPA se defrontou durante a aplicação da *Provinha Brasil*, uma vez que essa foi a única em que a não habilidade teve questões posicionadas entre os maiores percentuais de acertos das apresentadas sobre reconhecimento de sílabas, além de outras duas, as quais aparecem no bloco oposto entre os menores percentuais de acertos:

EDIÇÕES/ TESTES	QUESTÕES (%)	COMANDOS
2008/ Teste 1	11 (81,2%)	... abaixo do animal que tem o nome com quatro sílabas (quatro pedaços). (imagens)
	14 (81,9%)	Quantas sílabas (ou pedaços) a palavra SAPATO tem?
2008/ Teste 2	09 (81,0%)	... em que a palavra tem três sílabas. (alternativas: JACA/JANELA/GELATINA/GELO, sem o apoio de suporte gráfico)
2009/ Teste 1	12 (76,1%)	...do número de sílabas /partes/pedacinhos do nome da figura. (Imagem: SAPATO)
2009/ Teste 2	17 (70,7%)	Veja o objeto (Imagem: TESOURA) Qual a figura que tem o nome com a mesma quantidade de sílabas do nome do objeto que você viu?
2010/ Teste 1	10 (77,5%)	... que mostra quantas sílabas tem a palavra CAPIVARA .
2010/ Teste 2	08 ¹ (57,5%)	V... do desenho que tem o nome com a mesma quantidade de sílabas da palavra BORRACHA .

Quadro 54: Questões referentes ao item reconhecer o número de sílabas das palavras. Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2

Novamente, ao olhar para o conjunto de questões lançando os percentuais de acertos por itens ou habilidades, constato que a RMEPA tem, nesse item, um posicionamento que decresce e me faz pensar sobre o que poderia estar favorecendo tal desempenho. Seria o uso em seu comando da palavra *sílaba*? Não posso deixar de observar que as propostas didáticas construtivistas, tão em voga na RMEPA desde a implementação de uma proposta construtivista de alfabetização, a partir da década de 1980, explora em suas estratégias didáticas a diferenciação entre letras e sílabas por meio de atividades que associam as letras à escrita e as sílabas à leitura³²⁹.

Vale destacar também que, embora na edição de 2010/Teste 1, a Questão 2, tenha sido apresentada como uma das cinco questões com maior percentual de acertos, sua posição é a quinta frente as outras questões, com um percentual de 87,8% de acertos, sendo que as três outras questões analisadas correspondem ao Teste 2 das edições de 2009 e 2010, evidenciando percentuais um pouco maiores, de 91,7 a 93%, respectivamente. Observo que esses percentuais podem estar próximos porque, como já dito, as *Provinhas* não são aplicadas no início do ano letivo.

Observo que as respostas certas dessas questões também podem ser localizadas no **nível 1** dos cinco níveis constituídos com a análise dos resultados da primeira edição da

³²⁹ Refiro-me a exercícios que buscam mostrar como os dois processos – ler e escrever – fazem uso de sistemas de representação diversos, ilustrados na exploração em jogos e atividade de sistematização por meio da contagem de sílabas e de letras.

*Provinha Brasil 2008-2010/ Teste 1 e 2*³³⁰, considerando o padrão de desempenho do item “Identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras (algumas letras e sílabas), para ‘adivinhar’ e ‘ler’ o restante da palavra”, e que, juntamente com o item anterior – *reconhecer letras* –, corresponde a esse nível 1 de desempenho. Conforme temos visto, esse nível 1, além do item reconhecer letras, dá destaque também às sílabas ouvidas que devem ser reconhecidas graficamente, representadas pelos descritores D2, das matrizes de 2009 a 2011 (*Reconhecer sílabas*) (QUADRO 15). Com vistas à execução dessa questão, o aluno é avaliado em diferentes habilidades que passam pela identificação de sílabas (canônicas e não-canônicas) no início, no meio e no final de palavras, identificação do número de letras de determinadas palavras e a comparação de sílabas, a partir de imagens e/ou palavras diferentes. Enfim, talvez possamos considerar que a escrita escolar venha dando menos importância à consolidação das correspondências grafofônicas e à análise fonológica, uma vez que os alunos têm, a partir dos testes, evidenciado dificuldades em comparar as sílabas das palavras quanto a semelhanças e diferenças sonoras, identificar sílabas e suas correspondências sonoras e comparar palavras quanto ao tamanho, por meio da contagem do número de sílabas (MEC/UFPE- CEEL, 2009)³³¹.

5.2.5 Ler palavras formadas por sílabas canônicas e não-canônicas

Passo, a seguir, a apresentar o bloco cujo item avaliado é *ler palavras*, por meio de duas grandes habilidades: ler sílabas canônicas e sílabas não-canônicas³³². Vejamos, primeiramente, quatro das seis questões referentes à primeira dessas habilidades, pontuadas entre os percentuais com maiores acertos.

³³⁰ Cf. BRASIL (2008j, f. 15; 2008l; f. 22; 2009l; f. 18; 2009m; f. 21; 2010l, f.20; 2010m, f. 17; 2011e, f. 18; 2011f, f. 15)

³³¹ Lembro que jogos de alfabetização foram enviados para as escolas da RMEPA, no ano letivo de 2011 e apresentados aos professores do 2º ciclo no ano em curso. Esse material, produzido pelo CEEL foi disponibilizado justamente para execução desse trabalho.

³³² Organizado a partir dos descritores: D4 (edição 2009-2010)/D7 (edição 2008) – leitura de palavras com sílabas canônicas e D4 (edição 2009-2010)/ D7 (edição 2008) – leitura de palavras com sílabas não-canônicas.

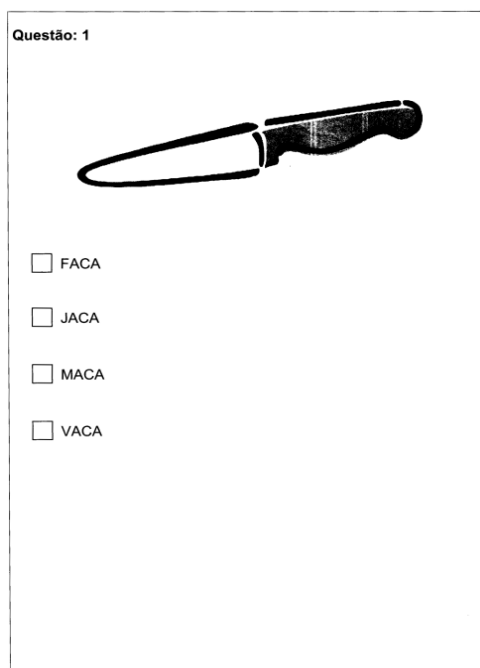


Figura 47: *Caderno do Aluno*³³³ – Questão 1/Teste 1³³⁴. Fonte: BRASIL (2008h, f. 3).

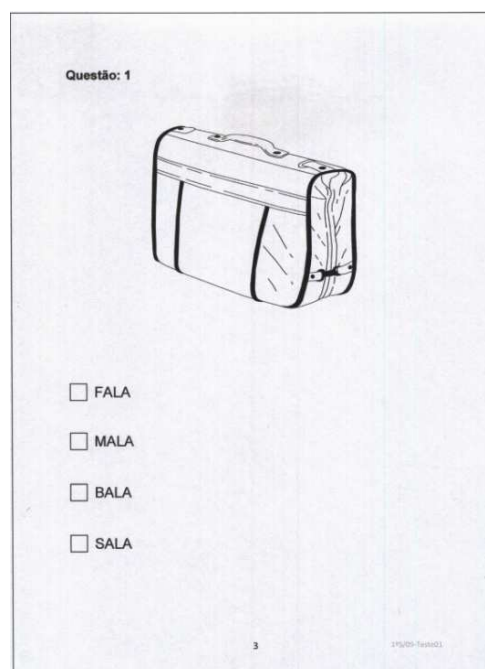


Figura 48: *Caderno do Aluno*³³⁵ – Questão 1/Teste 1³³⁶ Fonte: BRASIL (2009i, f.3).

³³³ A questão 1 – edição de 2008/Teste 1 (FIGURA 47) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Faça um X no quadrinho onde está escrito FACA.*

³³⁴ Essa questão1 - edição de 2008/Teste 1 obteve o primeiro lugar quanto ao índice de acertos (95,4) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

³³⁵ A questão 1 – edição de 2009/Teste 1 (FIGURA 48) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Faça um X no quadradinho onde está escrito MALA.*

³³⁶ Essa questão1 - edição de 2009/Teste 1 obteve o segundo lugar quanto ao índice de acertos (93,9) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

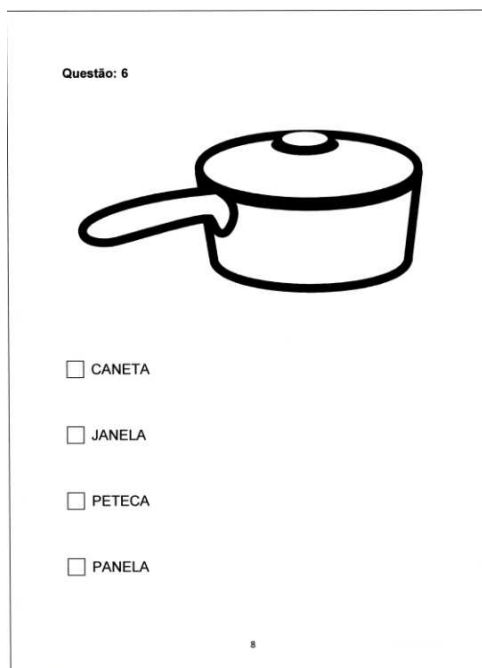


Figura 49: *Caderno do Aluno*³³⁷. Questão 6/Teste 1³³⁸. Fonte: BRASIL (2009i, f.8).

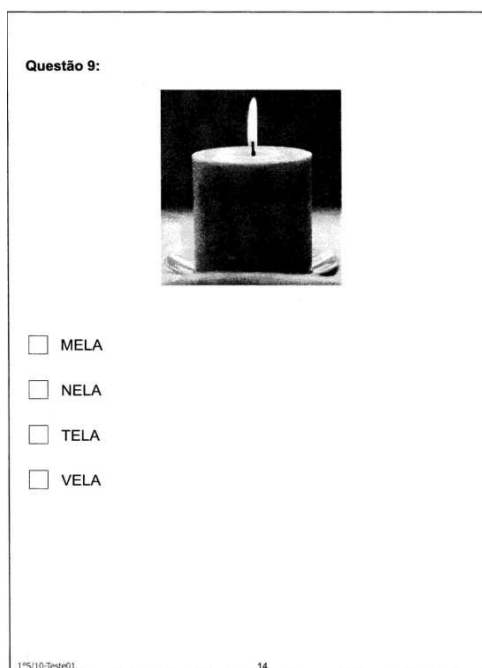


Figura 50: *Caderno do Aluno*³³⁹ – Questão 9/Teste 1³⁴⁰. Fonte: BRASIL (2010i, f.14).

³³⁷ A questão 6 – edição 2009/Teste1 (FIGURA 49) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Faça um X no quadradinho onde está escrito PANELA.*

³³⁸ Essa questão 6 - edição de 2009/Teste 1 obteve o quinto lugar quanto ao índice de acertos (86,4) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

³³⁹ A questão 9 – edição 2010/Teste 1 (FIGURA 50) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação* *Faça um X no quadradinho do nome do desenho.*

³⁴⁰ Essa questão 9 - edição de 2010/Teste 1 obteve o terceiro lugar quanto ao índice de acertos (88,6) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

No caso dessas quatro primeiras questões, a palavra apresentada se diferencia apenas pela letra inicial com a mesma terminação para todas as alternativas em três delas: *ACA* para a questão 1 – 2008/Teste 1 e *ALA* para a questão 2009/Teste 1, favorecendo a leitura global por meio da associação da letra inicial e pelo apoio dado pela imagem. São palavras dissílabas, todas elas de 4 letras, uma vez que são formadas por sílabas consoante-vogal. Já a questão 6 – 2009/Teste 1, formadas também por sílabas consoante-vogal, além da letra inicial, a quinta letra também se modifica na palavra apresentada em três alternativas – CANETA/JANELA e PANELA, como também a segunda, a terceira e a quinta PETECA, no caso da que possui a mesma letra inicial da palavra a ser reconhecida, sendo todas elas palavras trissílabas. Essa última questão ocupa a quinta posição no ranqueamento dos maiores percentuais de acertos, diferentemente das outras questões que ficam entre a primeira, segunda ou terceira posição, mostrando o quanto o aumento de sílabas e as alterações internas representam um maior grau de dificuldade entre palavras reconhecidas como sendo formadas por sílabas simples. Outros dois aspectos que podem ser analisados são: um, o fato das letras F, P e V manterem uma relação biunívoca com os sons que representam: cada letra representa um som e esse som só é representado por essa letra, sendo um caso de regularidade ortográfica (VAL; MARTINS; SILVA, 2009). Já o caso da letra M, é uma regularidade ortográfica contextual/posicional, depende do contexto/posição em que a letra/ som aparece na palavra.

Ainda nessa perspectiva de análise, temos outras duas questões que ficaram posicionadas entre os maiores percentuais de acertos na RMEPA. Trata-se de questões que além da alteração na imagem também recebem comandos diferenciados. Para a questão 01 – 2008/Testes 2, o professor/aplicador não nomeia o nome do animal, já na questão 03 – 2009/Teste 2, ele o faz. A habilidade avaliada também corresponde à leitura de palavras de sílabas simples (sílabas canônicas - consoante/vogal). Seguem as figuras.

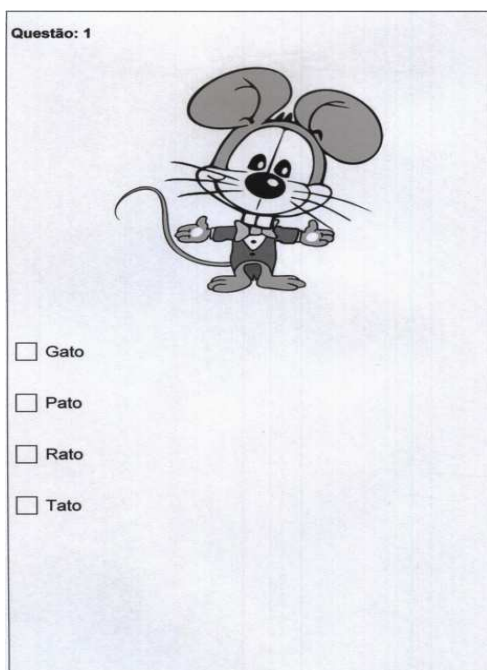


Figura 51: *Caderno do Aluno*³⁴¹ – Questão 1/Teste 2³⁴². Fonte: BRASIL (2008i, f. 3).

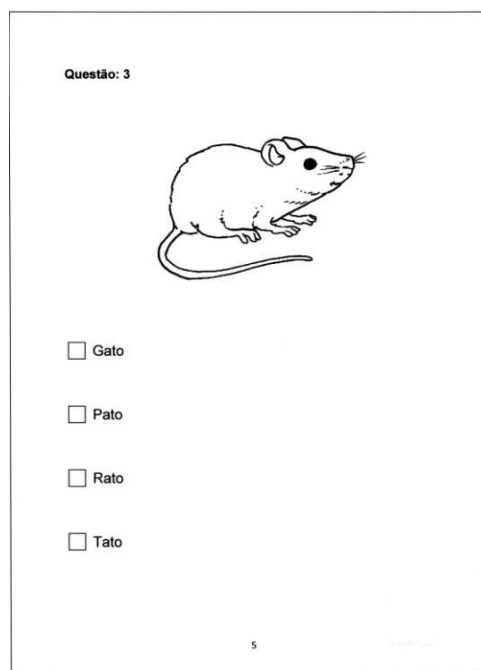


Figura 52: *Caderno do Aluno*³⁴³ – Questão 3/Teste 1³⁴⁴. Fonte: BRASIL (2009i, f. 5).

Além das diferenças apontadas entre as questões, todas duas se diferenciam das outras quatro em dois aspectos: a grafia da palavra, letra inicial maiúscula e letras restantes minúsculas e outro a regularidade ortográfica, no caso a letra R. Essa é uma regularidade ortográfica de natureza mais complexa e exige não só uma análise da correspondência grafema/fonema (letra/som) e da tonicidade das vogais, mas compreender o contexto fonográfico, isto é a posição em que essa letra ou seu som ocupam na palavra (REGO; BUARQUE, 2007). Podemos observar que, apesar de ter essa “complexidade” ortográfica, os alunos que fizeram o teste obtiveram o maior percentual de acertos em relação aos das demais questões de cada um desses dois testes. Penso, contudo, que o percentual de acertos dessa questão pode não estar diretamente relacionado ao domínio dessa regularidade, mas sim, pelo fato dessa palavra ser muito presente no processo de alfabetização de nossas escolas municipais³⁴⁵. Conforme visto em capítulo anterior,

³⁴¹ A questão 1 – edição de 2008/Teste 2 (FIGURA 51) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Faça um X no quadradinho onde está escrito o nome do animal.*

³⁴² Essa questão 1 - edição de 2008/Teste 2 obteve o primeiro lugar quanto ao índice de acertos (96,8%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

³⁴³ A questão 1 – edição de 2009/Teste 1 (FIGURA 52) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Faça um X no quadradinho onde está escrito RATO.*

³⁴⁴ Essa questão 3 - edição de 2009/Teste 1 obteve o primeiro lugar quanto ao índice de acertos (95,3%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

³⁴⁵ Lembro de um “projeto temático” sobre os ratos, realizado bem recentemente em classes de A20 de uma escola municipal, relacionado a um trabalho sobre o lixo na comunidade, devido à infestação de ratos na escola.

[...] os alunos que se encontram neste nível, além de já terem consolidado as habilidades do nível anterior, referentes ao reconhecimento e uso do sistema de escrita, já associam adequadamente letras e sons. Embora ainda apresentem algumas dificuldades na leitura de palavras com ortografia mais complexa, são capazes de ler, por exemplo, **panela, cama, aranha, cenoura, capa, cachorro** – entre outras. Nesse nível, portanto, **começam a ser capazes de ler palavras com vários tipos de estrutura silábica** (BRASIL, 2009c, p. 18; 2010c, p.21; 2011e, p.19).

Um pareamento dos Testes 1 e 2 possibilita ver o posicionamento dessas questões com maiores acertos quanto à habilidade de *ler palavras formadas por sílabas canônicas* (QUADRO 55), seguido de um outro Quadro (56) que permite o posicionamento dessas questões em relação a todas as outras que avaliam essa habilidade e que fizeram parte da Provinha Brasil, entre 2008 e 2010.

Item: <i>ler palavras</i>	Edições	Teste 1 % (ordenação)	Teste 2 % (ordenação)
Habilidade: <i>ler palavras formadas por sílabas canônicas.</i>	2008	Q. 01 – 95,4% (1º)	Q. 01 – 96,8% (1º)
	2009	Q.01 – 93,9% (3º) Q.03 – 95,3 % (1º) Q. 06– 86,4 % (5º)	Q. Zero
	2010	Q09 – 88,8% (3º)	Q. Zero

Quadro 55 Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente à habilidade *ler palavras formadas por sílabas canônicas*. Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

EDIÇÕES/ TESTES	QUESTÕES (%)	COMANDOS
2008/ Teste 1	01 (95,4%)	Marca um X no quadrinho onde está escrito FACA . (+imagem)
	05 (84,3%)	... onde está escrito PANELA . (+imagem)
	08 (84,5%)	... onde está escrito CAPA . (sem o apoio de suporte gráfico)
2008/ Teste 2	01 (96,8%)	... onde está escrito o nome do animal . (imagem: RATO)
	08 (88,8%)	... onde está escrito LATA . (sem o apoio de suporte gráfico)
2009/ Teste 1	01 (93,9%)	... onde está escrito MALA . (+imagem)
	03 (95,3%)	... onde está escrito RATO . (+imagem)
	06 (86,4%)	... onde está escrito PANELA . (+imagem)
	10 (78,6%)	... onde está escrito LATA . (+ imagem)
2009/ Teste 2	07 (88,7%)	... da palavra CAMISETA . (+imagem)
2010/ Teste 1	09 (88,8%)	... do nome do desenho (Imagem: VELA)
2010/ Teste 2	09 (89,3%)	... onde está escrito o nome do animal. (Imagem: BARATA)
	10 (82,3%)	... onde está escrito NATUREZA . (sem o apoio de suporte gráfico)
	12 (83,5%)	... onde está escrito DITADO . (sem o apoio de suporte gráfico)

Quadro 56: Questões referentes à habilidade *ler palavras formadas por sílabas canônicas*. Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2

Como dá para constatar a partir do Quadro 56, das 10 questões sobre a habilidade *ler palavras formadas por sílabas canônicas*, a RMEPA posicionou seis (06) dessas questões entre os seus maiores acertos, sendo a menor média de acertos (78,6%) na questão 10 de 2009/Teste 1 para a palavra *lata*, mesmo ela estando acompanhada de suporte gráfico, sendo seu desempenho melhor quando o suporte gráfico não está presente. Estaria a imagem não servindo de apoio como quer o teste? Ocorre, no entanto, que quando alcança um percentual de 88,8% isso se dá no Teste 2, mostrando, mais uma vez, que mesmo com a diferença de tempo de apenas um semestre, uma vez que o primeiro teste é feito em julho, o desempenho da RMEPA, no caso da escrita de palavras formadas por sílabas simples pode chegar a percentuais de 82,3%, como na escrita de *natureza* (Questão 10 – Teste 2 de 2010), sem o


apoio gráfico, a 96,8%, como na escrita da palavra *rato*, contando com esse apoio (Questão 03 – Teste 2 de 2009). Assim, uma grande parte dos alunos participantes da Provinha Brasil da RMEPA, parecem estar alfabéticos na escrita de palavras canônicas, mesmo que ainda não tenham o domínio das convenções ortográficas, que serão conquistadas pelo domínio da escrita de palavras formadas por sílabas não canônicas, como vistas a torná-los “alfabetizados”.

Por um lado, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 219) entendem que a criança “já franqueou a barreira do código ao chegar ao nível alfabético”, ao compreender como funciona o sistema de escrita, restando problemas de outras ordens a serem resolvidos, como os de “duas convenções particulares: uma das quais é a ortografia, e a outra, as separações entre as palavras” (FERREIRO; TEBERSKY, 1999, p. 282). Clagliari (1999, p. 158), por outro lado, julga que a alfabetização é o primeiro curso de português que os alunos têm na escola e propõe: “Ensinar as regras, por óbvias e banais que sejam, ajuda os alunos a se sentirem seguros em algum lugar da construção do conhecimento.” Assim, as aulas de alfabetização deveriam ir além do “uso alfabético do alfabeto”, além da transcrição fonética, ao considerar que o nosso sistema de escrita é alfabético e ortográfico.

Assim, a habilidade – *Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal (sílabas canônicas)*. – representaria em parte o item que caracteriza o **nível 2** de desempenho, aquela que se refere à compreensão do nosso sistema de escrita a partir do princípio alfabético. Vejamos, na continuidade, a habilidade que complementaria esse item quanto ao desempenho esperado no nível 2 e o ultrapassaria, ao incluir a leitura de palavras de sílabas não-canônicas (consoante-vogal-consoante; consoante-consoante-vogal; consoante-vogal-vogal)³⁴⁶, sendo quatro as questões desse item que obtiveram acertos que as posicionaram entre os maiores da RMEPA. Seguem figuras abaixo.

³⁴⁶ Organizadas a partir do descritor: D4 (edição 2009-2010)/ D7 (edição 2008) - *leitura de palavras com sílabas não-canônicas*.


Questão: 4



BICICLETA
 BISCOITO
 PICOLÉ
 PISCINA

Figura 53: *Caderno do Aluno*³⁴⁷ – Questão4/Teste 1³⁴⁸. Fonte: BRASIL (2008h, f.3).

Questão: 4



BICICLETA
 BISCOITO
 PICOLÉ
 PISCINA

6

Figura 54: *Caderno do Aluno*³⁴⁹ – Questão 4/ Teste 1³⁵⁰. Fonte: BRASIL (2009i, f.6)

³⁴⁷ A questão 4 – edição de 2008/Teste 1 (FIGURA 53) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Faça um X no quadradinho onde está escrito o nome do desenho.*

³⁴⁸ Essa questão 4 – edição de 2008/Teste 1 obteve o quarto lugar quanto ao índice de acertos (89,4%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

³⁴⁹ A questão 4 – edição de 2009/Teste 1 (FIGURA 54) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Faça um X no quadradinho onde está escrito o nome do desenho.*

³⁵⁰ Essa questão 4 – edição de 2009/Teste 1 obteve o quinto lugar quanto ao índice de acertos (86,4%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

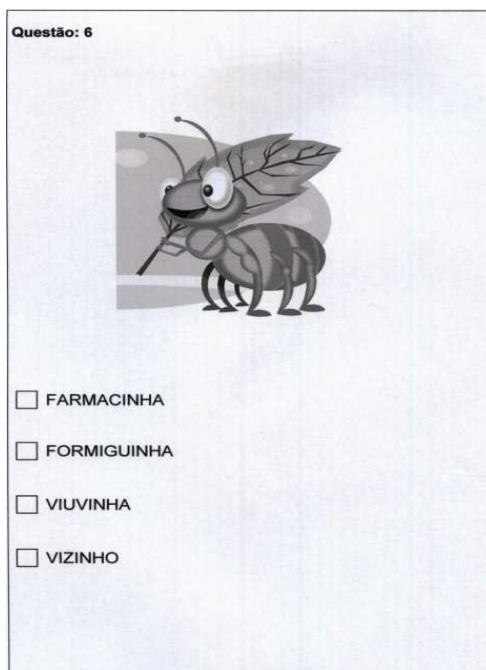


Figura 55: *Caderno do Aluno*³⁵¹ – Questão 6/Teste 2³⁵². Fonte: BRASIL (2008i, f.8)

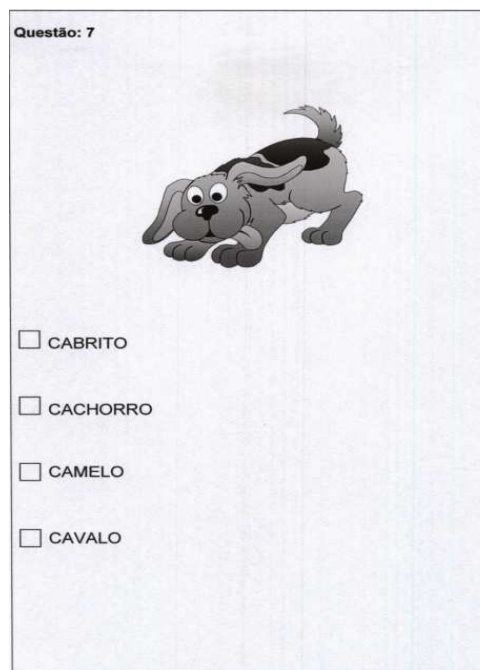


Figura 56: *Caderno do Aluno*³⁵³ – Questão 7/Teste 2³⁵⁴. Fonte: BRASIL (2008i, f.9)

Todas as quatro questões melhor colocadas em relação a essa habilidade, contaram com o apoio do desenho e todas elas são as que possuíam alternativas a serem assinaladas pelos alunos escritas em letra de forma. Três das quatro questões apresentam palavras polissílabas e trissílabas entre as alternativas (FIGURAS 53, 54 e 55) e uma delas somente palavras trissílabas (FIGURA 56). Ambas apresentam sílabas complexas com presença de encontro consonantal e dígrafo. Além disso, entre as alternativas, as letras iniciais (B e V), apesar de serem uma regularidade ortográfica com paridade grafema/fonema, apresentam entre as alternativas os pares surdos (B e V) e sonoros (P e F), podendo representar maior grau de dificuldade para os alunos que não façam essa distinção.

Dois aspectos não podem ser desconsiderados, em relação a essas duas habilidades avaliadas: um, diz respeito ao uso da imagem como apoio para a escolha das alternativas, especialmente quando os nomes deixam de ser ditos, cabendo ao aluno reconhecer e nomear adequadamente a imagem considerando as alternativas disponíveis; o outro, se refere à

³⁵¹ A questão 6 – edição de 2008/Teste 2 (FIGURA 55) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Faça um X no quadrinho onde está escrito FORMIGUINHA.*

³⁵² Essa questão 6 – edição de 2008/Teste 2 obteve o quarto lugar quanto ao índice de acertos (93,7) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste. Há um empate no índice de acerto dessa questão e da questão 4 do mesmo teste e edição, apresentada a seguir.

³⁵³ A questão 7 – edição de 2008/Teste 2 (FIGURA 56) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Faça um X no quadrinho onde está escrito o nome do animal.*

³⁵⁴ Essa questão 7 – edição de 2008/Teste 2 obteve o quinto lugar quanto ao índice de acertos (91,9) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

repetição de questões, embora nem sempre os percentuais acompanhem essa repetição (QUADROS 57 e 58), como veremos a seguir.

Item: <i>ler palavras</i>	Edições	Teste 1 % (ordenação)	Teste 2 % (ordenação)
Habilidade: <i>ler palavras formadas por sílabas não-canônicas.</i>	2008	Q. 04 – 89,4% (4º)	Q. 06 – 93,7% (4º) Q.07 – 91,6% (5º)
	2009	Q.04 – 93,7 % (5º)	Q. Zero
	2010	Q. Zero	Q. Zero

Quadro 57: Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente à habilidade *ler palavras formadas por sílabas não-canônicas*. Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

EDIÇÕES/ TESTES	QUESTÕES (%)	COMANDOS
2008/ Teste 1	04 (89,4 %)	Marca um X no quadrinho onde está escrito BICICLETA . (+imagem)
	07 (84,0%)	...onde está escrito ARANHA . (+imagem)
	15 (71,8%)	...onde está escrito CADEIRA . (+imagem)
2008/ Teste 2	05 (89,9%)	...onde está escrito PEIXE . (+imagem)
	06 (93,7%)	...onde está escrito FORMIGUINHA . (+imagem)
	07 (91,6%)	...onde está escrito CACHORRO . (+imagem)
	10 (80,1%)	...onde está escrito MARTELO . (+imagem)
	13 (77,5%)	...onde estão escritos os nomes dos desenhos. (Imagens: AVIÃO , OLHO e UVA : são lidos.)
2009/ Teste 1	04 (86,4%)	...onde está escrito BICICLETA . (+imagem)
	08 (84,3%)	...onde está escrito FORMIGUINHA . (+imagem)
	09 (83,1%)	...onde está escrito CACHORRO . (+imagem)
2009/ Teste 2	08 (86,4%)	... onde está escrito PATINHO . (+ imagem)
	09 (78,8%)	... onde está escrito o nome do desenho. (Imagem: BRUXA)
	10 (85,1%)	... onde está escrito QUIABO . (sem o apoio de suporte gráfico)
2010/ Teste 1	07 (85,7%)	... da palavra com o nome da figura. (Imagem: MÃO)

Teste 1	(80,1%)	
	08 (70,3%)	Veja a figura. (Imagem: ESCOVA). Faça um X no quadradinho do nome da figura.
	11 (62,1%)	Veja a figura. (Imagem: CHARRETE). Faça um X no quadradinho onde está escrito CHARRETE .
	14 (63,9%)	... onde está escrito OVELHA . (+Imagem)
2010/ Teste 2	15.+ (75,7%)	... onde está escrito CARANGUEJO . (+Imagem)

Quadro 58: Questões referentes à habilidade *ler palavras formadas por sílabas não-canônicas*. Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2

Enquanto posicionou seis (06) das 10 questões envolvendo palavras formadas por sílabas canônicas entre os maiores percentuais de acertos, mais da metade, portanto, a RMEPA posicionou somente quatro (04) das 19 questões envolvendo sílabas não canônicas, ou sejam menos de um quarto delas. O menor deles, ficou em 62,1% para a leitura da palavra *charrete*.

Um outro aspecto interessante de observarmos é que embora a questão 06 da edição de 2008 (FIGURA 55) e a questão 07 da mesma edição (FIGURA 56) tenham sido realizadas no teste 2, quando, se supõe, os alunos possam resolver esse tipo de questão com mais facilidade, em virtude de que possam ter avançado entre os testes 1 e 2, no processo de consolidação da alfabetização, parece não haver tanta diferença entre os percentuais das questões dos teste 2 e em relação aos dos testes 1³⁵⁵. Enquanto a questão 06 obteve 93,7%, o quarto lugar, a questão 07 obteve 91,9 de acertos, o quinto lugar, as outras questões obtiveram 89,4, e 86,4% acertos. Entendo que tal diferença se deva novamente pela proximidade entre a realização de um e de outro teste, uma vez que ambos ocorrem ao final do 1º e do 2º semestre, e não no início do ano letivo, no caso do Teste 1.

Associadas a habilidade de leitura de sílabas canônicas, a resposta certa dessas questões podem ser localizada no **nível 2** como também no **nível 3** dos cinco níveis constituídos com a análise dos resultados da primeira edição da *Provinha Brasil 2008-2010/Teste 1 e 2*³⁵⁶, considerando, agora, a leitura não somente de algumas palavras compostas por

³⁵⁵ Estou considerando tais questões como “as mesmas”, por serem identificadas com o mesmo item no banco de itens da Provinha Brasil (AL0279), embora entenda que a imagem, incluída, como apoio para a leitura, pode interferir na identificação do nome do desenho, uma vez que o mesmo não é dito pelo professor/aplicador.

³⁵⁶ Cf. BRASIL (2008j, f. 15; 2008l; f. 22; 2009l; f. 18; 2009m; f. 21; 2010l, f.20; 2010m, f. 17; 2011e, f. 18; 2011f, f. 15)

sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante vogal (sílabas não canônicas), mas a consolidação desse processo³⁵⁷.

Inspirada em Cagliari (1999, p, 142), entendo que consolidação do processo de alfabetização depende do entendimento que o alfabeto “apenas dá nome às letras. O valor funcional das letras depende da ortografia . Assim, diferentemente do que a psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) reconhece como sendo o nível cinco do processo de apropriação da língua escrita, apresentado nesta tese, no capítulo 3, os níveis desempenho da *Provinha Brasil*, posicionam no nível 2 a possibilidade de ler algumas palavras de ortografia mais complexa, cabendo ao nível 3 a sua consolidação.

5.2.6 Identificar a finalidade do texto

A seguir, apresento o último bloco das questões que obtiveram maior percentual de acertos. Nesse bloco, o item avalia a habilidade de *identificar a finalidade do texto*³⁵⁸. Para esse bloco, considerando o maior *percentual* de acertos, temos duas questões assim posicionadas na RMEPA (FIGURAS 57 e 58).

³⁵⁷ Considerando que tal caracterização por níveis a partir de critérios de ordens diversas, ao serem quantitativos (em relação ao número de acertos) e qualitativos (quanto aos itens e habilidades avaliadas que caracterizam cada nível, havendo a possibilidade de determinados itens e avaliarem as habilidades em todos os níveis posicionando-as em cada um deles como em processo de apropriação ou de consolidação, preferimos incluir a habilidade de ler palavras como padrão de desempenho do nível 2.

³⁵⁸ Organizadas a partir do descritor: D8 (edições de 2009-2010) – *Identificar a finalidade do texto*. /D12 (edição de 2008) – *Identificar a finalidade do texto pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas*.



Figura 57: *Provinha Brasil* Caderno do Aluno³⁵⁹ – questão 2/teste 1³⁶⁰. Fonte: BRASIL (2008h, f.4).



Figura 58: *Provinha Brasil* Caderno do Aluno³⁶¹ – questão 4/teste 2³⁶². Fonte: BRASIL (2008i, f.6)

³⁵⁹ A questão 2, da edição de 2008/Teste 1 (FIGURA 57) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Veja as figuras e faça um X no quadrinho abaixo do JORNAL.*

³⁶⁰ Essa questão 2 - edição de 2008/Teste 1 obteve o segundo lugar quanto ao índice de acertos (94,7) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

³⁶¹ A questão 4- edição de 2008/Teste 2 (FIGURA 58) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Veja as figuras e faça um X no quadrinho abaixo do calendário.*

³⁶² Essa questão 4 - edição de 2008/Teste 2 obteve o quarto lugar quanto ao índice de acertos (93,7) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste.

Considero que a questão 2 – 2008/ Teste1 (FIGURA 57) possa ter ficado entre as que obtiveram maiores percentuais de acertos devido à prática social de alunos das comunidades periféricas na reciclagem de papel e na leitura de um jornal presente na comunidade rio-grandense, o “Diário Gaúcho”. Ressalto que se a representação gráfica do jornal, apresentada na *Provinha*, fosse um dos jornais gaúchos, “Diário Gaúcho”, “Zero Hora” ou “Correio do Povo”, talvez os alunos obtivessem maior sucesso ainda. Destaco também, como pode se observar nessa questão da *Provinha*, que há três suportes de textos especialmente destinados ao público infantil representado por meio das miniaturas: livro de literatura, revista informativa (“Ciência Hoje Criança”) e gibi, sendo o do jornal o único que não se destina unicamente a esse público.

Destaco que a questão 4 – 2008/Teste 2 (FIGURA 59), também possa ter um percentual alto de acertos, em razão de calendários serem comuns ao cotidiano familiar e escolar. Aqui me refiro às práticas domésticas de uso do calendário metalizado e laminado ou no formato de almanaque/folhinha ou de mesa, além da profissional, e, especialmente, da sua prática escolar, afixado na parede em sala de aula, não apenas nos primeiros anos do ensino fundamental, mas desde a educação infantil.

A resposta certa dessa questão corresponde à habilidade que posiciona o alfabetizando no nível 3 dos cinco níveis constituídos com a análise dos resultados da primeira edição da *Provinha Brasil* de 2008 – teste 1³⁶³ uma vez que a questão 2 – da edição de 2008/Teste 1 (FIGURA 58) solicita a identificação de um suporte de texto, a partir de sua apresentação entre outros três suportes, todos eles representados por uma imagem de capa com vistas a distingui-los quanto ao seu modo de apresentação em relação à sintaxe visual, elementos gráficos e suas características, como o formato. Já a questão 4 – edição de 2008/Teste 2 (FIGURA 59) solicita a identificação de mais um suporte de texto, o calendário, entre outros três, quais sejam, a capa do jornal *Diarinho*³⁶⁴; a capa da *Revista da Criança do Professor da Educação Infantil*³⁶⁵ e a capa de um gibi da *Turma da Mônica*. Seu reconhecimento pode

³⁶³ Cf. BRASIL (2008c, f.20; 2008d, f.23; 2009c, f. 19; 2009d, f. 22; 2010c, f.21; 2010d, f.18; 2011e, f.19; 2011f, f.16).

³⁶⁴ O Diário do Litoral, mais conhecido como “Diarinho”, é um dos jornais mais populares do litoral centro-norte do Estado de Santa Catarina, sul do Brasil. Sua sede fica na cidade de Itajaí e sua área de circulação abrange os municípios de Itajaí, Navegantes, Balneário Camboriú, Camboriú, Penha, Balneário Piçarras, Barra Velha, Itapema, Bombinhas, Porto Belo, Ilhota, Tijucas, São José e Florianópolis. Foi fundado em 12 de janeiro de 1979 pelo advogado Dalmo Vieira. Destaca-se pelo uso de linguagem popular, em alguns casos até mesmo chula. (Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Di%C3%A1rio_do_Litoral>. Acesso em: 20 jul. 2012). Parece-se com o jornal Diário Gaúcho.

³⁶⁵ A capa dessa Revista causa um certo estranhamento em razão de não ser destinada aos alunos, público infantil, por ser uma revista de circulação no grupo de professores.

incluir desde a forma composicional, função, linguagem e contexto de circulação, ensinados na escola diariamente com vistas a compreensão da organização do tempo em dias da semana e do mês e da distribuição dos meses em um ano, contando com o apoio do registro diário da data no quadro, no caderno e/ou na agenda, usada especialmente na educação infantil, tendo como destinatários os pais ou responsáveis pelos alunos.

Ao comparar os percentuais de acerto dessas duas questões, *questão 2* – edição de 2008/Teste 1, obtendo o segundo lugar, com 94,7%, e a *questão 4* – edição de 2008/Teste 2, obtendo o quarto lugar, com 93,7%, observo uma queda na posição, que pode, nesse caso, estar relacionada à mudança do suporte textual. Explico, parece-me ser mais fácil aos alunos reconhecer a capa de um jornal do que a forma representativa de um calendário ou o próprio nome calendário.³⁶⁶

A seguir (TABELA 9), é possível visualizar as 32 questões que apresentaram maior percentual de acertos na RMEPA, ordenadas do 1º ao 5º lugar, por edições (2008-2010) e testes (1 e 2), com duas questões empatadas percentualmente em 4º lugar (Q04 e Q06), em 2008/Teste 2 e em 5º lugar (Q04 e Q06), em 2009/Teste 1.

Tabela 9: Mapeamento das questões com maior percentual de acertos – por período³⁶⁷

Ordenação dos acertos	2008/1		2008/2		2009/1		2009/2		2010/1		2010/2		
	Questão nº	% de acertos	Questão nº	% de acertos	Questão nº	% de acertos	Questão nº	% de acertos	Questão nº	% de acertos	Questão nº	% de acertos	
1º	01	95,4	01	96,8	03	95,3	01	95,9	01	93,0	04	91,7	
2º	02	94,3	03	95,7	01	93,9	03	94,0	04	92,1	07	91,4	
3º	03	92,0	02	93,9	02	93,7	05	93,8	09	88,8	02	90,8	
4º	04	89,4	04	06	93,7	05	91,9	06	93,6	05	88,4	03	90,5
5º	10	85,4	07	91,9	04	06	86,4	04	92,5	02	87,8	06	89,4

Assim sendo, após a análise dessas 32 questões referentes às questões de maior percentual de acertos da RMEPA, passo à análise das questões com menor percentual de acertos nessa mesma rede de ensino, não sem antes pontuar, valendo-me de outro estudo envolvendo a análise desse tipo de avaliação³⁶⁸, que as análises empreendidas até o momento tem em vistas oferecer a RMEPA a oportunidade de refletir sobre os efeitos que a *Provinha*

³⁶⁶ Deixo para apresentar quadros utilizados nos blocos anterior com vistas a fazer o pareamento entre os testes 1 e 2 referente ao item identificar a finalidade do texto quando for examinar os percentuais dos menores acertos da RMPA. Faça o mesmo em relação ao quadro com o conjunto das questões referentes a essa mesma habilidade.

³⁶⁷ Tabela organizada pelo Laboratório de Estatística da Universidade Luterana do Brasil, conforme fichas de correção (gabaritos) da *Provinha Brasil* disponibilizadas pela SME da RMEPA para esta pesquisa.

³⁶⁸ Refiro-me ao estudo de Silveira e Simões (2001), inspirador da forma como organizei a análise a apresentação de dados, especialmente, nestas duas últimas subseções.

Brasil tem sobre a avaliação do rendimento escolar, especialmente no processo de alfabetização, como esta subseção quis mostrar. Vejamos, na continuidade, seus possíveis efeitos no letramento inicial, que este instrumento avaliativo quer mostrar, em relação ao eixo leitura.

5.3 QUESTÕES COM MENOR PERCENTUAL DE ACERTOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: A (IN)VISIBILIDADE DO LETRAMENTO

Explicito, inicialmente, que as questões com menor percentual de acertos, ao representarem, aparentemente, aquelas com maior grau de dificuldade para os alunos da RMEPA, encontram-se em sua maioria entre as questões que avaliam as habilidades relacionadas ao eixo *leitura*, havendo, não por acaso, entre elas, duas questões que pertencem ao eixo *apropriação do sistema de escrita*. São elas a questão 12, da edição de 2008/ Teste 2, na qual o item avaliado é o reconhecimento de letras e a questão 8, da edição de 2010/ Teste 2, na qual o item avaliado é o reconhecimento de sílabas. Deixo tais questões para serem discutidas, ao final, uma vez que a lógica se inverte nesta seção, pois passo a examinar, agora, o conjunto das questões que representaram para os alunos as de maior grau de dificuldade. Esclareço, entretanto, de imediato: considero que essas duas questões se encontram entre os menores percentuais não pelo grau de dificuldade representado para a RMEPA, mas pelo formato de ambas. Esclareço, por partes, o que há de comum entre elas. Dando continuidade ao formato de apresentação usado para as questões com maior percentual de acertos, passo à discussão das questões com menor percentual de acertos na RMEPA, fazendo antes um preâmbulo, com vistas a esclarecer a forma como tais questões serão examinadas.

Com relação às questões do eixo *leitura*, a RMEPA obteve um *percentual de acertos* de 67,6% a 38,3%³⁶⁹e, exatamente por tal faixa de acertos destoar tanto da obtida por meio dos resultados examinados antes, com uma faixa de 95,9% a 85,4%³⁷⁰, que eu passo a colocar em suspeição tais resultados, e será esse o tom dado às análises dessas questões: questionar o quanto as questões elaboradas para avaliar habilidades do eixo *leitura* estariam coerentes com

³⁶⁹ Para chegar a esse percentual destaquei a questão de menor percentual de acertos entre as questões de menor percentual de acertos e a questão de maior percentual de acertos entre as questões de menor percentual de acertos.

³⁷⁰ Para esse percentual utilizei o mesmo procedimento do anterior, contudo trabalhando com maior e menor percentual de acertos das questões com maior percentual de acerto.

as elaboradas antes para avaliar o eixo *apropriação do sistema de escrita*. Tais resultados nos levam a discutir se os alfabetizandos podem ser posicionados em tal faixa de acertos, ao entender que as questões desse eixo, em sua maioria, não foram elaboradas de forma adequada. Digo isso por considerar que tais questões produziram resultados que se mostram incoerentes com os apresentados antes em relação ao outro eixo, ou melhor, inadequados para a sua realização por alunos em fase de alfabetização quanto à avaliação de habilidades como as de identificar a finalidade do texto, reconhecer seu assunto, bem como suas informações explícitas e implícitas.

Entendo que, ao olhar para tais resultados, deveríamos encontrar as questões dos dois eixos posicionadas tanto nos maiores quanto nos menores percentuais de acertos, e não em polos opostos. Na medida em que as questões do eixo *leitura* apresentam um formato que não considera que os sujeitos que realizarão os testes não são proficientes para a leitura de determinadas questões sem o apoio do professor/aplicador, descartando tal possibilidade quando ela mais se faz necessária, o acesso ao que é solicitado em tais questões fica prejudicado, impedindo aos alfabetizandos que mostrem seus conhecimentos quanto à finalidade de um texto, seu assunto, suas informações explícitas e implícitas por não terem, no momento do teste, “os óculos” adequados para a leitura independente dessas questões – deixando, dessa forma, de mostrar os conhecimentos que possuem sobre cada um dos itens avaliados por elas. Assim, só realizam tais questões aqueles alunos que estão alfabetizados, e, portanto leem de forma independente os comandos de cada questão, o texto que a acompanha, assim como possíveis perguntas sobre ele e as alternativas de respostas. Tais alunos, e somente eles, não precisam do auxílio do professor/aplicador para saber o que está sendo perguntado a cada questão do eixo *leitura*, a cada teste, a cada edição sobre as habilidades mencionadas antes. Exemplifico, apontando novamente as duas questões sobre a finalidade do texto que ficaram entre as questões com maiores percentuais de acertos, uma delas ficando com um percentual de acertos de 94,3% (Questão 02 – 2008/Teste 1- FIGURA 57), e a outra (Questão 04 – 2008/Teste 2 - FIGURA 58), no teste seguinte, ficou com um percentual próximo, de 93,7%. Ou seja, alunos que identificaram um jornal e um calendário, entre: duas questões sobre a finalidade do texto ficaram entre as questões com maiores percentuais de acertos, uma delas ficando com um percentual de acertos de 94,3% (Questão 02 – 2008/Teste 1- FIGURA 57), e a outra (Questão 04 – 2008/Teste 2 – FIGURA 58), no teste seguinte, ficou com um percentual próximo, de 93,7%. Ou seja, alunos que identificaram um jornal e um calendário, entre “miniaturas” de outros suportes de texto em cada uma dessas questões, com

tal percentual de acertos, apresentaram, conforme figuras a seguir, nesses mesmos testes e edições, como também nos seguintes, um desempenho entre 37,7% de acertos (Questão 23 – 2010/Teste 1- FIGURA 62), para exemplificar com o menor dos percentuais alcançados, e de não mais de 48,4% (Questão 22 – 2008/Tese 1 – FIGURA 60) ou 58,5% (Questão 22 – 2008/Teste 2 – FIGURA 63), para ilustrar com acertos nos mesmos testes em que foram localizados os maiores percentuais nesse item. Mesmo que julguemos que a Teoria de Resposta ao Item justificaria a apresentação de questões com graus de complexidade diversas, isso implicaria a inclusão de questões que capturassem uma gradação de possibilidades de resposta. Entretanto, independentemente disso, penso que cada teste deveria contemplar questões que favorecessem ao aluno realizar tais questões, como aconteceu em relação às mencionadas antes, onde os percentuais mostram isso.

Na Tabela 10, abaixo, é possível visualizar as questões com menor percentual de acertos, por ano e testes, mostrando que elas estão concentradas no eixo *leitura*, salvo duas questões, mencionadas antes. No caso de uma delas, estar entre os menores percentuais não chega a ser significativo se observarmos que ter um percentual de erros de 38,3% (Questão 12 – 2008/Teste 2 – FIGURA 67) implica um percentual de acertos de 61,7%, sendo essa uma questão sobre reconhecimento de letras e, especialmente, do seu uso em uma agenda. Tal questão, portanto, será examinada, em seguida, no bloco que englobará a análise das questões sobre a finalidade do texto. Já no caso da outra questão, um percentual de erros de 42,5% implica um percentual de acertos 57,5%, em uma questão sobre o reconhecimento de sílabas, sendo esse baixo para média de acertos apresentada em relação a esse item no conjunto das questões com maior percentual de acertos, que precisaria ser mais bem examinado, em um estudo que contemplasse a totalidade dos acertos por item. Deixo para fazer uma análise mais cuidadosa dessa questão em um próximo estudo que antevijo como necessário: o da análise da totalidade das questões quanto ao percentual de acertos, dando destaque para esses casos, que parecem ter origem novamente na necessidade de um maior domínio da leitura para realizá-la. Explico: nessa mesma questão, se o aluno pudesse contar com a leitura não só do comando da questão por parte do professor/aplicador, mas também das suas alternativas, o percentual de desempenho poderia ter sido outro, como mostram outras questões em que os efeitos do uso de um ou de outro dos três tipos de questão puderam ser reconhecidos. Para tanto, novos pareamentos precisam ser feitos com vistas a compreender de um outro jeito tais resultados.

Tabela 10: Mapeamento das questões quanto ao percentual de erros³⁷¹ – por período.³⁷²

Ordenação dos erros	2008/1		2008/2		2009/1		2009/2		2010/1		2010/2	
	Questão nº	% de erros	Questão nº	% de erros	Questão nº	% de erros	Questão nº	% de erros	Questão nº	% de erros	Questão nº	% de erros
1º	24	53,8	23	44,7	24	67,6	24	64,1	24	71,9	24	67,5
2º	22	51,6	22	41,5	19	58	23	55,1	22	66,0	21	56,0
3º	23	50,9	24	40,6	23	57,7	22	54,0	23	62,7	19	48,9
4º	18	50,3	21	39,2	18	55,5	21	50,0	20	57,6	22	45,6
5º	21	47,4	12	38,3	22	54,5	19	46,4	19	55,9	08	42,5

Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

Tendo externado meu estranhamento em relação à forma como são formuladas a maioria das questões a serem examinadas nesta subseção, passo às apresentações e análises diferenciadas de cada item em que elas foram posicionadas na *Provinha Brasil*.

Para fins de análise, as questões de menor percentual de acertos também serão apresentadas em blocos, como o fiz em relação às questões de maior percentual de acertos. Assim sendo, teremos no primeiro bloco as questões referentes à avaliação da habilidade de identificar a finalidade do texto; no segundo, as referentes ao reconhecimento do assunto de um texto; no terceiro, as referentes à localização de informações explícitas no texto e, por último, no quinto bloco, as referentes à capacidade de inferir de informações.

5.3.1 Identificar a finalidade do texto

Passo, agora, à análise do primeiro bloco das questões com menores acertos na RMEPA. Esse bloco corresponde às questões que envolvem a habilidade de identificação da finalidade do texto³⁷³. São oito questões que compõem esse primeiro descritor avaliado, sendo que acresço a elas mais uma questão, a do item *reconhecer letras*, já mencionado, por fazer uso de um suporte textual. Seguem abaixo figuras dessas questões.

³⁷¹ No Apêndice E dá para conferir lado a lado os percentuais de acerto e de erro de cada questão a cada teste e edição

³⁷² Tabela organizada pelo Laboratório de Estatística da Universidade Luterana do Brasil, conforme fichas de correção (gabaritos) da *Provinha Brasil* disponibilizadas pela SME da RMEPA para esta pesquisa.

³⁷³ Organizadas a partir de dois descritores: D8 (edição 2009-2010)/ D12(edição 2008) – Identificar a finalidade do texto.

Questão: 18

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

Contar uma piada.

Dar um recado.

Fazer um convite.

Pedir um material.

20

Figura 61: Caderno do Aluno³⁷⁸ – Questão 18/Teste 1³⁷⁹. Fonte: BRASIL (2009i, f. 20).

Questão 23:

Adivinhação

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

O BOTÃO

Para que serve o texto que você leu?

Ensinar uma receita.

Fazer uma brincadeira de adivinhação.

Contar uma história.

Ensinar a fazer palavras-cruzadas.

1º/5/10-Teste01 28

Figura 62: Caderno do Aluno³⁸⁰ – Questão 23/Teste 1³⁸¹. Fonte: BRASIL (2010i, f. 28).

³⁷⁸ A questão 18, da edição de 2008/Teste 1 (FIGURA 61) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta. Risque o quadrinho que mostra para que serve esse texto.*

³⁷⁹ Essa questão 18 - edição de 2009/Teste 1 obteve o quarto lugar quanto ao percentual de erros (55,5%), entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima primeira posição de acertos com um percentual de 44,5 %.

³⁸⁰ A questão 23- edição de 2010/Teste 1 (FIGURA 62) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. Para que serve o texto que você leu?*

³⁸¹ Essa questão 23 - edição de 2010/Teste 1 obteve o terceiro lugar quanto ao índice de erros (62,7%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima segunda posição de acertos com um percentual de 37,3 %.

Questão: 22

PIPOCA E BATATINHA. Dois divertidos palhaços, cheios de mania, gostos e vontades extremamente opostos, descobrem-se parentes e herdeiros dos bens de um tio comum. Eles iniciam, então, uma complicada e, ao mesmo tempo, engraçada convivência. Será que duas pessoas assim tão diferentes conseguem dividir o mesmo espaço? Teatro da Assembléia, Rua Rodrigues Caldas, 30. 21. 08. 78. 26. Sábado e domingos, às 16h 30min. Até 28/10.

Esse texto serve para

Anunciar uma peça de teatro.

Convidar para uma festa.

Noticiar um acontecimento.

Vender um brinquedo.

Figura 63: *Caderno do Aluno*³⁸² – Questão 22/Teste 2³⁸³. Fonte: BRASIL (2008i, f. 24).

Questão: 21

O QUE É O QUE É?

QUANTO MAIS SE TIRA, MAIS SE TEM.

R. FOTOS

FAZER UMA BRINCADEIRA.

DAR UMA NOTÍCIA.

ENSINAR UMA RECEITA.

VENDER UM PRODUTO.

22

Figura 64: *Caderno do Aluno*³⁸⁴ – Questão 21/Teste 2³⁸⁵. Fonte: BRASIL (2009j, f. 22).

³⁸² A questão 22, da edição de 2008/Teste 2 (FIGURA 63): apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação* *Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas.*

³⁸³ Essa questão 22 – edição de 2008/Teste 2 obteve o segundo lugar quanto ao percentual de erros (41,5%), entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima quarta posição de acertos com um percentual de 58,5 %.

³⁸⁴ A questão 21– edição de 2009/Teste 2 (FIGURA 64) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou dizer o que é para fazer. Faça um X no quadradinho que mostra para que esse texto serve.*

³⁸⁵ Essa questão 21 – edição de 2009/Teste 2 obteve o quarto lugar quanto ao índice de erros (50%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima terceira posição de acertos com um percentual de 50 %.

Questão: 23

MÃE,
FUI JOGAR BOLA NO CAMPINHO DA ESCOLA.
VOLTO LOGO.

TIAGO

ESSE TEXTO SERVE PARA:

CONTAR UMA PIADA.

DAR UM RECADO.

ENSINAR UM JOGO.

FAZER UM CONVITE.

24

Figura 65: *Caderno do Aluno*³⁸⁶ – Questão 23/Teste 2³⁸⁷. Fonte: BRASIL (2009j, f.24).

QUESTÃO 21

Pequenos ferimentos

Para qualquer tipo de corte superficial, lave o local do ferimento com bastante água e sabonete, mesmo que arda. Isso é muito importante para não haver infecções. Se o corte for grande, coloque um curativo feito com uma gaze ou algum pano limpo e vá logo procurar um pronto-socorro.

Para que serve este texto?

Para dar um recado importante.

Para dar uma notícia de um acidente.

Para ensinar a cuidar de um ferimento.

Para vender remédios para ferimentos.

26

Figura 66: *Caderno do Aluno*³⁸⁸ – Questão 21/Teste 2³⁸⁹. Fonte: BRASIL (2010j, f.30).

³⁸⁶ A questão 23, da edição de 2009/Teste 2 (FIGURA 65) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. ESSE TEXTO SERVE PARA.*

³⁸⁷ Essa questão 23, edição de 2009/Teste 2, obteve o segundo lugar quanto ao percentual de erros (55,1%) os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima terceira posição de acertos com um percentual de 44,9 %.

³⁸⁸ A questão 21- edição de 2010/Teste 2 (FIGURA 66) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Leia o texto silenciosamente e depois responda a pergunta. Para que serve este texto? □*

³⁸⁹ Essa questão 21, edição de 2010/Teste 2, obteve o segundo lugar quanto ao índice de erros (56%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima terceira posição de acertos com um percentual de 44 %.

Questão: 12

G

Nome _____

Endereço _____

Nome _____

Endereço _____

Aline

Débora

Geraldo

Jéssica

Figura 67: *Caderno do Aluno*³⁹⁰ – Questão 12/Teste 2³⁹¹. Fonte: BRASIL (2008i, p.14)

Inicialmente, considero interessante pontuar o que está sendo exigido dos alunos nesse conjunto de questões acima – no caso, a identificação da finalidade de um texto, considerando diversos gêneros textuais: um convite de aniversário (FIGURA 59), três bilhetes (FIGURAS 60, 61 e 65), um anúncio de uma peça teatral (FIGURA 63), duas brincadeiras de adivinhação (FIGURAS 62 e 64), um texto informativo (FIGURA 66) e uma agenda (FIGURA 67).

³⁹⁰ A questão 12, edição de 2008/Teste 2 (FIGURA 67), apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Faça um X no quadrinho onde está o nome que será escrito nesta página da agenda.*

³⁹¹ Essa questão 12 – edição de 2008/Teste 2 obteve o quinto lugar quanto ao percentual de erros (38,3%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima posição de acertos com um percentual de 61,7%.

³⁹² A questão referente à avaliação da habilidade de reconhecimento de letras dá destaque ao gênero textual agenda telefônica, ao solicitar que a criança *faça um X no quadrinho onde está escrito o nome dessa parte da agenda*. Nessa questão, o suporte de texto apresentado - agenda telefônica - pode ter sido um agravante, ao ser apresentado por meio uma de suas páginas, ficando pouco reconhecível, além de estar cada vez mais em desuso no formato impresso, quando aparelhos eletrônicos passam cumprir essa função. Assim, a resposta certa pode, por um lado, posicionar o aluno no **nível 2**, e, por outro lado, a resposta certa poder posicionar o aluno no **nível 1** dos cinco níveis constituídos com a análise dos resultados das edições da *Provinha Brasil 2008 -2010/ Teste 1 e 2*. Nesse caso, a partir da Teoria de Reposta ao Item, teríamos uma mesma resposta posicionando o alfabetizando no nível 1 de desempenho se tal resposta for relacionada ao descritor de habilidade D2 do eixo *apropriação do sistema de escrita*, ou no nível 3 de desempenho, se essa mesma resposta for relacionada ao descritor de habilidade D13 do eixo *leitura – Identificar a finalidade do texto pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas*. Assim, estar no nível 3 implicaria o reconhecimento de um letramento inicial nesse item avaliado enquanto estar no nível 1 implicaria reconhecer tal letra como a inicial de um nome em um conjunto de alternativas que deve examinar para escolher uma?

Além do aspecto pontuado antes quanto à independência esperada dos alfabetizados na realização dessas questões, como pode ser confirmado pelos comandos iniciais da quase totalidade delas (QUADRO 56), penso que outros aspectos podem ser pontuados no sentido de terem contribuído para tais percentuais de acertos dessas questões na RMEPA. Observo, então, que alguns desses suportes textuais e os gêneros textuais que podem abrigar circulam pouco na escola pública de periferia urbana.

[...] 24 dos 30³⁹³ gêneros que circulam no âmbito escolar são apenas recebidos e não produzidos pelos atores sociais em questão. Esses atores escrevem somente 5 dos 30 gêneros apontados e, com exceção das cartas, todos eles são simples relações de itens como listagens ou enunciados [...]. Na realidade, o que se percebe é que a população em geral, e em particular as comunidades de baixo nível de letramento, mais consomem do que produzem gêneros e mesmo assim são gêneros minimalistas (MARCUSCHI, 2008, p. 26).

Assim sendo, cabe perguntar: há práticas de elaboração de convites, de anúncios de peças teatrais? Que tipos de convites? E, havendo, como esses os gêneros textuais são trabalhados nas turmas de segundo ano do 1º ciclo? Há o uso de livros didáticos? Nesses livros, as práticas de convite de festas de aniversário são comuns? Quantos fazem uso do convite impresso? De que outras formas convidam e são convidados? Onde e quando? Em que momento os alunos trabalham com textos informativos? Aparecem esses textos nos livros didáticos?

Outro aspecto a ser considerado é a forma como aparece o gênero textual nessas questões. No caso da questão 18, edição de 2008/Teste 1 (FIGURA 59), referente ao convite, observo que esse não está organizado no suporte textual de um convite, sendo um elemento importante no trabalho com o gênero textual, se considerarmos que esse é “um instrumento – unidade de conteúdo temático, composição e estilo – [...] adaptado-a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação” (SCHNEUWLY, 2004, p.24). Já nas questões 22, da edição de 2008/Teste 2 (FIGURA 63), e 21, da edição de 2010/Teste 2 (FIGURA 66), além dessa questão organizacional do suporte, por exemplo, a miniatura do anúncio poderia ter sido impressa em forma de anúncio publicitário, com

³⁹³ Gêneros que, segundo Lopes (2004), podem ser encontrados no dia-a-dia de comunidades de “baixo nível de letramento”: listas de compras, listas de materiais, listas de dívidas a pagar, relação de compras do mês, endereços, cartas pessoais, avisos, letreiros, nome de ruas, receita médica, rótulos, convites, convocação de reuniões, anúncios, publicidade, cartazes, calendário de parede, certidões (nascimento, casamento,...) contas de luz, água, etc., cartão de controle da saúde, carteira de identidade (documentos em geral), receitas culinárias, orações, folhetos, volantes, bulas de remédio e bíblia. Penso que mais recentemente, se encontrariam outros gêneros circulantes, como: os “torpedos” de celulares, as redes sociais, enquanto outros, como agendas e certidões de casamento, podem estar menos presentes.

imagens e destinatários mais visíveis, enquanto que o texto informativo poderia ter representações de caráter mais fidedigno a uma revista ou livro “científicos”. Observo, ainda, que os textos dessas questões são, em sua maioria, um tanto longos para alunos em processo de alfabetização lerem de forma independente, sendo que a quantidade de textos apresentados para avaliar esse e os demais itens do eixo *leitura* são em torno de oito (08) a cada teste e dessa extensão. Além disso, o uso da letra *script* nas respectivas questões analisadas pode ser mais um agravante na identificação da finalidade do texto.

Das outras questões desse bloco, três delas representam miniaturas de bilhetes: a questão 22, da edição de 2008/Teste 1 (FIGURA 60), que se repete na questão 18, da edição de 2009/Teste 1 (FIGURA 61) e na questão 21, da edição de 2009/Teste 2 (FIGURA 64), enquanto duas delas apresentam brincadeiras de adivinhação: a questão 23, da edição de 2010/Teste 1 (FIGURA 62) e a questão 21, da edição de 2009/Teste 2 (FIGURA 64), embora acompanham o mesmo item e descritores das questões anteriormente analisadas, parecem apresentar gêneros textuais mais próximos às práticas escolares e infantis. Três aspectos serão considerados nessa perspectiva de análise.

Destaco, ainda em relação a essas questões, que a variável entre o teste 1 e o teste 2 nas diferentes edições é pequena, evidenciando pouco avanço nesse desempenho ao final do ano letivo (QUADRO 59).

Item	Edições	Teste 1			Teste 2		
		Questão	Erro %	Acerto%	Questão	Erro %	Acerto %
<i>Identificar a finalidade de um texto.</i>	2008	18	50,3 (4º)	49,7	22	41,5 (2º)	58,5
		22	51,6 (2º)	48,4	12 ³⁹⁴	38,3 (5º)	61,7
	2009	18	55,5 (4º)	44,5	21	50,0 (4º)	50,0
		-	-	-	23	57,7 (2º)	42,3
	2010	23	62,7 (3º)	37,3	21	56,0 (2º)	44,0

Quadro 59: Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente ao item *finalidade do texto* - Ordenação por erros e acertos - Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

³⁹⁴ Esta questão envolve o reconhecimento da letra inicial de um nome em uma miniatura que representa a página de uma agenda. Eu a incluí neste bloco, por ter considerado que o grau de dificuldade da questão aumentou ao se diferenciar das atividades didáticas corriqueiras que os alfabetizandos fazem na RMEPA em relação a esse item e, especialmente, em uma situação de prova.

EDIÇÕES/ TESTES	QUESTÕES (% erro)	COMANDOS
2008/ Teste 1	02 (5,7%)	Veja as figuras e faça um X no quadradinho abaixo do JORNAL . (imagens: fotos capa de revista informativa infantil, livro de histórias, jornal e gibi)
	13 (28,9%)	Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta. (Texto: CONVITE DE ANIVERSÁRIO) Esse texto serve para... (alternativas).
	18 (50,3%) ³⁹⁵	Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta. (Texto: CONVITE DE ANIVERSÁRIO) Risque o quadradinho que mostra para que serve esse texto.
	22 (51,6%)	Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta. (Texto: BILHETE) Risque o quadradinho que mostra para que esse texto serve.
2008/ Teste 2	04 (6,3 %)	Veja as figuras e faça um X no quadradinho abaixo do CALENDÁRIO . (Imagens: fotos de capa de jornal, revista informativa, gibi e calendário)
	22 (41,5%)	Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. Não leia em voz alta e não mostre para os colegas. (Texto de anúncio: PIPOCA E BATATINHA). Esse texto serve para... (sem apoio em características gráficas do suporte, como o da questão 17)
2009/ Teste 1	11 (33,4%)	Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou dizer o que é para fazer. (imagem de um CONVITE DE ANIVERSÁRIO) ... para que esse texto serve.
	18 (55,5%)	Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, vou dizer o que é para fazer. (Texto: BILHETE) ... para que esse texto serve.
2009/ Teste 2	21 (50 %)	Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta. (Texto: ADIVINHA). Faça um X no quadradinho que mostra para que esse texto serve.
	23 (55,1%)	Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. (Texto: BILHETE) Esse texto serve para:
2010/ Teste 1	15 (54,9%)	Veja a figura e leia o texto. Quando todos terminarem, eu vou dizer o que é para fazer. (Imagem: cartaz sobre dia de vacinação de animais). Este texto serve para...
	23 (62,7%)	Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. (Texto: Adivinha). Para que serve o texto que você leu?
2010/ Teste 2	17 (14,7 %)	Veja figura: (imagem: placa indicando local de descarte do lixo). Para que serve essa figura?
	21 (56,9%)	Leia silenciosamente e depois responda a pergunta. (Texto: Pequenos ferimentos) Para que serve o texto?

Quadro 60: Comandos das questões referentes ao item *identificar a finalidade de um texto*. Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.³⁹⁶

³⁹⁵ Os números em negrito referem-se às questões de menor percentual de acertos entre as cinco questões selecionadas para análise de cada edição e teste. Tal cor será usada também nos demais quadros dos comandos das outras questões com menor percentual de acertos que também terão os itens avaliados apresentados nas próximas subseções.

³⁹⁶ Das 14 questões sobre o item *identificar a finalidade do texto*, apresentadas na *Provinha Brasil*, entre 2008 e 2010, Testes 1 e 2, duas (02) delas foram posicionadas entre os maiores acertos (Questão 02 – 2008/Teste 1 e Questão 04 – 2008/Teste 2), com percentuais de 5,7% e 6,3% de erro, respectivamente. Tais questões trazem como alternativas de resposta imagens e professor/aplicador lê o comando da questão. Das outras 12 questões, a faixa de erros passa a ser de 14,7% a 62,7%. Dessas, em somente uma (01) delas (Questão 17 – 2010/ Teste 2), as alternativas de resposta são lidas pelo professor/aplicador produzindo um percentual de erros de 14,2%. Nas outras 11 questões, o aluno deve realizar a questão de forma autônoma, podendo, no máximo, contar com a intervenção do professor/aplicador em quatro (04) delas, por meio da emissão de uma ordem, após a leitura do texto pelo próprio alfabetizando. Do total de questões desse período sobre o item *identificar a finalidade do texto* (14), seis (06) delas ficaram posicionadas entre os menores percentuais de acertos na RMEPA.

É interessante pontuar, por intermédio dos Quadros 59 e 60, que a questão 23, da edição de 2010/Teste 1 (FIGURA 62), referente à brincadeira de adivinhação, foi a questão de menor percentual de acertos desse teste, enquanto que a questão 21, da edição de 2010/Teste 2 (FIGURA 66), referente ao texto informativo, obteve o menor percentual de acertos no Teste 2, sendo que ambas questões apresentam textos com 5 linhas e em letra *script*. O desempenho dos alunos no conjunto de todas as questões sobre esse item pode ser vislumbrado no Quadro 56, sendo que das 14 questões, em mais da metade delas os alunos ficaram posicionados nos menores percentuais de acertos da RMEPA como é possível conferir nos quadros anteriores e na Tabela 9.

Ao comparar questões do teste 1 e do teste 2 das edições de 2008-2010, que focam no item *identificar a finalidade do texto*³⁹⁷, observo que a resposta certa pode posicionar o aluno no **nível 3** dos cinco níveis de desempenho constituídos com a análise dos resultados da primeira edição da *Provinha Brasil 2008 -2010/ Teste 1 e 2*³⁹⁸. O desempenho padrão esperado no nível 3 é marcado pelo destaque dado ao eixo *leitura* e dois de seus descritores (*Ler frases.*³⁹⁹; *Identificar a finalidade de um texto.*), por meio de dois itens (*Localizar informações por meio da leitura silenciosa em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas; Identificar finalidade de gênero (convite, anúncio publicitário, apoiando-se em suas características gráficas como imagens e em seu modo de apresentação)*). Dessa forma, as questões apresentadas dão destaque ao eixo *leitura* e, pelo percentual de suas questões, posiciona os alfabetizandos nos menores percentuais de acertos frente a outras questões dos testes.

³⁹⁷ Organizado a partir dos descritores: D8 (edição 2009-2010)/ D12(edição 2008) – *Identificar a finalidade do texto*.


³⁹⁸ Nesse nível, os alunos demonstram que consolidaram a capacidade de ler palavras de diferentes tamanhos e padrões silábicos, conseguem ler frases com sintaxe simples (sujeito+verbo+objeto) e utilizam algumas estratégias que permitem ler textos de curta extensão (BRASIL 2008c, f.20; 2008d, f..23; 2009c, f. 19; 2009d, f. 22; 2010c, f.21; 2010d, f.18; 2011e, f.19; 2011f, f.16)., nesse caso identificando a finalidade do texto.

³⁹⁹ Vale destacar que a habilidade de ler frases com sintaxe simples (sujeito+verbo+objeto), não aparece entre as questões de maior ou menor percentual de acertos, sendo também uma unidade linguística com um número baixo de questões por teste e edição, somente 8 questões no total (edições de 2008-2010). A edição de 2008/Teste 2, por exemplo, não apresenta nenhuma questão envolvendo a frase. Ilustro, a seguir, no quadro 36, o percentual de acertos das questões com esse descritor.

5.3.2 Reconhecer o assunto de um texto

Passo à análise do segundo bloco de questões, as quais envolvem a habilidade de reconhecer o assunto de um texto⁴⁰⁰. São oito questões que compõem esse bloco. Seguem abaixo figuras dessas questões.

Questão: 23



Praias limpas

Você já sabe que lugar de lixo é no lixo? Para facilitar as coisas, quando for à praia ou acampar, leve um saquinho plástico para jogar nele lixo, restos de comida, papel...

O ASSUNTO DO TEXTO É:

brincadeira nas praias.

limpeza nas praias.

passeio de carro.

restos de comida.

Figura 68: *Caderno do Aluno*⁴⁰¹ – Questão 23/Teste 1⁴⁰². Fonte: BRASIL (2008h, f.25).

Questão: 24

O que as plantas carnívoras fazem?

Elas capturam insetos. A maior parte vive em locais onde faltam nutrientes no solo, por isso a alimentação com insetos. Com suas cores e seu cheiro forte, atraem as presas para armadilhas que variam em cada espécie. Algumas agarram os insetos com folhas em forma de concha. Outras prendem as presas com substâncias adesivas.

Qual o assunto desse texto?

Locais onde vivem os insetos.

Como as plantas carnívoras capturam insetos.

Pessoas que colecionam plantas carnívoras.

Tipos diferentes de insetos noturnos.

26

Figura 69: *Caderno do Aluno*⁴⁰³ – Questão 24/Teste 1⁴⁰⁴. Fonte: BRASIL (2009i, f.26).

⁴⁰⁰ Organizadas a partir de dois descritores: D7 (*Reconhecer assunto de um texto.*), nas edições dos Testes 1 e 2 de 2009 a 2010, referentes a D10 (*Identificar assunto de um texto.*) e D11 (*Antecipar assunto de um texto com base em título, subtítulo, imagens.*), nas edições dos Testes 1 e 2 de 2008.

⁴⁰¹ A questão 23, da edição de 2008/Teste 1 (FIGURA 68) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. O assunto do texto é.*

⁴⁰² Essa questão 23 - edição de 2008/Teste 1 obteve o terceiro lugar quanto ao percentual de erros (50,91%) os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima terceira posição de acertos com um percentual de 49,1 %.

⁴⁰³ A questão 24 - edição de 2009/Teste 1 (FIGURA 69) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Leia o texto e depois responda à pergunta fazendo um X no quadradinho da resposta que achar correta. Faça tudo em silêncio.* Essa questão é uma cópia da questão 23 - edição de 2008/Teste2.

⁴⁰⁴ Essa questão 24 - edição de 2009/Teste 1 obteve o primeiro lugar quanto ao índice de erros (67,6%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima quarta posição de acertos com um percentual de 32,4 %.

Questão 24:

POR QUE DORMIMOS?

GENTE DORME, CACHORRO DORME, PASSARINHO DORME, ATÉ MOSCA DORME! ...MAS VOCÊ JÁ PAROU PARA SE PERGUNTAR POR QUÊ?! TODO MUNDO SABE POR EXPERIÊNCIA PRÓPRIA QUE AQUELAS OITO HORINHAS NOTURNAS DE SONO SÃO IMPORTANTES. DÁ PARA NÃO DORMIR UMA NOITE OU OUTRA, MAS AS CONSEQUÊNCIAS SÃO IMEDIATAS!

A NOITE.

OS PASSARINHOS.

O SONO.

OS CACHORROS.

29 1*5/10-Teste01

Figura 70: *Caderno do Aluno*⁴⁰⁵ – Questão 24/Teste 1⁴⁰⁶. Fonte: BRASIL (2010j, f. 29).

Questão: 23

O que as plantas carnívoras fazem?

Elas capturam insetos. A maior parte vive em locais onde faltam nutrientes no solo, por isso a alimentação com insetos. Com suas cores e seu cheiro forte, atraem as presas para armadilhas que variam em cada espécie. Algumas agarram os insetos com folhas em forma de concha. Outras prendem as presas com substâncias adesivas.

Qual o assunto desse texto?

Locais onde vivem os insetos.

Como as plantas carnívoras capturam insetos.

Pessoas que colecionam plantas carnívoras.

Tipos diferentes de insetos noturnos.

Figura 71: *Caderno do Aluno*⁴⁰⁷ – Questão 23/Teste 2⁴⁰⁸. Fonte: BRASIL (2008i, f. 25).

⁴⁰⁵ A questão 24, da edição de 2010/Teste 1 (FIGURA 70) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou dizer o que é para fazer. Faça um X no quadradinho que mostra sobre o que o texto fala.*

⁴⁰⁶ Essa questão 24 - edição de 2010/Teste 1 obteve o primeiro lugar quanto ao percentual de erros (71,9%) os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima quarta posição de acertos com um percentual de 28,1 %.

⁴⁰⁷ A questão 23- edição de 2008/Teste 2 (FIGURA 71) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Leia o texto silenciosamente e depois responda à pergunta. Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas.* Essa questão se repete na edição de 2009/Teste 1 – questão 24.

⁴⁰⁸ Essa questão 23 - edição de 2008/Teste 2 obteve o quinto lugar quanto ao percentual de erros (44,7%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima quarta posição de acertos com um percentual de 55,3 %.

Questão: 22

DICAS PARA SALVAR NOSSO PLANETA!

- MANTER A CIDADE LIMPA.
- PLANTAR ÁRVORES.
- ECONOMIZAR ÁGUA E ENERGIA.
- PROTEGER OS ANIMAIS.
- CUIDAR DE SUA CASA E DE SUA ESCOLA.
- RECICLAR PAPEL, VIDRO, ALUMÍNIO E PLÁSTICO.

CUIDADOS COM OS ANIMAIS.

ECONOMIA DE PAPEL.

LIMPEZA DA CASA.

SALVAÇÃO DO PLANETA.

23

Figura 72: *Caderno do Aluno*⁴⁰⁹ – Questão 22/Teste 2⁴¹⁰. Fonte: BRASIL (2009j, f. 23).

Questão: 24

Cientista

Você é daquelas pessoas que têm muita curiosidade para descobrir o funcionamento de tudo? Costuma fazer perguntas o tempo todo e adora realizar experiências para observar como alguns fenômenos ocorrem? Então você leva o maior jeito de cientista.

O cientista vive tentando entender e explicar o que acontece na natureza, na Terra, no espaço e nos atos dos seres humanos.

Esse texto fala principalmente sobre:

os problemas do planeta Terra.

o que acontece na natureza.

o funcionamento de tudo.

o que faz um cientista.

25

Figura 73: *Caderno do Aluno*⁴¹¹ – Questão 24/Teste 2⁴¹². Fonte: BRASIL (2009j, f. 25).

⁴⁰⁹ A questão 22, da edição de 2009/Teste 2 (FIGURA 72) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Leia o texto silenciosamente. Depois que todos terminarem de ler eu vou dizer o que é para fazer. Esse texto fala principalmente sobre.*

⁴¹⁰ Essa questão 22 - edição de 2009/Teste 2 obteve o terceiro lugar quanto ao percentual de erros (54%) os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima segunda posição de acertos com um percentual de 46 %.

⁴¹¹ A questão 24- edição de 2009/Teste 2 (FIGURA 73) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas.*

⁴¹² Essa questão 24 - edição de 2009/Teste 2 obteve o lugar quinto quanto ao percentual de erros (64,1%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima quarta posição de acertos com um percentual de 35,9 %.

QUESTÃO 19

Por que as nuvens ficam negras quando vai chover?

Muitas vezes, quando uma tempestade está se armando, o dia escurece até quase ficar noite. As nuvens negras que se vê no céu chamam a atenção. A razão disso é simples: nuvens de chuva são mais espessas do que nuvens normais. Isso porque estão entupidas de água. Quando elas são branquinhas, quer dizer que em vez das gotinhas de água as nuvens estão repletas de vapor de água.

Esse texto fala principalmente sobre:

noites frias.

previsão do tempo.

nuvens de chuva.


raios e trovões.

24

Figura 74: *Caderno do Aluno*⁴¹³ – Questão 19/Teste 2⁴¹⁴. Fonte: BRASIL (2010j, f. 20).

QUESTÃO 22

**Combata o mosquito da Dengue
O ANO TODO**



Na guerra contra a dengue, você é o soldado e a prevenção é sua arma mais poderosa.

CAMPANHA DE COMBATE À DENGUE.

A DESCOBERTA DE UM NOVO MOSQUITO.

UMA GUERRA ENTRE PAÍSES.

BRINCAR DE TIRO AO ALVO.

27

Figura 75: *Caderno do Aluno*⁴¹⁵ – Questão 22/Teste 2⁴¹⁶. Fonte: BRASIL (2010j, f. 23).

Nesse bloco de questões, em que a habilidade requerida quanto ao item é reconhecer o assunto de um texto, observo que tal item, em todas as questões apresentadas, posiciona a RMEPA com um baixo desempenho. Destaco, nesse sentido, que a variável entre o teste 1 e o teste 2 nas diferentes edições é significativa, principalmente na edição de 2010 (QUADROS 57 e 58).

⁴¹³ A questão 19, da edição de 2010/Teste 2 (FIGURA 74): apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas.*

⁴¹⁴ Essa questão 19 - edição de 2010/Teste 2 obteve o terceiro lugar quanto ao percentual de erros (48,9%) os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima segunda posição de acertos com um percentual de 51,1 %.

⁴¹⁵ A questão 22- edição de 2010/Teste 2 (FIGURA 75) apresenta o seguinte comando no *Guia de Aplicação*: *Leia silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou dizer o que é para fazer. □ ESSE CARTAZ FALA PRINCIPALMENTE SOBRE.*

⁴¹⁶ Essa questão 22 - edição de 2010/Teste 2 obteve o quarto lugar quanto ao percentual de erros (45,6%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima primeira posição de acertos com um percentual de 54,4 %.

Item	Edições	Teste 1			Teste 2		
		Questão	Erro %	Acerto%	Questão	Erro %	Acerto %
Reconhecer o assunto do texto.	2008	23	50,9 (3°)	49,1	23	44,7 (5°)	55,3
	2009	22	54,5 (1°)	45,5	22	50 (3°)	50
		24	67,6 (1°)	32,4	24	64,1 (5°)	35,9
	2010	24	71,9 (1°)	28,1	19	48,9 (3°)	51,1
		Q. Zero	-	-	-	22	46,5 (4°)

Quadro 61: Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente ao item reconhecimento do assunto de um texto - Ordenação por erros e acertos. Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

EDIÇÕES/ TESTES	QUESTÕES (% ERRO)	COMANDO
2008/ Teste 1	23 (50,9%)	Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. (Texto SEM TÍTULO: 4 linhas + imagem). O assunto é:
2008/ Teste 2	16 (35,4%)	... no quadrinho da frase que mostra o assunto do cartaz.
	23 (44,7%)	Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. Não leia em voz alta e não mostre para os colegas. (Texto de 07 linhas: O QUE AS PLANTAS CARNÍVORAS FAZEM?) Qual o assunto desse texto?
2009/ Teste 1	16 (44,3%)	Faça um X no quadrinho da frase que mostra o assunto do cartaz.
	24 (67,6%)	Leia o texto e depois responda à pergunta fazendo um X no quadrinho da resposta que achar correta. Faça tudo em silêncio. (Texto de 07 linhas: O QUE AS PLANTAS CARNÍVORAS FAZEM?) Qual o assunto desse texto?
2009/ Teste 2	22 (54,0%)	Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, vou dizer o que é para fazer. (Texto de 07 linhas: DICAS PARA SALVAR O NOSSO PLANETA) Esse texto fala principalmente sobre:
	24 (64,1%)	Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. Não leia em voz alta e não mostre para os colegas. (Texto de 09 linhas: CIENTISTA) Esse texto fala principalmente sobre:
2010/ Teste 1	21 (55,6%)	Leia o convite abaixo e depois responda à questão. (Texto: FESTA DO DIA DAS CRIANÇAS). O texto que você leu fala principalmente sobre:
	24 (71,9%)	Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou dizer o que é para fazer. (Texto: POR QUE DORMIMOS?). Faça um X no quadrinho que mostra sobre o que o texto fala.
2010/ Teste 2	19 (48,9%)	Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. Não leia em voz alta e não mostre para os colegas. (Texto de 07 linhas: Por que as nuvens

		ficam negras quando vai chover?) Esse texto fala principalmente sobre:
	22 (45,6%)	Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou dizer o que é para fazer. (Texto: Combate ao mosquito da dengue). Esse cartaz fala principalmente sobre:

Quadro 62: Comandos das questões referente ao item *reconhecer o assunto do texto*. Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.⁴¹⁷

É interessante pontuar, por intermédio dos Quadros 61 e 62, que a questão 24, da edição de 2010/Teste 1 (FIGURA 70), referente ao texto *Por que dormimos?* foi a questão de menor percentual de acertos desse Teste (28,1%), enquanto que a questão 24, da edição de 2009/Teste 2 (FIGURA 73), referente ao texto *Cientista*, obteve o menor percentual de acertos no Teste 2. Ambas as questões apresentam textos com 5 linhas, embora escritos em letra bastão; contudo, são os dois últimos textos de ambos testes.

Observo que as questões em que o assunto do texto a ser reconhecido é um aspecto de preservação ambiental: *Praias limpas* (Q. 23/2008/Teste1 – FIGURA 68); *Dicas para salvar o planeta* (Q.22/2009/Teste 2 – FIGURA 72) e *Campanha de combate à Dengue* (Q. 22/2010/Teste 2 – FIGURA 75) visam ensinar os cuidados com o planeta. Nesse sentido, percebo que tais ordens discursivas sobre a preservação planetária passam a fazer parte desse instrumento avaliativo, tendo em vista a constituição de uma consciência de preservação planetária⁴¹⁸. É interessante salientar aqui que essa ordem discursiva, circulante em livros didáticos de ciências, sai dessas páginas e das diretrizes curriculares que as orientam, como os PCNs (BRASIL, 1997), e passam a circular em um instrumento avaliativo.

Outro aspecto a ser destacado é a origem dos fragmentos de textos que compõem as questões, geralmente extraído de *sites* destinados ao ensino de ciências ou ao público infantil. Em relação a esse aspecto, pondero que os fragmentos de textos dessas questões circulam em

⁴¹⁷ Das 11 questões sobre o item *reconhecer o assunto do texto*, apresentadas na *Provinha Brasil*, entre 2008 e 2010, Testes 1 e 2, nenhuma delas foram posicionadas entre os maiores acertos. Em duas questões iguais, uma da 2008/2 (Questão 16) e outra de 2009/2 (Questão 16), o professor/aplicador lê o comando para, após a leitura de um cartaz pelos alunos com a imagem do Zé Gotinha Vacinação na camiseta da menina que faz o chamamento, aparecendo também ao fundo, no canto inferior direito, a sua imagem, ler a ordem interna da questão e as alternativas. Nessas duas questões, em cada um dos testes os erros foram de 35,4% e 44,3%, respectivamente. Os demais percentuais de erro ficam na faixa de 44, 7% a 71,9%. Em três (03) delas, o professor lê, além do comando, uma ordem interna, após a leitura dos textos de cada questão pelos alunos. Nas outras seis (06), os alunos leem o resto da questão, contando somente com a leitura dos comandos pelo professor. Do total de questões desse período sobre o item *reconhecer o assunto do texto* (11), nove (09) delas ficaram posicionadas entre os menores percentuais de acertos na RMEPA.

⁴¹⁸ Para saber mais ver Grün (1995), *A produção discursiva sobre Educação Ambiental: terrorismo, arcaísmo e transcendentalismo*. De acordo com Veiga-Neto (2005), nesse artigo Grün se ocupa de examinar o conjunto de discursos que funcionou como condição de possibilidades para o surgimento da Educação Ambiental no cenário pedagógico contemporâneo.

suportes específicos – no caso, na revista *Recreio* – que, embora não possa ser enquadrada no gênero “científica”⁴¹⁹, traz, em suas páginas, fragmento de textos que abordam, de maneira informativa/lúdica, esse aspecto, bem como o seu *site* e outros *sites* informativos sobre temas dessa área (ciências) e tais suportes de textos. No entanto, embora circulem nas bibliotecas escolares, nas salas de informática das escolas, parecem não ser procurados pelos alunos. Nesse caso, estou novamente pontuado uma questão de aspecto de domínio de linguagem pouco conhecido de determinados alunos, podendo ser um dos fatores de baixo percentual de acertos.

Outro elemento em relação a essas questões é a subjetividade de algumas alternativas de escolha. Sabemos que o leitor, durante o processamento da leitura, busca verificar as hipóteses e previsões que levantou, procurando no texto instruções que podem sustentá-las ou descartá-las. Assim sendo, na *questão 24*, da edição de 2009/Teste 2 (FIGURA 73), por exemplo, podemos observar que as alternativas de resposta: *A – os problemas do planeta Terra; B – o que acontece com a natureza e C – o funcionamento de tudo*, para responder à questão: *Esse texto fala principalmente sobre*, referente ao texto *Cientista*. Poderiam ser respostas consideradas pelos alunos que procuram no texto, sem preocupação com o sentido, a resposta para a questão, pois muitas vezes as crianças, para terminarem logo o trabalho, utilizam-se dessa estratégia, isto é, ao localizarem no texto uma das respostas, já a consideram como sendo a correta, sem construir uma visão global do texto.

Nesse caso, teríamos também a *questão 22*, da edição de 2009/Teste 2 (FIGURA 72). Nessa questão, são dadas as alternativas: (B) ECONOMIA DE PAPEL; (C) LIMPEZA DE CASA e (D) SALVAÇÃO DO PLANETA para responder à questão: *Esse texto fala principalmente sobre*, referente ao texto *Dicas para salvar o planeta*, poderiam ser respostas consideradas “adequadas”.

Ainda em relação a essas questões há dois aspectos a serem salientados: um, refere-se, novamente ao uso de imagens⁴²⁰ e ao uso da letra *script*⁴²¹.

Em relação ao uso da imagem, podemos observar que nas questões 23, edição 2008/Teste 1 (FIGURA 68), e 22, edição 2010/Teste 2 (FIGURA 75), esse possa ter sido um

⁴¹⁹ Aqui não entrarei no mérito “do conhecimento científico” abordado nesses fragmentos de texto, pois exigiria escrita de um outro texto.

⁴²⁰ Nesse caso temos as questões: Q.23- edição 2008/Teste 1 (FIGURA 68) e Q. 22 – edição 2010/Teste 2 – (FIGURA 75).

⁴²¹ Nesse caso temos as questões: Q.23- edição 2008/Teste 1 (FIGURA 68); Q.24- edição 2009/Teste 1 – (FIGURA 69); Q.23- edição 2008/Teste 2 (FIGURA 72); Q.24- edição 2009/Teste 2 (FIGURA 73); Q.22- edição 2010/Teste 2 (FIGURA 75).

elemento dificultador para o leitor iniciante, uma vez que as alternativas de respostas permitem inferências “inadequadas” ao texto, considerando a imagem. Cito as alternativas: (A) *brincadeira nas praias*; (C) *passeio de carro* e (D) *restos de comida*, como possibilidades a serem marcadas “erroneamente” na questão 23, edição de 2008/Teste 1, para responder à pergunta *O assunto do texto é*, e, as alternativas: (B) *A DESCOBERTA DE UM NOVO MOSQUITO*; (C) *UMA GUERRA ENTRE PAÍSES* e (D) *BRINCAR DE TIRO AO ALVO* como possibilidades a serem marcadas “erroneamente” na questão 22, edição de 2010/Teste 2, para responder à pergunta: *Esse cartaz fala principalmente sobre*.

Observo também que o aumento no percentual de acertos do Teste 1 para o Teste 2 da edição de 2010 possa estar relacionado ao texto da questão 19 (FIGURA 74) *Por que as nuvens ficam negras quando vai chover?*, porque, entre as alternativas a serem assinaladas, só uma única palavra se relaciona ao título do texto. Vejamos as alternativas: (A) *noites frias*; (B) *previsão do tempo*; (C) *nuvens de chuva* e (D) *raios e trovões*. Nesse caso, parece-me que os alunos proficientes na leitura de palavra ou mesmo pela associação de letras, termo a termo, possam ter chegado à alternativa correta. E o texto da questão 22, por este ser um cartaz de campanha de combate à dengue, portanto, com menos texto e mais imagem.

Esse quarto bloco, anteriormente analisado, e o quinto bloco, a seguir analisado, embora com itens e descritores diferentes compõem o mesmo nível de desempenho, **nível 4**, portanto a análise correlacionando item, descritor e nível ficará no final desse bloco.

Ao comparar questões do teste 1 e do teste 2 das edições de 2008-2010, que focam no item reconhecer o assunto de um texto⁴²², observo que a resposta certa pode posicionar o aluno no **nível 4** dos cinco níveis de desempenho constituídos com a análise dos resultados da primeira edição da *Provinha Brasil* 2008-2010/ Teste 1 e 2⁴²³.

Neste nível, os alunos leem textos simples e são capazes de interpretá-los, localizando informações, realizando inferências e reconhecendo o assunto ou a finalidade a partir da leitura autônoma desses textos. Nesse sentido, consta também no documento *Caderno de interpretação e correção de resultados*⁴²⁴ que os alunos leem textos de aproximadamente 8 a 10 linhas, na ordem direta (início, meio e fim) e de estrutura sintática simples (sujeito + verbo+ objeto) e de vocabulário explorado comumente na escola.

⁴²² Organizados a partir dos escritores: D7 (*Reconhecer assunto de um texto.*), nas edições dos Testes 1 e 2 de 2009 a 2011, referentes a D10 (*Identificar assunto de um texto.*) e D11 (*Antecipar assunto de um texto com base em título, subtítulo, imagens.*), descritores: D7 (*Reconhecer assunto de um texto.*), nas edições dos Testes 1 e 2 de 2009 a 2011, referentes a D10 (*Identificar assunto de um texto.*) e D11 (*Antecipar assunto de um texto com base em título, subtítulo, imagens.*), nas edições dos Testes 1 e 2 de 2008,

⁴²³ Cf. BRASIL (2008c, f. 16-17; 2008d, f.23; 2009d, f. 23;; 2010d, f.19; 2011e, f.19; 2011f, f.18).

⁴²⁴ Cf. (BRASIL, (2008c, f. 16-17; 2008d, f.23; 2009d, f. 23;; 2010d, f.19; 2011e, f.19; 2011f, f.18)

O desempenho padrão esperado no nível 4 é marcado pelo destaque dado ao eixo *leitura* e dois de seus descritores: *reconhecer o assunto e antecipar assunto de um texto com base em título, subtítulo, imagens* (por meio de dois itens: *reconhecer o assunto e localizar informação explícitas no texto*). Dessa forma, as questões apresentadas dão destaque novamente ao eixo *leitura*, quanto ao percentual menor de acertos.

5.3.3 Localizar informações explícitas

Passo à análise do quinto bloco. Esse corresponde às questões que envolvem a habilidade de localização de **informações explícitas** no texto⁴²⁵. São sete questões que compõem esse item avaliado. Seguem abaixo figuras dessas questões.

Questão: 21

LUA CHEIA

DA JANELA, PINGO-DE-MAR VÊ A LUA.
É NOITE DE LUA CHEIA!
A CORUJA ESTÁ TODA CONTENTE.
AS NOITES DE LUA CHEIA SÃO SEMPRE MUITO ANIMADAS!
LOGO, LOGO, ELA VAI VOAR E CAÇAR.

EM NOITES FRIAS DE INVERNO.

EM NOITES MUITO ESCURAS.

EM NOITES DE LUA NOVA.

EM NOITES DE LUA CHEIA.

Figura 76: *Caderno do Aluno*⁴²⁶ – Questão 21/Teste 1⁴²⁷. Fonte: BRASIL (2008h, f. 23).

⁴²⁵ Organizadas a partir de dois descritores: D6 (edição 2009-2010)/ D8 (2008) - Localizar informações explícitas).

⁴²⁶ Na questão 21, da edição de 2008/Teste 1 (FIGURA 76): *Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta. QUANDO SE PASSA A HISTÓRIA?*


⁴²⁷ Essa questão 21 - edição de 2008/Teste 1 obteve o quinto lugar quanto ao percentual de erros (47,4%) os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima posição de acertos com um percentual de 52,6 %.

Questão: 22

Fala, galera!

Que fome!

Moqueca é: uma vaca muito sapeca, que vive numa fazenda de Minas Gerais. Um belo dia, ela conhece um charmoso touro louro e eles se apaixonam. Algum tempo depois, Moqueca, que sempre foi magrinha e elegante, aparece gorducha e feliz. Ela ia ter um bebê, quer dizer, um lindo bezerrinho. Acontece que, depois que o bezerro nasce, a vaca continua gorda e seu filhote cada vez mais magro. Qual será o mistério da vaca Moqueca?



Nesse texto, quem é Moqueca?

um bebê.

um bezerro.

uma comida gostosa.

uma vaca sapeca.

24

Figura 77: *Caderno do Aluno*⁴²⁸ – Questão 22/Teste 1⁴²⁹. Fonte: BRASIL (2009i, f. 24).

Questão: 23

A girafa sem sono

Naquela noite, enquanto todos os animais da floresta já estavam dormindo, a girafa andava pra lá e pra cá e não conseguia pegar no sono.

– É falta de um bom travesseiro!

Falou uma árvore que estava lá perto.

– Mas eu tenho um sob medida para você. É só encostar sua cabeça no meio destes dois galhos e você dormirá sossegada até o dia amanhecer.

Essa história acontece:

à noite, na floresta.

à noite, no zoológico.

pela manhã, na floresta.

pela manhã, no zoológico.

25

Figura 78: *Caderno do Aluno*⁴³⁰ – Questão 23⁴³¹/Teste 1⁴³². Fonte: BRASIL (2009i, f.25).

⁴²⁸ Na questão 22- edição de 2009/Teste 1 (FIGURA 77): *Leia o texto e depois faça um X no quadradinho da resposta que achar correta. Faça tudo em silêncio.*

⁴²⁹ Essa questão 22 - edição de 2009/Teste 1 obteve o quinto lugar quanto ao percentual de erros (54,5%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima posição de acertos com um percentual de 45,5 %.

⁴³⁰ Na questão 23, da edição de 2009/Teste 1 (FIGURA 78): *Leia o texto e depois faça um X no quadradinho da resposta que achar correta. Faça tudo em silêncio.*

⁴³¹ Essa questão é uma cópia da questão 21 da edição de 2008/Teste 2.

⁴³² Essa questão 23 - edição de 2009/Teste 2 obteve o terceiro lugar quanto ao percentual de erros (57,7%) os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima segunda posição de acertos com um percentual de 42,3 %.

Questão 20:

FOGO NO CÉU

O BODE FALOU PARA O RATO:
- O CÉU PEGOU FOGO!
O RATO FALOU PARA PATA:
- O CÉU PEGOU FOGO!
A PATA FALOU PARA O GALO:
- O CÉU PEGOU FOGO!

FUGIU O RATO, FUGIU O GALO, FUGIU A PATA, FUGIU O BODE.
O BODE VIU A CORUJA E FALOU:
- FOGUE CORUJA! O CÉU PEGOU FOGO! O FOGO VAI CAIR NA MATA!
A CORUJA VIU O CÉU E FALOU:
- O FOGO É UM BALÃO DE SÃO JOÃO!

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

O CÉU PEGOU FOGO!

O RATO PEGOU FOGO!

O FOGO VAI CAIR NA MATA!

O FOGO É UM BALÃO DE SÃO JOÃO!

25 1*(5/10-Teste01)

Figura 79: *Caderno do Aluno*⁴³³ – Questão 20/Teste 1⁴³⁴. Fonte: BRASIL (2010i, f.25)

Questão: 21

A girafa sem sono

Naquela noite, enquanto todos os animais da floresta já estavam dormindo, a girafa andava pra lá e pra cá e não conseguia pegar no sono.

– É falta de um bom travesseiro!

Falou uma árvore que estava lá perto.

– Mas eu tenho um sob medida para você. É só encostar sua cabeça no meio destes dois galhos e você dormirá sossegada até o dia amanhecer.

Essa história se passa

à noite, na floresta.

à noite, no zoológico.

pela manhã, na floresta.

pela manhã, no zoológico.

Figura 80: *Caderno do Aluno*⁴³⁵ – Questão Questão 21⁴³⁶/Teste 2⁴³⁷. Fonte: BRASIL (2008i, f.23).

⁴³³ Na questão 20- edição de 2010/Teste 1 (FIGURA 79): *Leia o texto silenciosamente e depois responda à pergunta. Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas.*

⁴³⁴ Essa questão 20 - edição de 2010/Teste 1 obteve o quarto lugar quanto ao percentual de erros (57,6%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima primeira posição de acertos com um percentual de 42,4 %.

⁴³⁵ Na questão 21, da edição de 2008/Teste 2 (FIGURA 80): *Leia o texto silenciosamente e depois responda à pergunta. Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas.*

⁴³⁶ Essa questão se repete na edição de 2009/Teste 1, sendo a questão de número 23, anteriormente apresentada.

⁴³⁷ Essa questão 21 - edição de 2008/Teste 2 obteve o quarto lugar quanto ao percentual de erros (39,2%) os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima primeira posição de acertos com um percentual de 60,8 %.

Questão: 19

A mulher e sua galinha

Uma mulher possuía uma galinha que todos os dias, sem falta, botava um ovo. Ela então pensava consigo mesma como poderia fazer para obter, ao invés de um, dois ovos por dia. Assim, disposta a atingir seu objetivo, decidiu alimentar a galinha com uma porção de ração em dobro. A partir daquele dia, a galinha tornou-se gorda e preguiçosa, e nunca mais botou nenhum ovo.

Por que a mulher passou a dar o dobro de ração para a galinha?

Porque queria que a galinha botasse mais ovos.

Porque tinha ração sobrando.

Porque queria engordar a galinha.

Porque a galinha estava com muita fome.

20

Figura 81: Caderno do Aluno⁴³⁸ – Questão 19/Teste 2⁴³⁹. Fonte: BRASIL (2009j, f.20).

QUESTÃO 24

AS MENINAS

ARABELA
ABRIA A JANELA
CAROLINA
ERGUIA A CORTINA
E MAIRA
OLHAVA E SORRIA.
"BOM DIA!" (...)

DE ACORDO COM O TEXTO, O QUE CAROLINA FAZIA?

ABRIA A JANELA.

DIZIA BOM DIA.

ERGUIA A CORTINA.

OLHAVA E SORRIA.

29

Figura 82: Caderno do Aluno⁴⁴⁰ – Questão 24/Teste 2⁴⁴¹. Fonte: BRASIL (2010j, f. 29).

⁴³⁸ Na questão 19- edição de 2009/Teste 2 (FIGURA 81): *Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão.*

⁴³⁹ Essa questão 19 - edição de 2009/Teste 2 obteve o quinto lugar quanto ao percentual de erros (46,4%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima posição de acertos com um percentual de 53,6 %.

⁴⁴⁰ Na questão 24, da edição de 2010/Teste 2 (FIGURA 82): *Leia o texto silenciosamente e depois responda a questão.*

⁴⁴¹ Essa questão 24 - edição de 2010/Teste 2 obteve o primeiro lugar quanto ao percentual de erros (67,5%) os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima quarta posição de acertos com um percentual de 32,5 %.

Nesse bloco de questões, em que a habilidade requerida quanto ao item é localizar informações explícitas em um texto, observo que os textos referem-se, em todas as questões apresentadas, em que os alunos da RMEPA obtiveram um percentual baixo de desempenho quanto a fragmentos de textos literários⁴⁴². Detalhando esse mapeamento inicial, teríamos a seguinte classificação quanto ao gênero literário (QUADRO 59).

Edição	Teste 1 /Gênero	Teste 2 /Gênero
Edição de 2008	Q.21 – <i>Lua cheia</i> - contos/narrativas curtas	Q.21 – <i>A girafa sem sono</i> - contos/narrativas curtas
Edição de 2009	Q.22 – <i>Fala, galera</i> contos/narrativas curtas Q.23 – <i>A girafa sem sono</i> contos/narrativas curtas	Q.19 - <i>A mulher e sua galinha</i> /Fábulas/narrativas curtas
Edição de 2010	Q.21 – <i>Fogo no céu</i> - contos/narrativas curtas	Q24 – <i>As meninas</i> /poesia

Quadro 63: Mapeamento de fragmentos de gêneros literários utilizados na Provinha Brasil. Fonte: BRASIL (2008e, p 33; 2008g, p. 21; 2009f, p. 32; 2009f, p. 33; 2009h, p.28; 2010f, p. 31; 2010h, p. 33).

Analisando o Quadro 63, podemos perceber os fragmentos de textos cujo gênero literário corresponde às narrativas curtas que compõem quase que 80% das questões com menor percentual de acertos e, entre esses, podemos observar dois fragmentos de texto da *Coleção Gato e Rato*, de Mary França e Eliardo França⁴⁴³, livros de palavra e imagem muito utilizados em classes de alfabetização. Também podemos observar que a localização explícita de informações em fragmentos de textos classificados como fábula e poesia aparece somente nos testes 2.

Ainda em relação ao uso de fragmentos de textos literários nas questões da Provinha Brasil, observo uma forma didática de transformar a obra literária num instrumento pedagógico. Tal prática pedagógica é presente tanto no contexto da educação infantil quanto

⁴⁴² Materiais de onde foram extraídos os fragmentos que compõem as questões dos textos: *Lua cheia* - Mary França & Eliardo França. *Lua Cheia!* São Paulo: Editora Ática, 2006, p. 1-2./Fragmento. (Q.21 – edição de 2008/Teste 1 – FIGURA 76); *Fala, galera* - Sylvia Orthof, Tato. Moqueca, a vaca. Editora Paulinas, 1999 (Q.22 – edição de 2009/Teste 1 – FIGURA 77); *A girafa sem sono* - Liliane & Michele Lacocca. *A girafa sem sono*. São Paulo: Editora Ática, 2005, páginas 2 e 3.(Fragmento) (Q. 23 – edição de 2009/Teste 1 – FIGURA 78 e Q.21 – edição de 2008/Teste 2 – FIGURA 80); *Fogo no céu* - FRANÇA, Mary: FOGO NO CÉU!(Q. 20 – da edição de 2010/Teste 1- FIGURA 79); *A mulher e sua galinha* - <http://sitededicas.uol.com.br/fabula9a.htm> (Q. 19 – da edição de 2009/Teste 2 – FIGURA 81) e *As meninas* – (MEIRELES, Cecília. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. (Q. 24 – da edição de 2010/Teste 2 – FIGURA 82).

⁴⁴³ É pertinente pontuar que no PNBE/2008, Mary e Eliardo França e Sylvia Orthof estão entre os autores com maior número de livros inscritos (SOARES, 2008), evidenciando o quanto seus livros estão presentes no universo das escolas públicas.

dos anos iniciais. Contudo, a diferença é que essa *tendência a transformar o livro em um instrumento pedagógico*⁴⁴⁴ é ampliada para o instrumento pedagógico avaliativo.

Analisando o que é solicitado nessas questões, observo que, diferentemente dos dois blocos anteriores, em que os alunos tinham que identificar finalidade de textos de gêneros diversos, como bilhete, convite, cartazes ou reconhecer o assunto de um texto, geralmente informativo, nesse os alunos precisavam identificar elementos que compõem a narrativa, como tempo, espaço e personagem, por exemplo.

Em relação à identificação do tempo, a partir da localização de informações explícitas no fragmento de texto, exemplifico com a questão 21, da edição de 2008/Teste 1 (FIGURA 76). Nessa questão o aluno deveria ler o fragmento do texto *Lua cheia* e marcar nas alternativas quando se passa a história: (A) EM NOITES FRIAS DE INVERNO; (B) EM NOITES MUITO ESCURAS; (C) EM NOITES DE LUA NOVA ou (D) EM NOITES DE LUA CHEIA⁴⁴⁵.

Relacionando os elementos tempo e espaço, temos as questões 21, da edição de 2008/Teste 2 (FIGURA 80), e a questão 23, da edição de 2009/Teste 1 (FIGURA 78), que, conforme pontuado, são iguais. Nessa questão, o aluno deveria ler o fragmento do texto *A girafa sem sono* e marcar onde a história se passa tendo as seguintes alternativas: (A) à noite, na floresta; (B) à noite, no zoológico; (C) pela manhã, na floresta ou (D) pela manhã, no zoológico.

A identificação do personagem pode ser representada pelas questões a seguir. Questão 22, da edição de 2009/Teste 1 (FIGURA 77), e questão 24, da edição de 2010/Teste 2 (FIGURA 82). Na questão 22, o aluno deveria realizar a leitura do fragmento do texto *Fala, galera*, localizar quem é *moqueca*, tendo como alternativas: (A) *um bebê*; (B) *um bezerro*; (C) *uma comida gostosa* ou (D) *uma vaca sapeca*. É interessante observar que, nessa questão, a imagem pode ter servido como uma referência importante. E na questão 24, os alunos deveriam identificar o que a personagem Carolina fazia após a leitura da poesia *As meninas*. As alternativas eram

⁴⁴⁴ Essa expressão “*tendência a transformar o livro em um instrumento pedagógico*” foi tomada emprestada de Soares (2008) quando aponta que a associação da leitura na educação infantil com alfabetização, a determinação de faixas etárias e níveis de leitura, presentes em quase todos os catálogos, são apenas algumas das facetas da quase absoluta vinculação da produção editorial com a escola, vinculação que se revela: no leitor pretendido para os catálogos – sempre o professor, a quem as palavras iniciais são dirigidas; na orientação para o uso dos livros, com sugestões de atividades; na indicação da relação entre livros e temas transversais, entre livros e datas comemorativas. Na verdade, a proposta editorial responde a uma cultura escolar que, frequentemente, considera a literatura infantil como instrumento pedagógico, mais que contendo um valor em si mesma, fonte de prazer e de experiências estéticas (SOARES, 2008, p. 26).

⁴⁴⁵ A transcrição das alternativas foi realizada como aparecem no teste do aluno, por isso haverá variação entre o uso da letra de forma e a letra script.

(A) ABRIA A JANELA; (B) DIZIA BOM DIA; (C) ERGUIA A CORTINA ou (D) OLHAVA E SORRIA.

Na questão 19, da edição de 2009/Teste 2 (FIGURA 81), em que o texto é uma fábula *A mulher e sua galinha*, os alunos deveriam localizar informações explícitas sobre o enredo da narrativa, sem estarem centrados no tempo, no espaço ou na personagem. Após a leitura do texto, os alunos deveriam responder: *Por que a mulher passou a dar o dobro de ração para a galinha?* As opções para essa pergunta são as seguintes alternativas: (A) *Porque queria que a galinha botasse mais ovos;* (B) *Porque tinha ração sobrando;* (C) *Porque queria engordar a galinha ou* (D) *Porque a galinha estava com muita fome.*

Vejamos agora essas questões em relação ao pareamento de seus percentuais de acertos por Testes 1 e 2 no Quadro 64.

Item	Edições	Teste 1			Teste 2		
		Questão	Erro %	Acerto%	Questão	Erro %	Acerto%
Localizar informações explícitas em um texto.	2008	21	47,4 (5°)	52,6	21	39,2 (4°)	60,8
	2009	23	57,7 (3°)	42,3	19	46,4 (5°)	44,1
	2010	20	57,6 (4°)	42,4	Q. Zero	-	-
		Q. Zero	-	-	24	67,5 (1°)	32,5

Quadro 64: Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente ao item reconhecimento do assunto de um texto - Ordenação por erros e acertos - Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

Vejamos isso na totalidade das questões, no Quadro 65 abaixo em relação ao item localizar informações explícitas no texto:

EDIÇÕES / TESTES	QUESTÕES (% ERRO)	COMANDO
2008/ Teste 1	23 (50,9%)	Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. (Texto SEM TÍTULO: 4 linhas + imagem). O assunto é:
2008/ Teste 2	16 (35,4%)	... no quadrinho da frase que mostra o assunto do cartaz.
	23 (44,7%)	Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. Não leia em voz alta e não mostre para os colegas. (Texto de 07 linhas: O QUE AS PLANTAS CARNÍVORAS FAZEM?) Qual o assunto desse texto?
2009/ Teste 1	16 (44,3%)	Faça um X no quadradinho da frase que mostra o assunto do cartaz.
	24 (67,6%)	Leia o texto e depois responda à pergunta fazendo um X no quadradinho da resposta que achar correta. Faça tudo em silêncio. (Texto de 07 linhas: O QUE AS PLANTAS CARNÍVORAS FAZEM?) Qual o assunto desse texto?

2009/ Teste 2	22 (54,0%)	Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, vou dizer o que é para fazer. (Texto de 07 linhas: DICAS PARA SALVAR O NOSSO PLANETA) Esse texto fala principalmente sobre:
	24 (64,1%)	Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. Não leia em voz alta e não mostre para os colegas. (Texto de 09 linhas: CIENTISTA) Esse texto fala principalmente sobre:
2010/ Teste 1	21 (55,6%)	Leia o convite abaixo e depois responda à questão. (Texto: FESTA DO DIA DAS CRIANÇAS). O texto que você leu fala principalmente sobre:
	24 (71,9%)	Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou dizer o que é para fazer. (Texto: POR QUE DORMIMOS?). Faça um X no quadradinho que mostra sobre o que o texto fala.
2010/ Teste 2	19 (48,9%)	Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. Não leia em voz alta e não mostre para os colegas. (Texto de 07 linhas: Por que as nuvens ficam negras quando vai chover?) Esse texto fala principalmente sobre:
	22 (45,6%)	Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou dizer o que é para fazer. (Texto: Combate ao mosquito da dengue). Esse cartaz fala principalmente sobre:

Quadro 65: Comandos das questões referentes ao item *reconhecer o assunto do texto*. Edições de 2008 - 2010/Testes 1 e 2.⁴⁴⁶

Considerando o pareamento em análise (QUADRO 65) e o posicionamento desses menores percentuais de acertos em relação ao conjunto de questões sobre esse item (QUADRO 65), quatro ponderações podem ser feitas a partir disso. Uma delas é a diferença de percentual para a mesma questão aplicada em testes diferentes. No teste 1, edição de 2009, a questão 23 teve um percentual de 45,5 % de acertos, enquanto a mesma questão, aplicada no Teste 2, na questão de número 21, anteriormente, na edição de 2008, obteve um percentual de 60,8%. Tal diferença pode ser analisada em duas perspectivas: uma, o grupo de alunos que realizou o teste 2, na edição de 2008 teve a habilidade de localizar o tempo e o espaço da narrativa e outra, o número de alunos que realizou o Teste 1 é consideravelmente menor que o número de alunos que realizou o Teste 2, na edição de 2009.

Outro aspecto a ser analisado nesse pareamento é a pouca diferença entre os percentuais de um teste para outro, com exceção do Teste 2 de 2008, nas outras edições 2009-2010, os alunos evidenciaram poucos avanços.

⁴⁴⁶ Das 11 questões sobre o item *reconhecer o assunto do texto*, apresentadas na *Provinha Brasil*, entre 2008 e 2010, Testes 1 e 2, nenhuma delas foram posicionadas entre os maiores acertos. Em duas questões iguais, uma da 2008/2 (Questão 16) e outra de 2009/2 (Questão 16), o professor/aplicador lê o comando para, após a leitura de um cartaz pelos alunos com a imagem do Zé Gotinha Vacinação na camiseta da menina que faz o chamamento, aparecendo também ao fundo, no canto inferior direito, a sua imagem, ler a ordem interna da questão e as alternativas. Nessas duas questões, em cada um dos testes os erros foram de 35,4% e 44,3%, respectivamente. Os demais percentuais de erro ficam na faixa de 44, 7% a 71,9%. Em três (03) delas, o professor lê, além do comando, uma ordem interna, após a leitura dos textos de cada questão pelos alunos. Nas outras seis (06), os alunos leem o resto da questão, contando somente com a leitura dos comandos pelo professor. Do total de questões desse período sobre o item *reconhecer o assunto do texto* (11), nove (09) delas ficaram posicionadas entre os menores percentuais de acertos na RMEPA.

Ainda outro aspecto a ser ponderado é o baixo percentual de acertos da questão 24, da edição de 2010, teste 2 – 32,5%. Acredito que uma das quedas nesse percentual de acertos possa ter sido em razão de o gênero literário poesia estar menos disponível nas classes de alfabetização, se considerarmos a literatura selecionada pelo PNBE para distribuição nas escolas públicas. Em estudos de Soares (2008) sobre autores com maior número de livros inscritos no PNBE/2008, observo que, enquanto os autores que escrevem contos/narrativas curtas totalizaram 132 livros inscritos, entre esses autores estão Mary e Eliardo França; Sylvia Ortofh, já citados e Ana Maria Machado, Ziraldo; Tatiana Belinky; Ruth Rocha, Eva Furnari e Maria Clara Machado, um único autor do gênero poesia foi inscrito, Elias José, totalizando 13 livros.

Em relação a esse estudo de Soares (2008), destaco também que

[...] o edital do PNBE/2008 definiu três categorias de livros para inscrição e composição dos acervos a serem encaminhados às escolas: *textos em verso*, especificados os gêneros poema, quadras, parlendas, cantigas de roda, trava-línguas, adivinhas; *textos em prosa*, nos gêneros pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias; *biografias*; e livros de imagens e histórias em quadrinhos, incluídos entre estes últimos obras clássicas da literatura universal adaptadas ao público da educação infantil e das séries iniciais (SOARES, 2008, p. 27).

A autora evidencia em sua análise que o número de textos em prosa (64,2% - educação Infantil e 77,8% - anos iniciais) ultrapassa em muito os textos em versos (25,4% - educação infantil e 16,8% - anos iniciais) no conjunto de livros inscritos para o PNBE/2008, vindo a corroborar minha análise sobre a pouca circularidade do gênero poema nas classes de alfabetização e, de um modo geral, primeiros anos de escolarização⁴⁴⁷.

E, por último, um aspecto a ser considerado em relação a esse quinto bloco – *localizar informações explícitas em um texto* – com o quarto bloco – *reconhecimento do assunto de um texto* – é o quanto os alunos no Teste 1/quinto bloco demonstraram um percentual maior de acertos em comparação ao quarto bloco/ Teste 1, conforme Quadro 66.

⁴⁴⁷ Para saber mais ver Paiva (2008), *A produção literária para crianças: onipresença e ausência de temáticas*.

Item/ Edição	2008 / Teste 1	2008 / Teste 2	2009 / Teste1	2009 / Teste2	2010 / Teste 1	2010 / Teste2
Reconhecer assunto de um texto.	Q.23 - 49,1%	Q.23 - 55,3%	Q.24.32,4%	Q.22.46% Q.24. 35,9%	Q.24.28,1%	Q.19.51,1% Q.22.54,4%
Localizar finalidade um texto.	Q.2 - 52,6%	Q.21 - 60,8%	Q.22.45,5% Q.23.42,3%	Q.19.44,1%	Q.20.42,4%	Q.24.32,5%

Quadro 66: Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente ao item reconhecimento do assunto de um texto e localizar informação explícita em um texto. Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2

Pondero que dois aspectos podem ser considerados na análise desse percentual, um, a certa familiaridade com o gênero literário conto/narrativas curtas já apontada e, dois, a solicitação feita. Parece-me mais próximo das práticas escolares existentes a localização do tempo, espaço e personagem do que a finalidade de um texto informativo em classes de alfabetização ou dos anos iniciais de um modo geral. Já em relação ao Teste 2, não observo tanta distinção entre o percentual de acertos; até observo certa queda no percentual de acertos no quinto bloco e, nesse caso, considero que a troca do gênero literário de contos/narrativas curtas para poema possa ser novamente considerada.

Ao comparar questões do teste 1 e do teste 2 das edições de 2008-2010, que focam no item localizar informações explícitas de um texto, descritores: D6 (edição 2009-2010)/D8(edição 2008) – *Localizar informações explícitas* – observo que a resposta certa, como no quarto bloco – item *reconhecer o assunto de um texto* –, pode posicionar o aluno no **nível 4** dos cinco níveis de desempenho constituídos com a análise dos resultados da primeira edição da *Provinha Brasil 2008 -2010/ Teste 1 e 2* (BRASIL, 2008c, f. 16-17; 2008d, f..23; 2009d, f. 23;; 2010d, f.19; 2011e, f.19; 2011f, f.18).

Conforme descrito no documento *Caderno de interpretação e correção de resultados*, neste nível os alunos deveriam ler textos simples e ser capazes de interpretá-los, localizando informações, realizando inferências e reconhecendo o assunto ou a finalidade, a partir da leitura autônoma desses textos. Nesse sentido, consta também nesse documento que os alunos leem textos de aproximadamente 8 a 10 linhas, na ordem direta (início, meio e fim) e de estrutura sintática simples (sujeito + verbo + objeto) e de vocabulário explorado comumente na escola (BRASIL, 2008c, f. 16-17; 2008d, f..23; 2009d, f. 23;; 2010d, f.19; 2011e, f.19; 2011f, f.18). Contudo, a análise das questões de maior percentual de erros evidencia certo distanciamento desse nível 4. Nesse sentido, correlacionando a análise dessas questões com a classificação do desempenho dos alunos da RMEPA, nas edições de 2009/Teste1 e

2010/Teste 2, observo que há uma incongruência contestável, uma vez que, para estar nesse nível de desempenho, conforme visto, as habilidades em que os alunos evidenciaram dificuldades deveriam estar em processo de consolidação, e não em médias de percentual de acertos de 32,5% a 60,8%

Assim, o desempenho padrão esperado no nível 4 é marcado pelo destaque dado ao eixo *leitura* e dois de seus itens: *reconhecer o assunto e localizar informação explícitas no texto*, considerando as normativas destinadas às classes de alfabetização, dadas por intermédio desse instrumento avaliativo, parece ser algo a ser superado nessa rede de ensino.


5.3.4 Inferir informações

Passo à análise do sexto bloco. Esse corresponde às questões que envolvem a habilidade de inferir informações, organizada a partir de dois descritores: D10/D9 (edição 2009-2010)/2008). São cinco questões que compõem esse item avaliado. Seguem abaixo figuras dessas questões.

Questão: 24

QUE MEDO!

Minha mãe ouviu um barulho de noite!
Quando ela olhou, tinha um homem debaixo da cama!
– Era um ladrão?
– Que nada, era o meu pai! Ele também tinha ouvido o barulho.



Estava sonhando.

Queria brincar com o filho.

Queria passar um susto no filho.

Teve medo de ladrão.

Figura 83: *Caderno do Aluno*⁴⁴⁸ – Questão 24⁴⁴⁹/Teste 1⁴⁵⁰. Fonte: BRASIL (2008h, f.26).

⁴⁴⁸ Na questão 24, da edição de 2008/Teste 1 (FIGURA 83): *Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta. Por que o pai se escondeu debaixo da cama?*

⁴⁴⁹ Essa questão se repete na edição de 2009/Teste 1, sendo a questão de número 19, a seguir apresentada.

⁴⁵⁰ Essa questão 24 - edição de 2008/Teste 1 obteve o quinto lugar quanto ao percentual de erros (53,8%) os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima quarta posição de acertos com um percentual de 46,2 %.

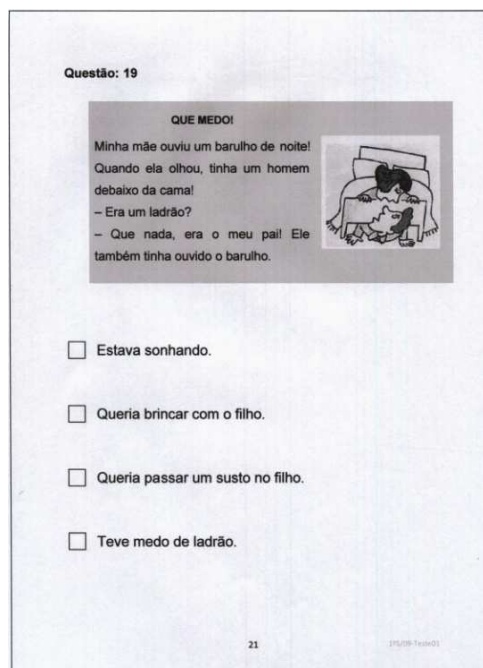


Figura 84: Caderno do Aluno⁴⁵¹ – Questão 19/Teste 1⁴⁵². Fonte: BRASIL (2009i, p.21).

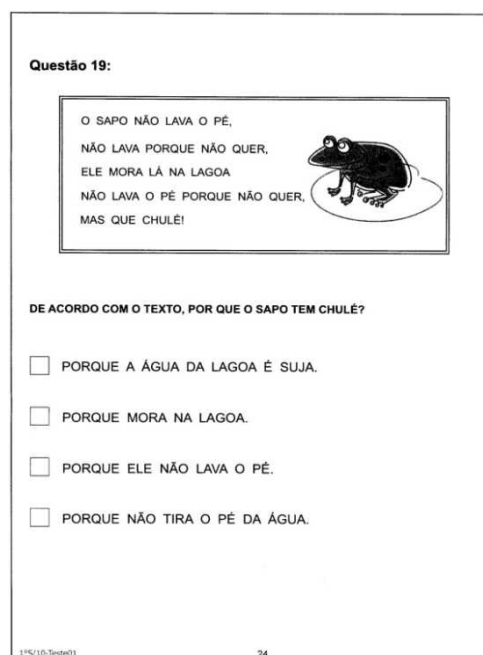


Figura 85: Caderno do Aluno⁴⁵³ – Questão 19/Teste 1⁴⁵⁴. Fonte: BRASIL (2010i, f..24).

⁴⁵¹ Na questão 19- edição de 2009/Teste 1 (FIGURA 84): *Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta. Por que o pai se escondeu debaixo da cama?*

⁴⁵² Essa questão 19 - edição de 2009/Teste1 obteve o quarto lugar quanto ao percentual de erros (58%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima quarta posição de acertos com um percentual de 42 %.

⁴⁵³ Na questão 19, da edição de 2010/Teste 1 (FIGURA 85): *Leia o texto silenciosamente e depois responda à pergunta. Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas.*

⁴⁵⁴ Essa questão 19 - edição de 2010/Teste 1 obteve o quinto lugar quanto ao percentual de erros (55,9%) os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima posição de acertos com um percentual de 44,1 %.

Questão 22:

PREVISÃO DO TEMPO

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

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

PODE FAZER BOM TEMPO.

PODE VENTAR MUITO.

PODE CHOVER.

PODE SER UM DIA SECO.

27 1^o/10-Teste01

Figura 86: *Caderno do Aluno*⁴⁵⁵ – Questão 22/Teste 1⁴⁵⁶. Fonte: BRASIL (2010j, f.27).

Questão: 24

Lições Manchadas

Há muito tempo atrás os alunos usavam penas de metal que tinham que ser mergulhadas na tinta para escrever. Não existia caneta, então, as lições da escola eram escritas usando-se as penas e a tinta. Tudo precisava ser feito com cuidado porque se não... Você nem imagina o que acontecia com as lições!

Se os alunos não tivessem cuidado, suas lições ficavam

bonitas.

grandes.

manchadas.

sumidas.

Figura 87: *Caderno do Aluno*⁴⁵⁷ – Questão 24/Teste 2⁴⁵⁸. Fonte: BRASIL (2008i, f.26).

⁴⁵⁵ Na questão 22- edição de 2010/Teste 1 (FIGURA 86): *Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão.*

⁴⁵⁶ Essa questão 22 - edição de 2010/Teste 1 obteve o quarto lugar quanto ao percentual de erros (66%) entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima segunda posição de acertos com um percentual de 34 %.

⁴⁵⁷ Na questão 24, da edição de 2008/Teste 2 (FIGURA 87): *Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas.*

⁴⁵⁸ Essa questão 24 - edição de 2008/Teste 2 obteve o terceiro lugar quanto ao percentual de erros (40,6%) os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram o teste, ficando na vigésima primeira posição de acertos com um percentual de 59,4 %.

Nesse bloco de questões, em que a habilidade requerida quanto ao item é inferir informações que não estão explícitas em um texto, observo que, das sete (07) questões que compõem a *Provinha Brasil*, entre as edições de 2008-2010/Testes 1 e 2, os alunos da RMEPA obtiveram um percentual baixo desempenho em cinco (05) dessas questões.

É relevante pontuar nesse momento que, diferentemente das questões em que os itens referiam-se às habilidades de reconhecer a finalidade, reconhecer o assunto ou localizar informações explícitas em textos, a inferência de informações parece ser um processo de leitura mais complexo, pelo fato de o leitor iniciante ter que integrar diversas informações e construir a coerência do texto. Nesse sentido, a inferência é uma operação importante no processo de leitura. “Inferir significa produzir informações novas a partir da relação estabelecida entre informações que o texto traz e outras que já fazem parte dos conhecimentos do leitor” (CAFIEIRO, 2005, p. 34).

Analisando as questões de menor percentual de acertos desse item, destaco de que modo aparece a possibilidade de fazer inferência para a resolução da questão e algumas dificuldades que os alunos possam ter encontrado.

A questão 24, da edição de 2008/Teste 1 (FIGURA 83), e a questão 19, da edição de 2009/Teste 1 (FIGURA 85), que são repetidas, podem ilustrar o aspecto anteriormente destacado. O texto, *Que medo!*, das referidas questões, foi extraído da Revista *Recreio*⁴⁵⁹, trata-se de uma piada⁴⁶⁰. Para entender o texto, os alunos precisavam de informações que, embora estereotipadas⁴⁶¹, não estavam expressas nessa piada, como: o fato de adultos, representado na figura paterna, “não terem medo”, no caso de barulhos noturnos, nem de ladrão. Para entender o texto, os alunos necessitavam, então, buscar essa informação prévia para dar sentido à impropriedade da atitude do pai, “estar debaixo da cama por medo de ladrão.”

Nessa questão, observo que não é possível apenas localizar informações no texto; há outro trabalho a ser feito: é preciso mobilizar outros conhecimentos para construir coerência para o texto. As outras questões de menor percentual de acertos desse item: questão 19, da

⁴⁵⁹ Nessa questão não há, no documento *Provinha Brasil – Caderno do Professor/ Aplicador* a referência do ano e número da Revista *Recreio*, somente a página, sendo p.17. (BRASIL, 2008e, p.36; 2009f., p. 29)

⁴⁶⁰ Uma piada ou anedota é uma breve história, de final engraçado e às vezes surpreendente, cujo objetivo é provocar risos ou gargalhadas em quem a ouve ou lê. É um recurso humorístico utilizado na comédia e também na vida cotidiana. (Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Piada>>. Acesso em 29 de julho de 2012).

⁴⁶¹ Segundo Possenti (1998) “as piadas operam fortemente com estereótipos. [...] As piadas funcionam em grande parte na base de estereótipos, seja porque veiculam uma visão simplificada dos problemas, seja porque assim se tornam mais facilmente compreensíveis para interlocutores não-especializados” (POSSENTI, 1998, p. 26).

edição de 2010/Teste 1 (FIGURA 85), a 22, da edição de 2010/Teste 1 (FIGURA 86) e a 24, da edição de 2008/Teste 2 (FIGURA 87), também apresentam a necessidade de lidar simultaneamente com outros conhecimentos para além do texto.

Na questão 19, da edição de 2010/Teste 1 (FIGURA 85), uma cantiga do folclore brasileiro⁴⁶², por exemplo, para responder a pergunta a ser lida: *De acordo com o texto, por que o sapo tem chulé?*, considerando as alternativas: (A) *PORQUE A ÁGUA DA LAGOA É SUJA*; (B) *PORQUE MORA NA LAGOA*; (C) *PORQUE ELE NÃO LAVA OS PÉS* e (D) *PORQUE NÃO TIRA O PÉ DA ÁGUA*, os alunos precisam compreender que o que dá chulé é o fato de o sapo não lavar os pés, apesar de morar na lagoa. Ter o conhecimento de que não lavar os pés dá chulé, não é consensual nas comunidades dos alunos da RMEPA. Posso parecer estar estereotipando essas comunidades, no entanto, atuando nessa rede há 16 anos considero que esse não é um fato consensual. Muito de nossos alunos não tem água encanada em suas casas⁴⁶³, alguns deles, principalmente os pequenos, algumas professoras pegam mudas de roupas extras (doadas ao brechó das escolas) para trocá-los, devido à falta de higiene. Nesse sentido, ter chulé, porque não lava o pé, pode não ser a resposta escolhida.

Já na questão 22, edição de 2010/Teste 1 (FIGURA 86), o texto sobre *Previsão do tempo*, os alunos precisavam, após a sua leitura, responder à seguinte pergunta: *PODEMOS DIZER QUE A PREVISÃO DO TEMPO NA TV MOSTROU QUE*, considerando as seguintes alternativas: (A) *PODE FAZER BOM TEMPO*; (B) *PODE VENTAR MUITO*; (C) *PODE CHOVER* ou (D) *PODE SER UM DIA SECO*. Nessa questão, parece-me que dois aspectos possam ter feito ter dificultado a compreensão do texto para os leitores: um, saber que a tevê pode dar a previsão do tempo e, dois, saber o que é previsão do tempo.

⁴⁶² Referência feita ao texto, por intermédio do documento *Provinha Brasil – Caderno do Professor/ Aplicador II* (BRASIL, 2010f, p.30).

⁴⁶³ Segundo as informações prestadas quando da coleta do Censo Demográfico de 2000, dos 440.557 domicílios particulares, 211.936 (48,11%) tinham como esgotamento sanitário a rede geral de esgotos ou pluvial, 194.811 (44,22%) fossa séptica, 13.315 (3,02%) fossa rudimentar, 13.085 (2,97%) vala, 1528 (0,35%) rio ou lago e 1.385 (0,31%) dos domicílios utilizavam outro tipo de esgotamento. Dos 7.874 domicílios de um bairro da zona Leste onde estão localizadas duas escolas da RMEPA, 4.703 (59,73%) constata a existência de rede geral de esgoto ou pluvial, percentual superior ao do município, beneficiando 15.967 pessoas; 1.696 (21,54%) dos domicílios utilizam fossa séptica; 110 (1,40%) fossa rudimentar; 1.121 (14,24%) vala. O bairro destaca-se pela presença bem acima da média da cidade de esgoto em vala (14,24% contra 2,97%). Em números absolutos o bairro aparece com o maior número de domicílios, atingindo 4.594 pessoas; 2 (0,03%) rio ou lago e 242 (3,07%) dos domicílios utilizavam outro tipo de esgotamento. Dos 440.557 domicílios particulares permanentes recenseados em Porto Alegre, 4.497 (1,02%) responderam que não tinham banheiro e nem sanitário. Essa variável foi identificada em 208 (2,64%) dos domicílios do mesmo bairro anteriormente pontuado, mais que o dobro da média da cidade. Neste bairro também temos a situação de 821 domicílios sem banheiro, atingindo 2.806 moradores (MELLO, 2006).

E na questão 24, edição de 2008/Teste 2 (FIGURA 88), observo que novamente aparece um texto informativo, o texto *Lições Manchadas*⁴⁶⁴, contudo, de cunho “histórico”. Após a leitura do texto, os alunos deveriam ler e responder à seguinte questão: *Se os alunos não tivessem cuidado, suas lições ficavam*, tendo como alternativas: (A) *bonitas*; (B) *grandes*; (C) *manchadas* e (D) *sumidas*. Nessa questão, os conhecimentos a serem buscados para resolução envolvem: conhecimento de tempo (*Há muito tempo*); conhecimento do que é uma pena; conhecimento de que era possível escrever com uma pena; conhecimento de que existiram penas de metal e conhecimento de que para escrever com pena se usava tinta.

Assim sendo, por intermédio de inferências na análise dessas questões percebo que o texto

[...] comanda a leitura, isto é, demanda e limita a atividade do leitor [...]. Mas o texto, apesar de dominante, não é suficiente. Por isso, digo que é o ingrediente mais importante, o que implica que há outros. São exemplos de outros “ingredientes”: em primeiro lugar, a própria atividade do leitor – ele processa, analisa, infere, etc.; em segundo lugar – outros textos [...] (POSSENTI, 1998, p. 39).

Em síntese, o que quero pontuar é que esses dois aspectos – leitor e outros textos – são fatores que intervêm no processo de compreensão e que levam o leitor a processar (ou não) um todo coerente que faça sentido e crie uma representação global do texto. Além disso, para o leitor fazer essas inferências no texto é necessário que tenha um mínimo de proficiência na leitura.

Para esmiuçar essa análise vejamos um comparativo das questões que obtiveram menores percentuais de acertos nos Testes 1 e 2 (QUADRO 67) e da totalidade de questões sobre esse item (QUADRO 68):

Item	Edições	Teste 1			Teste 2		
		Questão	Erro %	Acerto%	Questão	Erro %	Acerto%
Inferir informações de um texto.	2008	24	53,8 (5º)	46,2	24	40,6 (3º)	59,4
	2009	19	58,0 (4º)	42,0	Q. Zero	-	-
		Q. Zero	-	-	Q. Zero	-	-
	2010	19	55,9 (5º)	42,0	Q. Zero	-	-
		22	66,0 (4º)	46,0	Q. Zero	-	-

Quadro 67: Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente ao item *inferir informações de um texto* – Ordenação por erros e acertos. Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.

⁴⁶⁴ Extraído da Revista Recreio. Ano 7. N.61, de 08/02/2007 – Fragmento de texto. (BRASIL, 2008g, p.34).

EDIÇÕES/ TESTES	QUESTÕES (%)	COMANDOS
2008/ Teste 1	24 (53,8 %)	Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta. (Texto: 08 linhas+ imagem) Por que o pai se escondeu debaixo da cama?
2008/ Teste 2	24 (40,6%)	Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas. (Texto LIÇÕES MANCHADAS : 6 linhas). Se os alunos não tivessem cuidado, suas lições ficavam...
2009/ Teste 1	19 (58%)	Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta. (Texto: 07 linhas+ imagem) Por que o pai se escondeu debaixo da cama?
2009/ Teste 2	20 (46,4%)	Leia o texto silenciosamente e depois eu vou fazer uma pergunta. (Tirinha de Maurício de Sousa: 2 quadrinhos). Por que o Cebolinha ficou bravo com a Mônica?
2010/ Teste 1	19 (55,9 %)	Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. (Cantiga do Folclore Brasileiro+imagem). De acordo com o texto, por que o sapo tem chulé?
	22 (66,0%)	Leia o texto silenciosamente e depois responda à pergunta. Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas. (Texto: PREVISÃO DO TEMPO). PODEMOS DIZER QUE A PREVISÃO DO TEMPO NA TV MOSTROU QUE:
2010/ Teste 2	20 (40,1%)	Veja a tirinha e depois responda à pergunta. (Tirinha: sequência de três quadrinhos). POR QUE O CACHORRO MAIOR SE ASSUSTOU?

Quadro 68: Comandos das questões referentes ao item *inferir informações*. Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2.
465

Desses Quadros (67 e 68) podemos destacar que parece haver um avanço dos alunos em termos de fazer inferência em textos, à medida que o percentual de acertos do teste 2, da edição de 2008, supera os percentuais dos Teste 1 das outras edições. Também observo que as edições de 2009/Teste 2 e 2010/Teste 2 não estão entre as questões de menor percentual de acertos questões de inferência ao texto, apesar de nessas edições haver questões desse item – no caso, a questão 20, na edição de 2009/Teste 2, tendo um percentual de 54,4% de acertos, e a questão 20, na edição de 2010/Teste 2, tendo um percentual de 59,9%, quase 60% de acertos.

⁴⁶⁵ Das 07 questões sobre o item *inferir informações*, apresentadas na *Provinha Brasil*, entre 2008 e 2010, Testes 1 e 2, nenhuma delas foi posicionada entre os maiores acertos. Não houve uma questão que se destacasse por um percentual de erros menor. A faixa de erros ficou entre 40,6% e 66,9%. Das sete (07) questões, o professor dá as instruções iniciais sobre a questão antes de dar tempo para os alunos fazerem de forma autônoma toda a questão em quatro (04) delas. Nas outras três (03), além dessas instruções, lê o comando, após os alunos lerem o texto, devendo os alunos ler as alternativas. Do total de questões desse período sobre o item *inferir informações* (07), cinco (05) delas ficaram posicionadas entre os menores percentuais de acertos na RMEPA.

Contudo, ao fazer a busca dessas questões percebo que essas apresentam textos diferenciados: a questão 20, da edição de 2009/Teste 2, é uma tirinha de história em quadrinho, e a questão 20, da edição de 2010/Teste 2, é um texto de linguagem não-verbal. Abaixo, as figuras das duas questões.

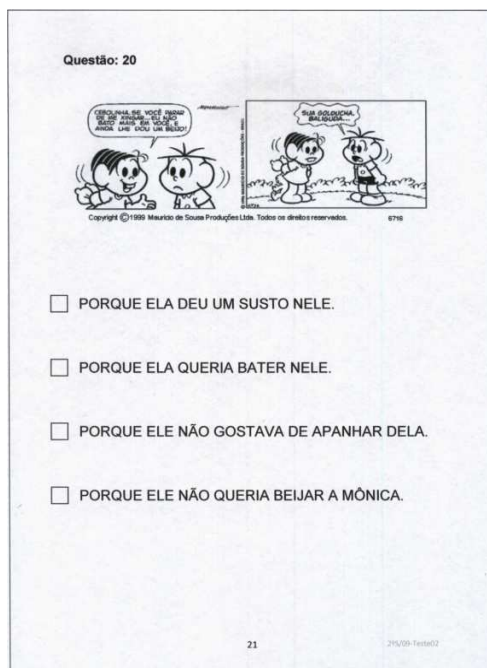


Figura 88: Caderno do Aluno⁴⁶⁶ – Questão 20/Teste 2⁴⁶⁸. Fonte: BRASIL (2009j, f.21).

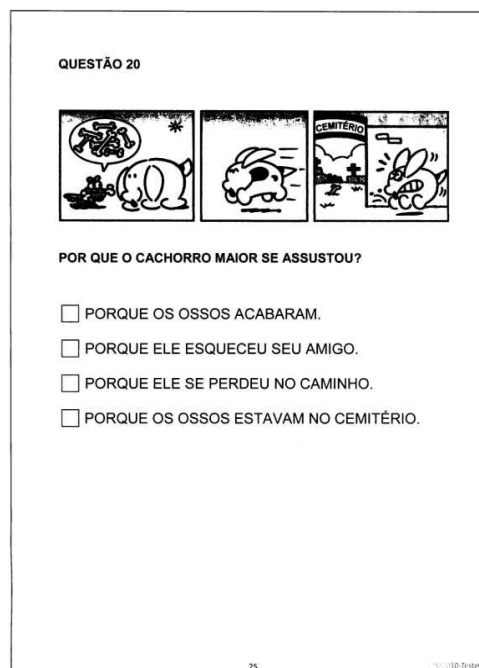


Figura 89: Caderno do Aluno⁴⁶⁷ – Questão 20/Teste 2⁴⁶⁹. Fonte: BRASIL (2010j, f.21).

Não por acaso, esses gêneros e seus suportes textuais, assim como aqueles dos quais falei no final da subseção anterior e retomei no início desta, parecem ser os que os alfabetizandos conseguem ler de forma mais autônoma e, assim, demonstrar o quanto dominam as habilidades avaliadas, mesmo não possuindo uma leitura fluente.

Saliento, assim, que o uso de textos com imagem, em tirinhas e um deles, ainda com linguagem não-verbal possa ter sido um dos elementos para que os alfabetizandos da RMEPA não obtivessem um baixo percentual de acertos.

Ainda em relação ao pareamento entre os Testes 1 e 2 (QUADRO 40) destaco que o percentual de 59,4% da questão 24, edição de 2008/Teste 2, texto *Lições Manchadas*

⁴⁶⁶ Na questão 20, da edição de 2009/Teste 2 (Figura 88): *Veja o texto silenciosamente e depois eu vou fazer uma pergunta.* Por que o Cebolinha ficou bravo com a Mônica?

⁴⁶⁷ Na questão 20- edição de 2010/Teste 2 (Figura 89): *Veja a tirinha e depois responda a pergunta.*

⁴⁶⁸ Essa questão 20 - edição de 2009/Teste 2 obteve um percentual de 54,4% de acertos entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

⁴⁶⁹ Essa questão 20 - edição de 2010/Teste 2 obteve um percentual de 59,9 de acertos entre os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

(FIGURA 87), possa ter tido um percentual maior de acertos entre as questões do Teste/1 em razão de a resposta estar no título do próprio texto, possibilitando ao leitor localizar a informação por associação título x texto x resposta, embora esteja escrita em letra *script*. Aliás, a variável letra *script* parece não ter sido um critério relevante para a resolução dessa questão e das questões 24, da edição de 2008/Teste 1 (FIGURA 83), e 19, da edição de 2009/Teste 1 (FIGURA 84), uma vez que em ambas a resposta estava no título dos textos, enquanto que na questões 19, da edição de 2010/Teste 1, com texto apresentado em letra bastão (não há título) e na questão 22 da mesma edição e teste, o título do texto não é a resposta da questão.

E, por último, em relação ao pareamento entre os Teste 1 e 2, evidencio que a questão 22, da edição de 2010/Teste 1 (FIGURA 86), possa ter tido um baixo percentual de acertos devido ao título não estar entre as respostas, uma vez que nas questões 24 da edição de 2008/Teste 1, 19, da edição de 2009/Teste 1 e 24, da edição de 2008/Teste 2, aparece no título do texto uma possibilidade de associação com a resposta e, entre os cinco textos desse item, é um dos únicos que não possui imagem nenhuma e apresenta palavras com padrões complexos como: previsão, tempo, melhor, guarda-chuva.

Nesse momento, considero relevante que possamos fazer um novo pareamento, agora comparando as questões de menor percentual de acertos, envolvendo textos e seus itens/descriptores.

Item/ Edição	2008 / Teste 1	2008 /Teste 2	2009 / Teste1	2009 / Teste2	2010 / Teste 1	2010 / Teste2
Reconhecer assunto de um texto.	Q.23 – 49,1%	Q.23 – 55,3%	Q.24 – 32,4%	Q.22 – 46% Q.24 – 35,9%	Q.24 – 28,1%	Q.19 – 51,1% Q.22 – 54,4%
Localizar finalidade de um texto.	Q.21 – 52,6%	Q.21 – 60,8%	Q.22 – 45,5% Q.23 – 42,3%	Q.19 – 44,1%	Q.20 – 42,4%	Q.24 – 32,5%
Inferência em informações de um texto.	Q.24 – 46,2%	Q.24 – 59,4%	Q.19 – 42%	Q.zero	Q.19 – 44,1% Q.22 – 34%	Q.zero

Quadro 69: Pareamento entre Teste 1 e Teste 2 referente ao item reconhecimento do assunto de um texto, localização de informação explícita em um texto e inferência de informações em um texto. Fonte: Ficha de correção (gabaritos). Edições de 2008-2010/Testes 1 e 2

Em relação a esse pareamento, observo que o item *identificar a finalidade do texto* continua apresentando um melhor desempenho dos alunos da RMEPA, embora com pouca vantagem em relação aos outros itens. Atribuo melhor desempenho nesse item, considerando

as questões de menor percentual de acertos, devido a três fatores: um, como já colocado, a familiaridade com os textos dessas questões, bem como com o comando solicitado: localizar tempo, espaço e personagens, a partir do texto; dois, que a um melhor desempenho no item *inferir informações de um texto* em relação ao item *reconhecer o assunto de um texto* possa estar relacionado ao fato de que o título de algumas questões, conforme já analisado, possa ter um elemento facilitador para a busca da resposta certa; três, a possibilidade de considerarmos o quanto a pergunta colocada: “*qual o assunto desse texto?*” para as questões que envolvem o item *reconhecer o assunto de um texto* seja um tipo de pergunta pouco explorado em classes de alfabetização.

Considerando os níveis de desempenho, pondero que esse item, *inferir informações de um texto*, e seus descritores, D10/D9 (edição 2009-2010/ 2008), possa representar melhor que todos os outros itens um desempenho mais característico do nível 5. Digo isso, ao localizar que aqueles descritores que se referem ao eixo *alfabetização* precedem os que se referem ao *letramento*, havendo, ainda, em cada um desses dois eixos, uma sequência respeitada em todas as edições, com tal descritor sendo sempre o último mencionado enquanto habilidade a ser conquistada no eixo *leitura*.⁴⁷⁰

Em síntese, considerando os aspectos ponderados nas análises anteriores, podemos concluir que, para a resolução das questões analisadas da Provinha Brasil, no período de 2008 – 2010, há uma série de fatores que intervieram no processo de compreensão das questões que obtiveram o menor percentual de acertos, para que os leitores iniciantes das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que realizaram a aplicação desse instrumento avaliativo construíssem ou não um todo coerente, que fizesse sentido, que criasse, uma compreensão global do texto. Esses fatores foram agrupados em itens. Retomo alguns já citados e elenco outros: o aluno leitor; a estrutura do instrumento avaliativo, a produção acadêmica existente contestada nessa avaliação e as condições de possibilidade para a aplicação desse instrumento.

Em relação ao aluno, destaco a relevância de seu papel quanto leitor, considerando seus conhecimentos prévios e suas experiências de leitura, escolares e não escolares. Fica em

⁴⁷⁰ Observo que, para a edição de 2008, o documento *Passo a Passo*, anteriormente analisado, não traga um detalhamento em itens para esse último nível, em sua descrição geral posiciona o aluno somente como alfabetizado, ao apresentar como desempenho desejável no domínio do sistema de escrita e compreensão do princípio alfabético para o final do 2º ano, expressando que as crianças que atingiram esse nível também avançaram em um processo de letramento inicial (BRASIL (2008c, f. 17; 2008d, f.24). Já a descrição geral para as edições de 2009 e 2011, Testes 1 e 2, também conforme já ilustrado antes: “Demonstram compreender textos informativos e narrativos de vocabulário complexo, estabelecendo relações entre as partes que o compõem, inferindo o assunto principal, localizando informações que não são evidentes.” (BRASIL, 2009c, f. 19; 2009d, f. 24; 2010c, f.22; 2010d, f.19; 2011e, f.22; 2011f, f.19).

suspensão as seguintes questões: A revista *Recreio* circula na escola? De que modo? Circula no ambiente doméstico? Quem tem acesso a essa Revista? Por que o instrumento avaliativo não levou em consideração o público leitor?

Já em relação à estrutura do instrumento avaliativo, há três fatores a serem pontuados. O primeiro deles relaciona-se à organização das questões: enquanto as questões iniciais seriam mais fáceis, as finais seriam as mais complexas, numa progressão da diferenciação de letras em relação a outros signos e sinais, reconhecimento de letras e sílabas, entremeadas pelo reconhecimento de palavras e conhecimentos iniciais sobre gêneros textuais em um bloco, seguidas de um segundo bloco, com questões que partem de frases, reconhecimento da finalidade, do assunto, e do reconhecimento de informações explícitas e implícitas. Mais suspensões: Por que os textos, sendo questões de maior tempo de leitura, se encontram entre as últimas questões do instrumento avaliativo? Não estaríamos seguindo uma lógica comeniana na estruturação desse instrumento: *letra, sílaba, palavra, frase e texto*? Não seria essa uma lógica canônica em termos de alfabetização?

Um segundo fator que pode ser relacionado à estrutura do instrumento avaliativo é a participação do professor aplicador na leitura de comandos. Outras suspensões: O desempenho do aluno seria diferenciado? Quem se beneficiaria mais numa situação ou em outra? Será que o professor não está favorecendo a sua realização com maior êxito ao ler a questão ou quando, além de ler a questão, também lê as respostas? Dá para perceber diferença de desempenho quando um mesmo tipo de questão é feito com maior ou menor participação docente?

E um terceiro fator estaria relacionado aos gêneros textuais. Outra suspensão: Textos informativos circulam em classes de alfabetização? Em que suporte textual? Tem-se trabalhado nas classes de alfabetização com o ensino de ciências? Que materiais de leitura circulam nessas classes sobre esse tema? A poesia circula nas classes de alfabetização? Quando? De que forma? Como é trabalhada a leitura em nossas escolas? Há alguma preocupação ou orientação diferenciada na leitura dos vários gêneros textuais que circulam na sociedade?

E em relação à produção acadêmica existente, pondero que parece haver certo esquecimento de questões relacionadas à psicogênese da língua escrita e à produção textual na escola. Outras suspensões: Sendo o professor o aplicador da *Provinha Brasil* o seu corretor, não teria essas condições de fazer um mapeamento diagnóstico de seus alunos sobre a escrita

de palavras, frases e textos? Qual seria a dificuldade em fazer esse mapeamento se essa prática parece já ter sido consolidada nas classes de alfabetização?

E, por último, destaco as condições de possibilidade para a realização da *Provinha Brasil*. Fazendo outras suspensões: quando essa foi aplicada? Antes ou depois do recreio? No início ou no fim da aula? Antes ou após a merenda? Com a professora da turma, como é sugerido pelo caderno do aplicador ou por outro professor?

Justifico o porquê de tantos fatores. Considero que para construir uma representação global na leitura de um texto, o leitor iniciante precisa integrar múltiplas informações, e o texto, como um artefato cultural, fornece marcas discursivas para que essa integração seja feita. No entanto, um leitor pode não percebê-las porque não prestou atenção, porque seu conhecimento prévio ou experiências cotidianas não permitiu que ele as inferisse ou porque a escola não trabalha com o domínio discursivo do instrumento avaliativo em questão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na intenção de lançar um olhar investigativo sobre a emergência da avaliação educacional destinada às classes de alfabetização no Brasil, os capítulos anteriores ofereceram algumas possibilidades de análise que agora apresentarei sob a forma de considerações finais. Farei algumas sínteses, mesmo que provisórias, e lançarei algumas possibilidades de pesquisa, considerando o material produzido para esse estudo.

Nesse sentido, cabem alguns esclarecimentos. Com esse estudo, não tive a pretensão de mostrar uma nova “expertise” na área das medidas educacionais. O que fiz, foi, ao me valer dos dados disponibilizados por essas medidas, problematizá-los.

Assim sendo, com relação ao que desenvolvi nesta tese, sob o título *Provinha Brasil* (ou "*Provinha de Leitura*"?): mais "uma avaliação sob medida" do processo de alfabetização e "letramento inicial"?, posso dizer que a mesma aborda a constituição da avaliação, mais precisamente a avaliação destinada às classes de alfabetização e, mais precisamente ainda, o instrumento avaliativo *Provinha Brasil* - avaliação diagnóstica do nível de alfabetização e do letramento inicial das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras.

Em outras palavras, posso dizer que ao propor tal título, faço uma síntese do estudo realizado apontando três aspectos que eu considero relevantes. Um, na análise do instrumento avaliativo *Provinha Brasil*, considerando o mapeamento das questões, por edições e testes, a partir do item (QUADRO 31 e APÊNDICE B), podemos observar que, além das seis questões do eixo *escrita*, incluídas somente nos Testes 1 e 2 da edição de 2008, 68 questões formaram o eixo *apropriação do sistema de escrita*, enquanto 126 compuseram o eixo *leitura*, totalizando, assim, 184 questões de múltipla escolha da *Provinha Brasil*, no período de 2008 a 2011, Testes 1 e 2, marcando sua ênfase na leitura, se considerarmos que no processo de apropriação do sistema de escrita alfabético está incluso o processo de leitura, que vai desde o reconhecimento de letras e sílabas à leitura de palavras, frases e textos.

Nesse sentido, vemos a articulação de dois conceitos em voga no universo dos estudos acadêmicos brasileiros sobre alfabetização, a partir da máxima *alfabetizar letrando*. Conforme essa máxima, a alfabetização é entendida como um processo de apropriação do sistema de escrita, por um lado, e como participação em eventos variados de leitura e escrita e seus usos, por outro lado. A novidade do instrumento avaliativo *Provinha Brasil*, ao criar cinco níveis de desempenho, está em separar em dois eixos, os conhecimentos dos quais os

métodos de alfabetização e, em parte, a própria psicogênese da língua escrita se ocuparam/se ocupam: no caso, dos métodos, ao colocar no eixo *apropriação do sistema de escrita* o reconhecimento de letras e de sílabas, focados pelos métodos sintéticos, e no eixo *leitura*, leitura de palavras, frases e textos, focados pelos métodos analíticos. No caso da psicogênese, ao entender que a *apropriação do sistema de escrita* não pode ter seu ápice na escrita alfabética, mas na compreensão das dificuldades ortográficas. Assim, a *Provinha Brasil* inventa mais uma forma de avaliar: por itens, cujo amparo discursivo estatístico está na Teoria de Reposta ao Item (TRI) para posicionar os alfabetizandos em cinco níveis: no nível 1 estariam posicionados os alunos que estariam começando a se apropriar do domínio das regras que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever; no nível 2, tais alunos já teriam consolidadas as habilidades do nível anterior e seriam capazes de ler palavras compostas por sílabas canônicas, incluindo a possibilidade de ler algumas palavras com ortografia mais complexa; no nível 3, consolidadas as habilidades do nível anterior, os alunos leriam frases e textos de aproximadamente cinco linhas, identificando a sua finalidade; no nível 4, o domínio dos textos lidos passaria a ser de oito a dez linhas, reconhecendo o seu assunto, localizando informações explícitas e fazendo algumas inferências; no nível 5, seriam posicionados como alfabetizados, naquilo que a *Provinha* avaliou em relação aos níveis anteriores, uma vez que outras habilidades, próprias de eixos que não foram avaliados. Assim, tal instrumento avaliativo pretendeu “medir” a leitura, no que se refere à alfabetização e ao letramento ou, dito de outra forma, sua pretensa avaliação se restringiu ao *alfabetizar letrando* na leitura.

Outro aspecto, considerando o que sumariei antes das discussões feitas nos capítulos 4 e 5 desta tese, refere-se ao termo *processo de alfabetização e "letramento inicial"*. Nisso tudo, é preciso referir que a caracterização e a análise que fiz do instrumento avaliativo *Provinha Brasil* possibilitou um arsenal analítico sobre os pressupostos teóricos das alfabetizações e letramentos, mostrando a visibilidade da alfabetização e a (in)visibilidade do letramento.

Reconheço a visibilidade da alfabetização dada pelo exposto antes, que posiciona os alfabetizandos e, no caso desta pesquisa, os da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPA) em níveis que transitam do 1 ao 3, conforme a flutuação de número de acertos e o que predomina como aquisição e consolidação a cada nível. Alerto sobre a (in)visibilidade do letramento por decorrência de questões que se mostram inadequadas, em sua maioria, quanto à sua formulação, para mostrar o que os alfabetizandos sabem sobre finalidade, assunto,

informações explícitas e inferências. Digo isso, por julgar que o posicionamento da concentração dos maiores percentuais de acertos das questões da *Provinha* feita pelos alfabetizandos da RMEPA, que participaram dessa avaliação no período do trabalho de campo, de 2008 a 2010, ficar no reconhecimento de letras, de sílabas e na leitura de palavras formadas por sílabas canônicas e não canônicas, como também, mas com menor ênfase, na finalidade do texto, decorre de como foram formuladas tais questões. Isto é, a concentração dos maiores percentuais de acertos nessas questões não decorre do que os alfabetizandos da RMEPA sabem, mas do que foi avaliado e da forma como foi avaliado e que ocasiona a visibilização da alfabetização avaliada.

Também reconheço a (in)visibilidade do letramento pelo exposto antes. A concentração dos menores percentuais de acertos em questões que avaliam para que servem textos de uso cotidiano, assim como do que tratam, como se organizam suas narrativas em termos de tempo, espaço e com que personagens ou, ainda, o que dá para inferir de informações, não decorre do que os alfabetizandos da RMEPA não sabem, mas do que foi avaliado e da forma como foi avaliado e que ocasiona tal (in)visibilidade do letramento avaliado. Nessas questões, os alfabetizandos se defrontam, ainda com uma nova dificuldade, sendo ela a que ocasiona o erro — a exigência de que leiam os textos de forma autônoma, uma vez que para responder a essas questões, os alfabetizandos não podiam contar, na maioria delas, com a leitura dos comandos, nem dos textos pelo professor/aplicador. Logo, tais habilidades nem chegam a ser avaliadas, pois esbarram na fluência da leitura, ocasionando, no máximo, a visibilidade da não fluência na leitura, mas não o domínio das habilidades as quais esse instrumento avaliativo se propõe a avaliar, pelo menos quando a escolha da sua resposta dependia da leitura autônoma de comandos e textos, ou seja, na maioria das questões. Assim, o letramento “inicial” avaliado é o da fluência da leitura, sendo essa a sua visibilidade, ficando invisível, ou quase, resalvando pequenas exceções, a avaliação das habilidades pretendidas, posicionadas nos níveis 1 (somente a da finalidade do texto e em 2008) ou do 3 ao 4, entre 2009 e 2011, pelo que descrevem os níveis de desempenho, com suas flutuações de acertos exigidos a cada nível, de enxugamento de habilidades das matrizes de referência, reapresetandas em níveis e itens, como mostra esta tese.

E um terceiro aspecto refere-se ao fato de esse instrumento ser *mais uma avaliação sob medida*, assim como foram os *Testes ABC*, do mesmo modo como são os *Testes psicogenéticos da língua escrita*, à medida que seguem uma lógica de funcionamento que conforma os alfabetizandos em níveis, mediante regras que estabelecem suas relações com as

práticas de escrita e leitura produzidas por saberes específicos, posicionando-os numa escala avaliativa, que também pretende conformar os alfabetizadores, direcionando suas práticas pedagógicas, determinando etapas a serem superadas, estabelecendo e medindo “desvios”. Nesse sentido, a alfabetização é governamentalizada por essa lógica, sendo produto e produtora dela.

Relacionados aos aspectos destacados anteriormente, pontuo a problemática das “tecnologias e cálculos que se apresentam como meios para tornar as organizações do setor público mais transparentes podem, na verdade, torná-las mais opacas, uma vez que artefatos representacionais são construídos com cada vez mais deliberação e sofisticação” (BALL, 2010, p.45), haja vista o modo de análise estatística usado para aferição de resultados da *Provinha Brasil*, qual seja, a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e o instituição de prestadoras de serviços para tabulação dos resultados, como a *Avaliativa – Gestão de Informações Educacionais*. Considerando esse aspecto outros elementos necessitam ser pensados: sendo a *Provinha Brasil*, realizada pelo professor da turma, ao se transformar numa avaliação que comporá o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), proposta do Ministro da Educação para 2013, não perderá seu caráter diagnóstico? Não seriam o professor e a equipe diretiva das escolas os mais interessados nos resultados de seus alunos? Não ficaria mais opaca (cada vez mais visível para poucos) a análise dos resultados, passando ela a ser externa?

Seguindo essa lógica das tecnologias, dos cálculos e do opaco, embora visível, deixo algumas provocações: quais seriam os resultados da RMEPA se fizéssemos um recorte somente com as classes de segundo ano do 1º ciclo? Quais seriam os efeitos da aplicação dessa avaliação no trabalho pedagógico da escola? Que tipo de análise poderíamos estabelecer escolhendo os resultados “medianos” da RMEPA? , uma vez que, nesse momento, que surge a possibilidade de novos ditos, novos estudos, novos questionamentos.

Nesta pesquisa, além desses dados todos apresentados e analisados, alguns materiais que compuseram o trabalho de campo ficaram nos bastidores, para uso na continuidade dos meus estudos. Entre esses materiais, se encontra a contextualização do processo de avaliação na RMEPA em relação aos ciclos de formação e o currículo; entrevistas realizadas com oito professores de classes de 2º ano de ciclo de duas escolas municipais com o intuito de analisar os efeitos da aplicação dos testes e levantamento dos resultados (gabarito da turma) em suas práticas docentes; entrevistas com 12 alunos dessas escolas, em classes de 2º ano do 2º ciclo que realizaram a edição de 2010 da *Provinha Brasil* e obtiveram os percentuais maiores e

menores de acertos, a partir do mapeamento dos resultados da RMEPA feito por esta tese. Assim, tenho à espera, um conjunto de materiais que permitirá dar ainda mais “zooms” a esses dados todos, trazendo novas peculiaridades a esses resultados.

Em síntese, nessa trama de saberes que transversalizam esse instrumento avaliativo, há produção, inclusão e exclusão de determinados saberes. A tese que apresentei pretendeu examinar o instrumento avaliativo *Provinha Brasil* para tentar saber como foi sendo incluído o discurso estatístico da avaliação da alfabetização escolar, no curso dos discursos linguístico e pedagógico, por meio dos procedimentos que regulam e fixam uma política pública de alfabetização e de letramento “inicial”, apontando muitos ditos e permitindo novos ditos na continuidade dessa caminhada.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmo Ferraz; MENDONÇA, Márcia. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história*. Bauru, SP: EDUSC, 2007.
- ALVAREZ-URÌA, Fernando. Microfísica da escola. *Educação & Realidade*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 31-42, jul.-dez. 1996.
- ANDRADE, Dalton. A teoria da resposta ao item. *Avalia em Ação*. São Paulo, n.3, p.27, 2010.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1981.
- AZEVEDO, Daniela Medeiros de. *Práticas de leitura em religião: a articulação entre o consumo da “palavra” e a produção de sujeitos leitores assembleianos*. 161f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2009.
- BAKTHIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre. V.35, n.2, Mai/Ago 2010. P. 37-55.
- BARBOSA, Mirtes Lia Pereira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Práticas escolares em espaços e tempos contemporâneos. In: COSTA, Marisa Vorraber. *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. P.93-94.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Graça Costa. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Graça Costa (orgs). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. P. 9 – 28.
- BERTOLETTI, estela Natalina Mantovani. *Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo da Cartilha do Povo e da cartilha Upa, cavalinho!*São Paulo: UNESP, 2006.
- BERTONI-RICARDO, Stella-Maris. Subsídios da sociolinguística educacional. In: *Revista Educação*. Guia da alfabetização. Nº2. São Paulo: segmento, 2010. P. 62-77.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação & Sociedade*, n. 81. *Revista de Ciência da Educação*, São Paulo, Cortez, CEDES, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés (orgs). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

_____. *Jogos de Alfabetização*. Brasília: MEC – UFPE/CELL, 2009.

_____. *Série Estado do Conhecimento nº4: Avaliação da Educação Básica (1990-1998)*. Coordenação: BARRETO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAFIEIRO, Delaine. *Leitura como processo*. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Linguística*. 10ª Edição. 12ª Impressão. São Paulo: Scipione, 2005.

_____. O que é preciso para saber ler? In: MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP: Mercado de Letras Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999. P. 131- 159.

_____. *Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU*. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAMINI, Patrícia. *Das ortopedias (cali)gráficas: um estudo sobre modos de disciplinamento e normalização da escrita*. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CARDOSO, Ângela Maria Borba. *Pareceres descritivos: mo(n)strando a avaliação escolar*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (org). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2008.

CEALE. *Letra A – o jornal do alfabetizador*. Belo Horizonte, Ano 4, jun.-jul. 2008.

CHARTIER, Anne-Marie. 1980-2010: trinta anos de pesquisa sobre a história do ensino da leitura. Que balanço? In: MORTATTI, Maria do Rosário. *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. P. 49-68.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: _____ (Org.). *A Construção Social da Alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 29-54.

CORAZZA, Sandra Mara. O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo. In: VEIGA-NETO, Alfredo. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. P. 211-229.

COROSSINI, Michele. “O bom professor deve...” os discursos dos concursos públicos para professores e professoras da Educação Básica. 94f. 2009. *Dissertação* (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 36-61, maio-ago. 2003.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COSTA, Sylvio de Sousa Gardelha. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação & Realidade*. V.34. n.2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, maio/agosto 2009. P. 171-186.

DAHLKE, Iara Suzana. *Produzindo Tempos, Espaços, Sujeitos*: seriação escolar e governo dos corpos. 2001. *Dissertação* (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Currículo, conhecimento e processos de in/exclusão na escola. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Editora da ULBRA, 2007. P. 35-48.

DALLA ZEN, Maria Isabel. *História de leitura na vida e na escola*: uma abordagem lingüística, pedagógica e social. Porto Alegre: Mediação, 1997.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O Sujeito da Educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 97-110.

DIAS SOBRINHO, José. Campos e caminhos da avaliação no Brasil: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis, SC: Insular, 2002. P. 13 – 62.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. P. 81-108.

DREY, Rafaela Fetzner; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Gêneros textuais nos anos iniciais. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa Merino. *Alfabetizar: fundamentos e práticas* (orgs). Porto Alegre: Mediação, 2010. P. 101-117.

FERRARO, Alceu Ravello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p. 195-207.

_____. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez.2002.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. . In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre. V.34, n.2, Mai/Ago 2009. P. 35-56.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: 1992.

_____. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: MOTTA, Manuel Barros (Org). *Ética, Sexualidade e Política*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004. (Série Ditos & Escritos V).

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 30ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a.

_____. Nietzsche, Freud e Marx. In: _____. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b, p.40-55. (Série Ditos & Escritos II).

_____. Sobre a arqueologia das ciências. Resposta ao círculo de epistemologia. In: _____. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2005c, p. 82-118. (Série Ditos & Escritos II).

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Aula de 25 de fevereiro de 1976. São Paulo: Martins fontes, 2005d, p. 199-224.

_____. A Governamentalidade. In: _____. *Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006, p. 281-305. (Série Ditos & Escritos IV).

_____. O que é um autor? In: _____. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006, p. 264-298. (Série Ditos & Escritos III).

_____. *Segurança, Território, População: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. História da alfabetização de da cultura escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. In: MORTATTI, Maria do Rosário. *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. P. 177-200.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. *Revista Brasileira de Educação*, v.15, n.44, maio/ago.2010. P. 264-281.

_____. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. In: *Educação*. Santa Maria, v. 32 - n. 01, 2007. P. 21-40.

_____. *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modo de fazer de professores*. : Caderno do Formador. Belo horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

FRAGO, Antônio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história: Vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FRANCHI, Eglê Pontes. *Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. *A Avaliação da Educação Básica no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

FRÖHLICH, Raquel; MORAES, Glaucia Cabral. Governamentalidade, SAERS e estatística: o governo da população escolar no sistema estadual de educação do estado do Rio Grande do Sul. *Anais*. 4º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. 1º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação. Canoas: ULBRA, 2001.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Processos de inserção de analfabetos e semi-alfabetizados no mundo da cultura escrita (1930-1950). *Revista Brasileira de Educação*, nº 16, Jan/Fev/Mar/Abr 2001. p. 81-94.

_____; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Manuais escolares e pesquisa em história. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: autêntica, 2003. P. 161-188.

_____; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007a.

_____; MELO, Juliana Ferreira de; SOUZA, Maria José Francisco de; RESENDE, Patrícia Capuccio (orgs.). *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. P. 9-48.

GERALDI, João Wanderley. *O Texto na Sala de Aula*. Leitura & Produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL, Natália de Lacerda. A importância das estatísticas como instrumento de construção da modernidade educativa no Brasil – das décadas de 1930 a 1940. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, INEP, v. 86, n. 213/214, p. 79-87, maio-dez. 2005.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOLBERT, Clarissa S. *A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização: teoria, avaliação, reflexões*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GOTARBO, Grazieli. Reavaliando os testes. *Extra Classe*. Ano 17, número 161, Março de 2012.

GRAFF, Harvey J. O mito do alfabetismo. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, nº2, 1990.

HADDAD, Sérgio. Prefácio. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

HALL, Stuart. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul.-dez. 1997.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para Promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

JANSON, Maria do Carmo. Complexos Temáticos e conceitos. In: *Cadernos Pedagógicos*, n.19. 3º Encontro das Escolas por Ciclos de Formação. Secretária Municipal de Educação de Porto Alegre, 1999. P. 10-17.

JÚDICE, Renato. Por dentro do banco de item. *Avalia em Ação*. São Paulo, n.3, p.21, 2010.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. O mundo na caixa: gênero e raça: no Programa Nacional Biblioteca da Escola: 1999. 225f. *Tese* (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

KLEIN, Rejane Ramos. Voluntariado e os processos de in/exclusão na escola. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ed. ULBRA, 2007 (P. 153-172).

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os Segredos do Texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

KURTZ, Adriana. Alfabetizar: uma proposta nada tradicional. *Jornal da Alfabetizadora*. Porto Alegre, Editora KUARUP/PUC-RS, n. 2, p. 3, abr. 1989.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEDUR, Liciane. A produção de múltiplas histórias de alfabetização. In: Salão de Iniciação Científica, 3, 2006, Porto Alegre. *Resumos*. Porto Alegre: UFRGS/PROPESQ, 2006.

- LEE, Valerie. Medidas educacionais: avaliando a eficácia das escolas em termos de excelência e de equidade. In: BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso. *Avaliação na Educação Básica*. Rio de Janeiro: Ed. PUC; São Paulo: Loyola, 2004. p. 13-43.
- LEMOS, Sandra Monteiro. *Programa Alfabetiza Rio Grande: a “importância de voltar a estudar” na produção textual de alfabetizados adultos*. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- LESSA, Renato; SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- LOPES, Adna de Almeida. *A Singularidade do Erro Ortográfico e os Efeitos do Funcionamento da Língua*. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Maceió, Universidade Federal de Alagoas, 2005.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre. V.34, n.2, Mai/Ago 2009. P.153-170.
- _____; DAL’IGNA, Maria Cláudia. *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Editora da ULBRA, 2007.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização e métodos ou métodos de alfabetização. In: *Revista Educação*. Guia da alfabetização. Nº2. São Paulo: segmento, 2010. P. 46-61.
- MACHADO, Carlos R.S. Estado, política e gestão na/da educação em Porto Alegre (1989 – 2004): avanços e limites da democracia sem fim. 254 f. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- MAIA, Marinilda. A utilização e avaliação dos Testes diagnósticos da alfabetização por professores alfabetizadores – o caso da Provinha Brasil. In: *Cadernos de Resumos*. I Seminário Internacional sobre História do Ensino de leitura e escrita. Marília: Programa de Pós-graduação em educação/UNESP, 2010a. P.62.
- _____. *Provinha Brasil: a utilização e avaliação dos testes de diagnósticos da alfabetização pelos professores*. 165f. 2010. *Dissertação* (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010b.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin Siebeneicher. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- MARQUES, Ramiro. *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença, 2000.
- MARZOLA, Norma. Para uma teoria da mudança educacional. In: VEIGA-NETO, Alfredo (org). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. P. 185-210.

- MELO, Sirleide Lima de. *Avaliação Escolar como Instrumento de Gestão*. 2005. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2005.
- MELLO, Darlize Teixeira de. Os Testes ABC: avaliação da aprendizagem escolar nas décadas de 30 a 50. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Pesquisa em Educação e Inserção Social. *Anais*. Itajaí: UNIVALI, 2008.
- _____. *O Processo de Interlocução e a Construção da Produção Escrita*. 1997. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.
- MELLO, Marco. *Caderno de Pesquisa-Ação Participante*. Indicadores Sociais, Serviços Públicos E Movimentos Sociais. Vila Fátima – Bom Jesus. Material Organizado Pelo Projeto Abrindo Espaços Na Cidade Que Aprende - EJA – Educação De Jovens E Adultos - EMEF Nossa Senhora De Fátima (2006).
- MENDONÇA, Márcia. Gêneros: por onde anda o letramento? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MENEZES, Antonio Basílio Novaes Thomaz de. Foucault e as novas tecnologias educacionais: espaços e dispositivos de normalização na sociedade de controle. In: ALBUQUERQU JUNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio. *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 27-40.
- MEYER, Dagmar E. Estermann. Cultura teuto-brasileiro-evangélica no Rio grande do Sul: articulando gênero com raça, classe, nação e religião. *Educação & Realidade*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, v. 25, n. 1, Dez-Jan/Jul. 2000. P. 135-162.
- MONTEIRO, Sara Mourão. Exercícios para compreender o sistema de escrita nos livros de alfabetização. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Graça Costa (orgs). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- MORAES, Flávia. Habilidades em foco. In: CEALE. *Letra A – o jornal do alfabetizador*. Provinha Brasil em debate: conheça a proposta pedagógica e as possibilidades desse novo instrumento de avaliação da alfabetização. Belo Horizonte: ano 4, p. 4, jun.-jul. 2008, (Edição Especial).
- MORAIS, Artur Gomes de. Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre “velhos” métodos? *Conferência do Seminário Alfabetização e Letramento em debate*. Ministério de Educação, abr. 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 06 abr. 2007.
- _____. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? .In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *Cultura, Poder e Educação: um debate sobre os estudos culturais em educação*. Canoas: ULBRA, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário. *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, V. 15, n.44, Maio/Ago. 2010. P. 329-341.

_____. Letrar é preciso, alfabetizar não basta...mais? In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. P.155-168.

_____. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. *Conferência do Seminário Alfabetização e Letramento em Debate*. Ministério de Educação, abr. 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 06 abr. 2007.

_____. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. *Os Sentidos da Alfabetização: (São Paulo 1876-1994)*. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

MONTEIRO, Sara Mourão. Exercícios para compreender o sistema de escrita nos livros de alfabetização. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Graça Costa (orgs). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

MOURA, Antônio Carlos Silva. *Um Estudo sobre a Avaliação da Aprendizagem em Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Londrina*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2007.

MOUSSATCHÉ, Anna Helena. *Alfabetização e Consciência Fonológica: um estudo de intervenção com jovens pré-leitores portadores de Síndrome de Down*. 2002. 165 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2002.

NERY, Beatriz M. Didonet. Os conteúdos e a metodologia na turma de progressão. In: *Cadernos Pedagógicos nº 19. 3º Encontro das escolas por Ciclos de Formação*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999.

NOBLEGA, Jorge Gerardo. *Subjetividade e texto: um estudo introdutório na educação de adultos/as*. 2001. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

NOVO, Elizabeth de Almeida Puchalski. Os processos sociais de construção da alfabetização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, nº2, 1990.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. *Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita*. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

OLIVEIRA, Rosimeri Gomes de. *Uma Perspectiva de Avaliação Educacional Baseada na Teoria Triárquica da Inteligência Humana de Roberj J. Sternberg*. 1998. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

PAIM, Sara. *A função da ignorância: as estruturas inconscientes do pensamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

PALAMIDESSI, Mariano Ismael. La producción del “maestro constructivista” en el discurso curricular. In: *Educação & Realidade*. Discursos e educação. V.21, n.2. Julho/dez. de 1996. P. 191-213.

PASSOS, Izabel C. Friche. Situando a analítica de poder em Michel Foucault. In: PASSOS, Izabel C. Friche (Org.). *Poder, Normalização e Violência: incursões foucaultianas para a atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P.7-19.

PENNA, Maria Luiza. *Fernando de Azevedo*. Coleção Educadores. Brasília: MEC, 2010.

PEREIRA, Maria Simone Ferraz; MENDES, Olenir Maria. A Lei nº 9.394/96 e a avaliação educacional. In: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves. *LDB: balanço e perspectiva para educação brasileira*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. P. 159 – 171.

PERES, Eliane. A produção sobre história da alfabetização no Rio Grande do Sul: as contribuições do grupo de pesquisa HISALES (FAE/UFPEL). In: MORTATTI, Maria do Rosário. *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. P. 243-264.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 95-142.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. *Caderno Pedagógico, n.9. Ciclos de Formação: Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã*. 3ª Edição. Porto Alegre, maio de 2003.

_____. Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima. *Regimento Escolar*. Porto Alegre, 2000. 20.f.

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

QUADROS, Claudemir de. *Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação educacionais do rio Grande do Sul*. 2006. 429f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

RAMOS DO Ó, Jorge. A Governamentalidade e a História da escola Moderna: outras conexões investigativas. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre. V.34, n.2, Mai/Ago 2009. P.97-118.

RAMOS DO Ó, Jorge. A Criança Transformada em Aluno: a emergência da psicopedagogia moderna e os cenários de subjetivação dos escolares a partir do último quartel do século XIX. In: SOMMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel (Orgs.). *Educação e Cultura Contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: ULBRA, 2006. P.281-304.

_____. *O Governo dos Escolares*. Uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault. Lisboa: Educa/Prestige, 2001.

REGO, Lucia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, Artur Gomes de. *O aprendizado da ortografia*. 3ª edição. 3ª Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*. Campinas, São Paulo: Papirus; São Paulo: Ação educativa, 1999.

_____. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

_____; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: Alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, dez.2002. P. 21-47.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

ROOS, Ana Paula. Olhares sobre as diferenças nas salas de aula. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: editora da ULBRA, 2007. P.65-87.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Nunca Fomos Humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 30-45.

_____. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 30-45.

RUA, Maria da Graça. *Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos*. BID/INDES, 1997. (Digitalizado).

SALLUM JÚNIOR, Brasílio. Metamorfoses do Estado Brasileiro no final do século XX. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Volume 18, n. 52. Junho/2003.

SANTIAGO, Jesús. Foucault e o neo-higienismo contemporâneo. In: PASSOS, Izabel C. friche. *Poder, normalização e violência: incursões foucaultiana para a atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 53-62.

SANTOS, Carmi Ferraz. Alfabetização e escolarização: a instituição do letramento escolar. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTOS, Ligia Beatriz da Costa e Silva R. *Reprovação Escolar no Campus de Amílcar Ferreira – Sobral: em busca das suas causas*. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005. PAIM, Sara. *A função da ignorância: as estruturas inconscientes do pensamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre. V.34, n.2, Mai/Ago 2009. P.187-201.

SARDAGNA, Morgana Domênica. A gestão da inclusão na escola: estratégia do controle do risco social. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: editora da ULBRA, 2007. P.189-200.

SCHNEIDER, Suzana. *O Projeto Piloto de Alfabetização do RS: um olhar sobre os materiais didáticos do GEEMPA*. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. P. 19 – 34.

SGANDERLA, Ana Paola. A psicologia na constituição do campo educacional brasileiro: a defesa de uma base científica de organização escolar. 2007. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SHORES, Elizabeth & GRACE, Cathy. *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Ceris S. Ribas. Os novos livros de alfabetização: o que muda e o que permanece da tradição escolar. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Maria da Graça Costa. *Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. P. 137- 174.

SILVA, Elaine Aparecida. *Avaliação Formativa: efeitos no desempenho cognitivo e no nível de satisfação dos aprendizes*. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

SILVA, Maria Aparecida Lemos da. *Avaliação do Rendimento Escolar ou Punição? O desvelar da realidade na visão de professores de matemática bem-sucedidos no cotidiano da escola de 1º grau*. 1998. 227 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

SILVA, Thaise da. *O “discurso renovador da leitura” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação de práticas escolares*. 120f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____ (Org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002. P. 247-258.

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 7-13.

_____. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação & Realidade*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, p. 3-10, jul/ dez. 1996.

_____. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

SILVEIRA, Patrícia Bortoncello. Alunos não-aprendentes. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: editora da ULBRA, 2007. P.115- 132.

SILVEIRA, Rosa Maria H. Alfabetização e leitura: qual o olhar das revistas pedagógicas acadêmicas? *Educação & Realidade*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 163-178, jul.-dez. 2004.

_____; SIMÕES, Luciene. Avaliando a leitura de crianças de 4^a. série: um estudo de questões da avaliação externa da Rede Pública do Estado do Rio Grande do Sul. In: Anais. 13º Congresso de Leitura do Brasil. São Paulo, Campinas: ALB/UNICAMP, 2001.

SOARES, Magda. Livros para a educação infantil: perspectiva editorial. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs) *Literatura Infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Autores Associados/ANPED, n. 25, p. 5-17, jan.-abr. 2004.

_____. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, n.0, Set/Out/Nov/Dez, 1995. P.5-16.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Alfabetização e letramento: caderno do formador*. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

SOMMER, Luiz Henrique. Construtivismo: a ordem discursiva das classes de alfabetização brasileiras. In: COSTA, Marisa Vorraber. *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. P. 98-104.

SOUSA, Sandra M. Zákia. Avaliação da Aprendizagem: ênfases presentes na pesquisa no Brasil de 1930 a 1980. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 94, p. 43- 49, ago. 1995.

STEYER, Vivian Edite. Por uma psicogênese do sistema formal de apresentação textual: a criança e o processo de letramento. 1998. 573 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

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

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

TEBEROSKY, Ana. Debater e opinar: estimulam a leitura e a escrita. *Revista Nova Escola*. Ano XX, n. 187, p. 24-26, nov. 2005.

TERZI, Sylvia Bueno; PONTE, Graziela Luzia. A identificação do cidadão no processo de letramento crítico. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, p. 665-686, 2006.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Reflexões sobre o sucesso da alfabetização: a escola e o contexto cultural de Poço das Antas - RS. 147 f. 1998. *Dissertação* (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

_____. Reflexões sobre o sucesso da alfabetização: A escola e o contexto cultural de poço das antas – RS. *História da Educação*, Pelotas, n.10, p. 23-38, outubro 2001.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Caminhos e descaminhos investigativos na área da alfabetização. In: MORTATTI, Maria do Rosário. *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. P. 221-242.

_____. *Identidades Alfabetizandas: histórias não tão pessoais assim*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

_____. Um olhar dos Estudos Culturais sobre artefatos e *práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo*. In: MOLL, Jaqueline. *Múltiplos Alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. P.123-133.

_____. A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 9, jul.-dez. 2004a. P. 125-142

_____. A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler? Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004b.

VAL, Maria da Graça Costa; MARTINS, Raquel Márcia Fontes; SILVA, Giane Maria da. Ensino de ortografia: a contribuição dos livros didáticos. VAL, Maria da Graça Costa; MARTINS (org). *Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo horizonte: Autêntica, Ceale/FAE/UFMG, 2009.

VARELA, Júlia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFGRS, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº 7, set/dez 2008. P. 141-149.

_____. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. *A Ordem das Disciplinas*. 1996. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996a.

_____. Olhares. IN: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996b. P. 19-35.

VIEIRA, Maria Aparecida. *Construção Coletiva do Conhecimento: todos aprendem e todos ensinam*. 2007. 180 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, 2007.

VEIRA, Martha Lourenço. A metáfora religiosa do “caminho construtivista.” In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. *Representações Sociais e Avaliação Educacional: o que revela o portfólio*. 2006. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

WALKERDINE, Valérie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 143-216.

_____. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS. V.20, N.2. Jul/dez.1995. P. 207-226.

WEINMANN, Amadeu de O. O conceito de acontecimento na pesquisa em história da educação. *Educação & Realidade*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 49-63, jan.-jun. 2003.

WINCHESTER, Ian. A descrição usual do alfabetismo e seus críticos. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, nº2, 1990.

XAVIER, Maria Luisa M. Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios. f. 265. *Tese* (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. Turmas de progressão na escola por ciclos: contribuições ao debate. In: MOLL, Jaqueline (org). *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004. P.167-190.

ZATT, Ana Claudia Souza; ROLLA, Ângela Rocha; MELLO, Darlize Teixeira de; ROBAINA, Marta; FAGUNDES, Sérgio. A leitura no compasso das Cidades Educadoras. In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; Toledo, Leslie. *Da escola cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de educação, Secretaria Municipal de Educação, 2002. p. 88-91.

Documentos eletrônicos:

ALMEIDA, Ivan Castro de. A Comparação Internacional de Indicadores de Financiamento e Gasto com Educação. In: Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 74, p. 121-135, dez. 2001. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1133/1032>>. Acesso em 23 de abril de 2012.

ANDRADE, Dalton Francisco de; TAVARES, Heliton Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. Teoria da Resposta ao Item: Conceitos e Aplicações. São Paulo: SINAPE, 2000. Disponível em <<http://www.avaliaeducacional.com.br/referencias/arquivos/LivroTRI/Dalton.pdf>>. Acesso em 02 de junho de 2012.

_____. Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações. 2000. Disponível em: <<http://www.custosemedidas.ufsc.br/livroTRI.pdf>> Acesso em: 24 de julho de de 2012.

AVALIATIVA. Provinha Brasil Mais. Disponível em<<http://www.provinhabrasil.com.br/avaliativa>>. Acesso em 29 de abril de 2012.

BERTOLAZZI, Carlos J. et al. Rede temática o desafio de um novo caminho. In: PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. *Caderno Pedagógico, n.13*. Planejando as totalidades de conhecimento na perspectiva do tema gerador. 2ª Edição. Porto Alegre, novembro de 2003. P. 28-86. Disponível em <http://www.ceeja.ufscar.br/tema_gerador_totalidades>. Acesso em 16 de junho de 2012.

BRASIL. PISA. Disponível em <<http://gestao2010.mec.gov.br>>. Acesso em 20 de abril de 2012.

_____. Programa Mais Educação. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index/programaMaisEducação>>. Acesso em 16 de junho de 2012.

_____. Provinha Brasil. Disponível em<<http://provinhabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em 27 de abril de 2012.

_____. Prova ABC. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index>>. Acesso em 23 de abril de 2012.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais. In: *São Paulo em Perspectiva*. Vol.14 no. 1 São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100014>. Acesso 14 de julho de 2008.

CEALE. Entrevista com Brian Street. In: Revista Língua Escrita, número 7, jul./dez. de 2009. Disponível em <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/linguaescrita/artigo.php?id=1>>. Acesso em 03 de junho de 2012.

CENTRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA VILA FÁTIMA – PUC/RS – Apresentação. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/ceuvf/apresent.php>>. Acesso em 23 de junho de 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância*. In: Sísifo. Revista de ciências da educação n.º 9 mai/ago 09. Disponível em <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d4.pdf>>. Acesso em 28 de abril de 2012.

FETZNER, Andréa Rosana. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, 2009. Disponível em <www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a05.pdf>. Acesso em 09 de junho de 2012.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. In: *Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 42/5 – 25 de abril de 2007. Editada pela Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponível em <www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010_dir/download/avaliacao2.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2012).

JORNAL DO COMÉRCIO. Provinha Brasil vai mudar para avaliar qualidade da alfabetização de crianças. Disponível em <<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/mundo/brasil/noticia/2012/03/20/provinha-brasil-vai-mudar-para-avaliar-qualidade-da-alfabetizacao-de-criancas-36374.php>>. Acesso em 27 de abril de 2012.

_____. Sete milhões de crianças devem ter nível de alfabetização aferido. Disponível em <<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/mundo/brasil/noticia/2012/03/26/sete-milhoes-de-criancas-devem-ter-nivel-de-alfabetizacao-aferido-37063.php>>. Acesso em 27 de abril de 2012.

OBSERVATÓRIO DA CIDADE DE PORTO ALEGRE. Porto Alegre em Análise Sistema de gestão e análise de indicadores. Disponível em <<http://portoalegremanalise.procempa.com.br/?modulo=regioes&p=4,0,0>>. Acesso em 23 de junho de 2012.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; ROCHA, Gladys. Avaliação em larga escala no Brasil, primeiros anos do ensino fundamental. In: Anais. XXIII Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Porto Alegre: UFRGS, 2007. (Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/274.pdf>. Acesso em 24 de abril de 2012.

POLORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. In: *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*. Avaliação (Campinas) vol.14 n.2 Sorocaba Julho 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200009>. Acesso em 22 de abril de 2012.

PORTO ALEGRE. Portal da Prefeitura do Município de Porto Alegre. Página desenvolvida pela PROCempa. Disponível em <<http://geo.procempa.com.br/geo/bairro> Aberta dos Morros>. Acesso em 16 de junho de 2012.

_____. Portal da Prefeitura do Município de Porto Alegre. HOME-PAGE DA ESCOLA A. Disponível em <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas>>. Acesso em 17 de junho de 2012.

_____. HOME-PAGE DA ESCOLA B. Disponível em <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas>>. Acesso em 17 de junho de 2012. (DEIXO ASSIM?)

MACHADO, Carlos. Reflexões teóricas sobre a gestão da educação na cidade. In: *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. Vol. 19. Rio Grande: Fundação Universidade Federal de Rio Grande, 2007. P. 205-219. Disponível em <<http://www.remea.furg.br/edicoes/vol19/art03v19a16.pdf>>. Acesso em 07 de junho de 2012.

MOREIRA, Marco Antonio. A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área. *Investigações em Ensino de Ciências – V7(1)*. 2002. P. 7-29. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/Ciencias/Artigos/moreira>. Acesso em: 31 de março de 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/>> acesso em 08 de junho de 2012.

_____. Disponível em: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default./noticia/SECRETARIA+DE+EDUCACAO+ELABORA+REFERENCIAIS>>. Disponível em <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/>>. Acesso em 08 de junho de 2012.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual ; MOZZ, Gabriela Strauss. PARA ONDE ENCAMINHAM AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO? In: *Anais do III Colóquio Internacional de Educação e I Seminário sobre Indicadores de Qualidade do ensino fundamental*. Vol. 1, No 1. Joaçaba, SC: UNOESC, 2011. Disponível em <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloiuinternacional/index/http:coloiuinternacional/issue/view/65/showToc>>. Acesso em 29 de abril de 2012.

UDESC. História da Prova Brasil e do Saeb. Disponível em <http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/alexbc/materiais/Prova_Brasil_e_Saeb___semelhan_as_e_diferen_as.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2012.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. O Sistema Municipal de Ensino: contexto do sistema de avaliação da Educação Básica. In: *Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED*. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT05-4716--Int.pdf>>. Acesso em 10 de junho de 2012.

WITTER, Geraldina Porto; RAMOS, Oswaldo Alcanfor. Influência das cores na motivação para leitura das obras de literatura Infantil: Motivação na leitura infantil. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*. Volume 12 Número 1 Janeiro/Junho 2008. p. 37-50. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a04.pdf>>. Acesso em 02 de julho de 2012.

Fontes Consultadas:

BRASIL. *Lei 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF.

_____. *Lei n.º. 9394*, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.

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

_____. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e Linguagem*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. *Provinha Brasil: orientações para Secretarias de Educação*. 1º semestre. Brasília: MEC/INEP, 2008a.

_____. *Provinha Brasil: orientações para Secretarias de Educação*. 2º semestre. Brasília: MEC/INEP, 2008b.

_____. *Provinha Brasil: passo a passo. Teste 1*. Brasília: MEC/INEP, 2008c.

_____. *Provinha Brasil: passo a passo. Teste 2*. Brasília: MEC/INEP, 2008d.

_____. *Provinha Brasil: caderno do professor / aplicador. Teste 1*. Brasília: MEC/INEP, 2008e.

_____. *Provinha Brasil: caderno do professor / aplicador I: Orientações gerais. Teste 2*. Brasília: MEC/INEP, 2008f.

_____. *Provinha Brasil: caderno do professor / aplicador II: Guia de Aplicação. Teste 2*. Brasília: MEC/INEP, 2008g.

_____. *Provinha Brasil: Caderno de teste do Aluno. Teste 1*. Brasília: MEC/INEP, 2008h.

_____. *Provinha Brasil: Caderno de teste do Aluno. Teste 2*. Brasília: MEC/INEP, 2008i.

_____. *Provinha Brasil: Guia de correção e interpretação de resultados. Teste 1*. Brasília: MEC/INEP, 2008j.

_____. *Provinha Brasil: Guia de correção e interpretação de resultados. Teste 2*. Brasília: MEC/INEP, 2008l.

_____. *Provinha Brasil: reflexões sobre a prática. 1º semestre*. Brasília: MEC/INEP, 2008m.

_____. *Provinha Brasil: reflexões sobre a prática. 2º semestre*. Brasília: MEC/INEP, 2008n.

_____. *Provinha Brasil: orientações para Secretarias de Educação*. 1º semestre. Brasília: MEC/INEP, 2009a.

BRASIL. *Provinha Brasil*: orientações para Secretarias de Educação. 2º semestre. Brasília: MEC/INEP, 2009b.

_____. *Provinha Brasil*: passo a passo. Teste 1. Brasília: MEC/INEP, 2009c.

_____. *Provinha Brasil*: passo a passo. Teste 2. Brasília: MEC/INEP, 2009d.

_____. *Provinha Brasil*: caderno do professor / aplicador I: Orientações gerais. Teste 1. Brasília: MEC/INEP, 2009e.

_____. *Provinha Brasil*: caderno do professor / aplicador II: Guia de Aplicação. Teste 1. Brasília: MEC/INEP, 2009f.

_____. *Provinha Brasil*: caderno do professor / aplicador I: Orientações gerais. Teste 2. Brasília: MEC/INEP, 2009g.

_____. *Provinha Brasil*: caderno do professor / aplicador II: Guia de Aplicação. Teste 2. Brasília: MEC/INEP, 2009h.

_____. *Provinha Brasil*: Caderno de teste do Aluno. Teste 1. Brasília: MEC/INEP, 2009i.

_____. *Provinha Brasil*: Caderno de teste do Aluno. Teste 2. Brasília: MEC/INEP, 2009j.

_____. *Provinha Brasil*: Guia de correção e interpretação de resultados. Teste 1. Brasília: MEC/INEP, 2009l.

_____. *Provinha Brasil*: Guia de correção e interpretação de resultados. Teste 2. Brasília: MEC/INEP, 2009m.

_____. *Provinha Brasil*: reflexões sobre a prática. 1º semestre. Brasília: MEC/INEP, 2009n.

_____. *Provinha Brasil*: reflexões sobre a prática. 2º semestre. Brasília: MEC/INEP, 2009o.

_____. *Provinha Brasil*: orientações para Secretarias de Educação. 1º semestre. Brasília: MEC/INEP, 2010a.

_____. *Provinha Brasil*: orientações para Secretarias de Educação. 2º semestre. Brasília: MEC/INEP, 2010b.

_____. *Provinha Brasil*: passo a passo. Teste 1. Brasília: MEC/INEP, 2010c.

_____. *Provinha Brasil*: passo a passo. Teste 2. Brasília: MEC/INEP, 2010d.

_____. *Provinha Brasil*: caderno do professor / aplicador I: Orientações gerais. Teste 1. Brasília: MEC/INEP, 2010e.

BRASIL. *Provinha Brasil*: caderno do professor / aplicador II: Guia de Aplicação. Teste 1. Brasília: MEC/INEP, 2010f.

_____. *Provinha Brasil*: caderno do professor / aplicador I: Orientações gerais. Teste 2. Brasília: MEC/INEP, 2010g.

BRASIL. *Provinha Brasil: caderno do professor / aplicador II: Guia de Aplicação. Teste 2.* Brasília: MEC/INEP, 2010h.

_____. *Provinha Brasil: Caderno de teste do Aluno. Teste 1.* Brasília: MEC/INEP, 2010i.

_____. *Provinha Brasil: Caderno de teste do Aluno. Teste 2.* Brasília: MEC/INEP, 2010j.

_____. *Provinha Brasil: Guia de correção e interpretação de resultados. Teste 1.* Brasília: MEC/INEP, 2010l.

_____. *Provinha Brasil: Guia de correção e interpretação de resultados. Teste 2.* Brasília: MEC/INEP, 2010m.

_____. *Provinha Brasil: reflexões sobre a prática.1º semestre.* Brasília: MEC/INEP, 2010n.

_____. *Provinha Brasil: reflexões sobre a prática.2º semestre.* Brasília: MEC/INEP, 2010o.

_____. *Provinha Brasil: Guia de Aplicação. Teste 1. 1º semestre.* Brasília: MEC/INEP, 2011a.

_____. *Provinha Brasil: Guia de Aplicação. Leitura. Teste 2.* Brasília: MEC/INEP, 2011b.

_____. *Provinha Brasil: Caderno do Aluno. Teste 1.* Brasília: MEC/INEP, 2011c.

_____. *Provinha Brasil: Caderno do Aluno. Leitura. Teste 2.* Brasília: MEC/INEP, 2011d.

_____. *Provinha Brasil: Guia de correção e interpretação de resultados. Teste 1. 1º semestre.* Brasília: MEC/INEP, 2011e.

_____. *Provinha Brasil: Guia de correção e interpretação de resultados. Teste 2.* Brasília: MEC/INEP, 2011f.

_____. *Provinha Brasil: reflexões sobre a prática.1º semestre.* Brasília: MEC/INEP, 2011g.

_____. *Provinha Brasil: reflexões sobre a prática.2º semestre.* Brasília: MEC/INEP, 2011h.

_____. *Provinha Brasil: Guia de correção e interpretação de resultados. Teste 2.* Brasília: MEC/INEP, 2009e.

_____. *Provinha Brasil: reflexões sobre a prática. 1º semestre..* Brasília: MEC/INEP, 2009f.

_____. *Provinha Brasil: caderno do professor / aplicador II: Guia de aplicação. Teste 1.* Brasília: MEC/INEP, 2010a.

_____. *Provinha Brasil: caderno do professor / aplicador II: Guia de aplicação. Teste 2.* Brasília: MEC/INEP, 2010b.

BRASIL. *Provinha Brasil: Guia de correção e interpretação de resultados. Teste 1.* Brasília: MEC/INEP, 2010c.

_____. *Provinha Brasil: Guia de correção e interpretação de resultados. Teste 2.* Brasília: MEC/INEP, 2010d.

- BRASIL. *Provinha Brasil: Passo a Passo. Teste 1*. Brasília: MEC/INEP, 2010e.
- _____. *Provinha Brasil: Passo a Passo. Teste 2*. Brasília: MEC/INEP, 2010f.
- _____. *Provinha Brasil: Caderno do aluno. Teste 1*. Brasília: MEC/INEP, 2010g.
- _____. *Provinha Brasil: Caderno do aluno. Teste 2*. Brasília: MEC/INEP, 2010h.
- _____. *Provinha Brasil: reflexões sobre a prática. 1º semestre*. Brasília: MEC/INEP, 2010i.
- _____. *Provinha Brasil: Guia de Aplicação. Teste 1*. Brasília: MEC/INEP, 2011a.
- _____. *Provinha Brasil: Guia de Aplicação. Leitura. Teste 2*. Brasília: MEC/INEP, 2011b.
- _____. *Provinha Brasil: Guia de aplicação*. Brasília: MEC/INEP, 2011c.
- _____. *Provinha Brasil: Guia de correção e interpretação de resultados. Teste 1*. Brasília: MEC/INEP, 2011d.
- _____. *Provinha Brasil: Guia de correção e interpretação de resultados. Leitura. Teste 2*. Brasília: MEC/INEP, 2011e.
- _____. *Provinha Brasil: reflexões sobre a prática. 1º semestre*. Brasília: MEC/INEP, 2011f.
- GEEMPA. *Prova Ampla*. Porto Alegre: GEEMPA, 2007.
- _____. *O Elefantinho no poço*. Caderno de atividades a partir do livro. Porto Alegre: GEEMPA, s/d.
- GROSSI, Esther Pillar. *Didática dos níveis pré-silábicos*. 10ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2008.
- _____. *Didática dos níveis pré-silábicos*. 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.
- _____. *Didática dos níveis pré-silábicos*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.
- LOURENÇO FILHO, Manoel B. *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

Acervos Consultados:

BASE de Teses Portal Capes – Brasília, DF.

BIBLIOTECA Setorial de Educação da UFRGS – Porto Alegre, RS.

MINISTÉRIO da Educação. *CAPES*. Banco de Teses. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em: 29 set. 2009.

MINISTÉRIO da Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/pde/livro>>. Acesso em: 10 ago. 2009.

_____. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legislação>>. Acesso em: 10 ago. 2009.

_____. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP*. Disponível em: <<http://www.publicações.inep.gov.br/index>>. Acesso em: 19 set. 2009.

_____. *Prova Brasil*. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/index>>. Acesso em: 10 ago. 2009.

_____. *Programa Nacional Biblioteca da Escola*. Disponível em: <[http:// Programa Nacional Biblioteca da Escola.gov.br/index](http://Programa Nacional Biblioteca da Escola.gov.br/index)>. Acesso em: 23 fev. 2011.

REVISTA Educação & Realidade. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 26 jun. 2008.

UNIVERSIDADE Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/default.html>>. Acesso em: 10 ago. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A
MATRIZES DE REFERÊNCIA E NÍVEIS DE DESEMPENHO – DESCRITORES E ITENS – EDIÇÕES DE
2008/TESTES 1 E 2 E DE 2009 A 2011/TESTES 1 E 2

NÍVEIS	ITENS	DESCRITORES (2009-2011)	DESCRITORES (2008)	EIXOS
(1) D1D1 D1D2 D1D4 D1D13 D2D5 D3D3 D3D6	Reconhecer algumas letras do alfabeto e iniciar a distinção das letras, de desenhos e outros sinais gráficos.	D1: Reconhecer letras.	D1: Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.	APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA
			D2: Identificar letras do alfabeto.	
			D4: Distinguir diferentes tipos de letra.	
			D13: Reconhecer a ordem alfabética.	
	Identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras (algumas letras e sílabas), para “adivinhar” e “ler” o restante da palavra.	D2: Reconhecer sílabas. D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.	D5: Identificar sílabas de palavras ouvidas.	
			D3: Reconhecer palavras como unidade gráfica. D6: Identificar relações fonema/grafema (som / letra).	
(2) D4D7	Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/ consoante/vogal (sílabas não canônicas).	D4: Ler palavras.	D7: Ler palavras.	LEITURA
(3) D5D8 D8D12	Localizar informações por meio da leitura silenciosa em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas.	D5: Ler frases.	D8: Localizar informações no texto.	
	Identificar finalidade de gênero (convite, anúncio publicitário), apoiando-se em suas características gráficas como imagens e em seu modo de apresentação.	D8: Identificar finalidade do texto.	D12: Identificar a finalidade do texto pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas.	
(4) D7D10 D7D11 D14	Antecipar assunto de um texto a partir de título, subtítulo e imagem.	D7: Reconhecer assunto de um texto.	D10: Identificar assunto de um texto lido ou ouvido.	
			D11: Antecipar assunto do texto com base em título, subtítulo, imagens.	
	Identificar elementos que compõem a		D14: Estabelecer relações de continuidade temática.	

	narrativa, como tempo, espaço e personagem.			
(5) D10D9	(sem detalhar em itens)	D10: Inferir informação.	D9: Inferir informações.	
Proposta de análise			D15. Escrever palavras. CV/CCV/CVC/CVV: A / B / C (corretas) D / E / F (incorretas)	ESCRITA
			D16. Escrever frases. A / B / C (corretas) D / E (incorretas)	
			D17: Escrever textos. (não efetivada)	

APÊNDICE B													
MAPEAMENTO DAS QUESTÕES DA PROVINHA QUANTO AO DETALHAMENTO DOS ITENS. Fontes: GUIA (2010 2008, 2009, 2010 e 2011)													
Códigos										Ordem das questões			
Item/ Descritores 2009-2011/ Descritores 2008	Edição		Teste		Nº Questão		Banco de Itens						
	0	8	0	1	1	0	A	L	0				1
1D1/D1	0	8	0	1	1	0	A	L	0	1	5	2	Faça um X no quadradinho da ficha onde aparecem somente letras. . (Imagens: FICHA: LIGUE GÁS: 0-800.../ Eu ♥ você!/ R\$11,50/ Escola).
(08 questões)	0	8	0	2	1	4	A	L	0	1	5	1	...abaixo da placa que tem apenas letras. (Imagens: placas: de carro / como estou dirigindo 0-800... / RESTAURANTE BOM SABOR / de lixo).
Os itens agrupados avaliam a habilidade relacionada à capacidade de diferenciar letras de outros sinais gráficos como numerais, sinais de pontuação, desenhos, etc. O aluno deve identificar, entre as opções apresentadas, aquela que possui exclusivamente letras.	0	9	0	1	0	5	A	L	0	1	5	1	... abaixo da placa que tem apenas letras. (Imagens: placas: de carro / como estou dirigindo 0-800... / RESTAURANTE BOM SABOR / de lixo).
	0	9	0	2	0	4	A	L	0	8	0	1	... onde aparecem SOMENTE letras. (placa de banheiro feminino / velas 15 anos / placa cadeira de rodas / placa DIRETORIA)
	1	0	0	1	0	1	A	L	0	5	2	5	... onde aparecem SOMENTE letras. (Imagens: alfabeto / calendário / números de 0-9 / sinais de pontuação)

	1	0	0	2	0	1	A	L	0	8	9	1	... onde aparecem SOMENTE letras. (Imagens: sol+dado/ números de 1-9/ letras/ tabuada+sinais +-x÷)
	1	1	0	1	0	1	A	L	0	5	5	1	... onde aparecem somente letras. (Imagens: placas de trânsito com seta/ desenho+seta+número / letras / número e letras)
	1	1	0	2	0	1	A	L	0	5	2	5	... onde aparecem somente letras. (Imagens: alfabeto / calendário / números de 0-9 / sinais de pontuação)
1D1/D2	0	8	0	1	0	3	A	L	0	0	2	9	...das letras R E D .
(20 questões)	0	8	0	1	0	6	A	L	0	1	7	1	... em que aparece a primeira letra de CAMA . (imagem)
Uma habilidade avaliada nesse novo grupo de itens é a de identificação de letras que possuem correspondência sonora única em palavras. O aluno deve identificar entre as opções apresentadas, aquela que possui a letra inicial ditada pelo aplicador. No processo de apropriação da escrita alfabética, é importante que o aluno perceba que algumas letras (como p, b, t, d, f) possuem uma correspondência sonora única e passe a identificá-las nas palavras.	0	8	0	1	1	2	A	L	0	3	1	2	... da página da agenda onde deve ser escrito o nome LARISSA . [pelo reconhecimento da letra inicial]
	0	8	0	2	0	2	A	L	0	2	9	8	... onde está escrito o nome de uma menina que começa com a letra "T".
	0	8	0	2	0	3	A	L	0	2	9	4	...onde estão escritas as letras P D V .
	0	8	0	2	1	2	A	L	0	3	1	3	... onde está o nome que está escrito nesta página da agenda. (imagem da página da letra G).
	0	9	0	1	0	2	A	L	0	0	2	9	...onde estão escritas as letras R E D .
	0	9	0	1	0	7	A	L	0	1	7	1	...em que aparece a primeira letra do nome CAMA . (+imagem)
	0	9	0	2	0	1	A	L	0	4	7	9	... que tem a letra Z .
	0	9	0	2	0	2	A	L	0	8	0	2	... da palavra que tem a letra V .
	0	9	0	2	0	6	A	L	0	8	8	7	Qual a primeira letra da palavra FÉRIAS ?
	1	0	0	1	0	4	A	L	0	8	7	4	Qual a primeira letra da palavra BOLO ?
Esses itens avaliam também a habilidade de a criança reconhecer pelo nome as letras do alfabeto. O aluno deve identificar, entre as opções apresentadas aquela que possui as letras ditadas pelo aplicador. No processo de apropriação da escrita alfabética é importante que a criança reconheça as letras do alfabeto,	1	0	0	1	0	5	A	L	0	7	5	4	Faça um X no quadradinho onde aparecem as letras L R Q .
	1	0	0	1	0	6	A	L	0	6	7	1	... que tem a letra S .
	1	0	0	2	0	3	A	L	0	6	7	4	... onde estão as letras que eu vou ditar. (ditadas:

												(Cartaz: Carlos) (alternativas: Camila/ Carlito/ CARLOS/Cátia)	
	1	0	0	2	0	2	A	L	0	4	5	5	Observe a letra. (P). Faça um X no quadradinho da letra igual à que você viu. (imagem: P) (alternativas: d / g / p / q)
	1	0	0	2	1	1	A	L	0	8	0	3	... onde está escrita a mesma palavra duas vezes (MORENA Mariana/ MENINA Merenda / Menina/ Marina MERENDA)
	1	1	0	1	0	2	A	L	0	5	2	7	... da palavra BARATA. (barata)
	1	1	0	2	0	3	P	E	1	3	1	18	...onde está escrita apenas a letra B.(B b)
1D1/D13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
(zero questões)													
1D2/D5	0	8	0	1	1	1	A	L	0	1	1	7	... abaixo do animal que tem o nome com quatro sílabas (quatro pedaços). (imagens)
1D3/D3	0	8	0	1	1	4	A	L	0	1	6	9	Quantas sílabas (ou pedaços) a palavra SAPATO tem?
1D3/D6	0	8	0	1	1	6	A	L	0	3	0	0	...com a palavra que começa com a mesma sílaba (ou pedaço) de JACARÉ . (+imagem)
(31 questões) Esses itens avaliam a capacidade de o aluno reconhecer sílabas que compõem palavras e os fonemas que compõem as sílabas. O aluno deve ser capaz de identificar a sílaba inicial da palavra ditada pelo professor (a) aplicador (a) e representada pela figura, e escolher entre quatro opções apresentadas que se diferenciam apenas em relação à letra inicial, aquela que apresenta a representação gráfica dos sons dessa sílaba.	0	8	0	2	0	9	P	0	1	0	1	3CE	... em que a palavra tem três sílabas. (alternativas: JACA/JANELA/GELATINA/GELO, sem o apoio de suporte gráfico)
	0	8	0	2	1	5	P	0	1	0	1	3CE	Veja o desenho do animal. (Imagem: BORBOLETA). Faça um X no quadradinho onde está escrita a última sílaba do nome do animal que você viu.
	0	9	0	1	1	2	A	L	0	1	6	9	...do número de sílabas /partes/pedacinhos do nome da figura. (Imagem: SAPATO)
	0	9	0	1	1	3	A	L	0	3	0	0	...da palavra que começa com a mesma sílaba de JACARÉ (+ imagem)
	0	9	0	1	1	5	P	0	1	0	1	3CE	Veja o desenho do animal. (Imagem: BORBOLETA).
Avaliam, ainda, a habilidade de identificar o													

	1	1	0	1	0	3	A	L	0	8	4	5	...do animal com nome formado por três sílabas. (ELEFANTE / BOROBOLETA / LEÃO / CAVALO)
	1	1	0	1	0	4	A	L	0	5	6	7	Veja a figura abaixo. (Imagem; GALINHA). Quantas sílabas tem o nome do animal que você viu? (1/3/4/7)
	1	1	0	1	0	6	A	L	0	8	1	1	Faça um X no quadradinho da palavra que começa com a sílaba XA , como XADREZ (imagem: tabuleiro de xadrez com peças).
	1	1	0	1	0	7	A	L	0	7	6	2	... da palavra que começa com a mesma sílaba da palavra MARGARIDA . (sem o apoio de suporte gráfico)
	1	1	0	2	0	5	P	E	3	2	1	41	...da primeira sílaba da palavra do nome do desenho que você está... vendo. (Imagem: CORAÇÃO)
	1	1	0	2	0	6	P	E	3	2	2	72	... da palavra que começa com a mesma sílaba da palavra MACACO . (+imagem)
	1	1	0	2	0	8	P	E	2	1	1	99	... que mostra o número de sílabas do nome dessa figura. (Imagem: MORANGO)
	1	1	0	2	0	9	D	F	3	5	0	3	...onde está escrita a palavra que se inicia com a mesma sílaba do nome do desenho que você está vendo (Imagem: CALÇA)
	1	1	0	2	1	0	P	E	1	2	1	38	... que mostra o número de sílabas da palavra PROFESSORA . (+ imagem)
2D4/D7	0	8	0	1	0	1	A	L	0	0	6	7	... onde está escrito FACA . (+imagem)
(14 questões) A habilidade de ler palavras que possuem sílabas simples (Consoante/Vogal) é avaliada por esses itens.	0	8	0	1	0	5	A	L	0	1	7	6	... onde está escrito PANELA . (+imagem)
	0	8	0	1	0	8	A	L	0	2	7	4	... onde está escrito CAPA . (sem o apoio de suporte gráfico)
	0	8	0	2	0	1	A	L	0	1	7	5	... onde está escrito o nome do animal . (imagem: RATO)
	0	8	0	2	0	8	A	L	0	2	7	3	... onde está escrito LATA . (sem o apoio de suporte gráfico)

	0	9	0	1	0	1	A	L	9	9	9	9	...	onde está escrito MALA. (+imagem)
	0	9	0	1	0	3	A	L	0	1	7	5	...	onde está escrito RATO. (+imagem)
	0	9	0	1	0	6	A	L	0	1	7	6	...	onde está escrito PANELA. (+imagem)
	0	9	0	1	1	0	A	L	0	2	7	3	...	onde está escrito LATA. (+ imagem)
	0	9	0	2	0	7	A	L	0	8	4	9	...	da palavra CAMISETA. (+imagem)
	1	0	0	1	0	9	A	L	0	4	3	0	...	do nome do desenho (Imagem: VELA)
	1	0	0	2	0	9	A	L	0	8	0	8	...	onde está escrito o nome do animal. (Imagem: BARATA)
	1	0	0	2	1	0	A	L	0	8	4	2	...	onde está escrito NATUREZA. (sem o apoio de suporte gráfico)
	1	0	0	2	1	2	A	L	0	8	6	6	...	onde está escrito DITADO. (sem o apoio de suporte gráfico)
2D4/D7	0	8	0	1	0	4	A	L	0	2	7	9	...	onde está escrito BICICLETA. (+imagem)
(24 questões) A habilidade de ler palavras que possuem sílabas complexas (Consoante/Consoante/Vogal ou Consoante/Vogal/Vogal) é avaliada por esse conjunto de itens.	0	8	0	1	0	7	A	L	0	1	7	4	...	onde está escrito ARANHA. (+imagem)
	0	8	0	1	1	5	A	L	0	2	2	3	...	onde está escrito CADEIRA. (+imagem)
	0	8	0	2	0	5	A	L	0	1	7	9	...	onde está escrito PEIXE. (+imagem)
	0	8	0	2	0	6	A	L	0	3	1	7	...	onde está escrito FORMIGUINHA. (+imagem)
	0	8	0	2	0	7	A	L	0	0	7	3	...	onde está escrito CACHORRO. (+imagem)
	0	8	0	2	1	0	A	L	0	3	1	8	...	onde está escrito MARTELO. (+imagem)
	0	8	0	2	1	3	A	L	0	3	6	3	...	onde estão escritos os nomes dos desenhos. (Imagens: AVIÃO, OLHO e UVA : são lidos.)
	0	9	0	1	0	4	A	L	0	2	7	9	...	onde está escrito BICICLETA. (+imagem)
	0	9	0	1	0	8	A	L	0	3	1	7	...	onde está escrito FORMIGUINHA. (+imagem)
	0	9	0	1	0	9	A	L	0	0	7	3	...	onde está escrito CACHORRO. (+imagem)
	0	9	0	2	0	8	A	L	0	4	2	8	...	onde está escrito PATINHO. (+ imagem)
	0	9	0	2	0	9	A	L	0	4	3	5	...	onde está escrito o nome do desenho. (Imagem: BRUXA)
	0	9	0	2	1	0	A	L	0	8	6	9	...	onde está escrito QUIABO. (sem o apoio de suporte gráfico)

	1	0	0	1	0	7	A	L	0	8	2	1	... da palavra com o nome da figura. (Imagem: MÃO)
	1	0	0	1	0	8	A	L	0	6	8	4	Veja a figura. (Imagem: ESCOVA). Faça um X no quadradinho do nome da figura.
	1	0	0	1	1	1	A	L	0	8	2	0	Veja a figura. (Imagem: CHARRETE). Faça um X no quadradinho onde está escrito CHARRETE .
	1	0	0	1	1	4	A	L	0	8	0	0	... onde está escrito OVELHA . (+Imagem)
	1	0	0	2	1	5	A	L	0	5	4	8	... onde está escrito CARANGUEJO . (+Imagem)
	1	1	0	1	0	9	A	L	0	8	7	0	... onde está escrito SAUDADE . (sem o apoio de suporte gráfico)
	1	1	0	1	1	0	A	L	0	5	3	3	Veja a figura. (Imagem: TARTARUGA) ... do nome da figura.
	1	1	0	2	0	7	P	E	3	2	1	41	... onde está escrito o nome do desenho. (Imagem: FORMIGA)
	1	1	0	1	0	8	A	L	0	6	8	0	... do desenho que tem o nome que começa igual à palavra CARRO . (+imagens: GATO / CASA / BANANA / MAÇÃ)
	1	1	0	2	1	1	D	F	4	1	2	15	... onde está escrito o nome do desenho. (Imagem: PASSARINHO)
3D5/D8	0	8	0	1	0	9	A	L	0	2	9	6	Quantas palavras a frase tem? (Frase: EU QUERO UMA COXINHA .)
(12 questões)	0	8	0	1	1	9	A	L	0	0	0	1	Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta. (Frase: MARINA PEGA A BONECA .) Faça um X no quadradinho mostra o que Marina faz.
Esses itens avaliam a habilidade relacionada à capacidade de ler frases curtas formadas por palavras compostas predominantemente de sílabas simples (estrutura consoante/vogal).	0	9	0	1	1	7	A	L	0	0	0	1	Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta. (Frase: MARINA PEGA A BONECA .) Faça um X no quadradinho que mostra o que Marina faz.
A habilidade de localizar informações explícitas no texto também é avaliada nesses itens. O aluno em processo de alfabetização pode	0	9	0	2	1	4	A	L	0	8	5	0	Escute a frase que eu vou dizer. EU SEI ESCREVER MEU NOME . Faça um X no quadradinho em que

												questão. (Texto: BILHETE) Esse texto serve para:	
	1	0	0	1	1	5	A	L	0	7	6	4	Veja a figura e leia o texto. Quando todos terminarem, eu vou dizer o que é para fazer. (Imagem: cartaz sobre dia de vacinação de animais). Este texto serve para...
	1	0	0	1	2	3	A	L	0	6	1	3	Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. (Texto: Adivinha). Para que serve o texto que você leu?
	1	0	0	1	1	7	A	L	0	4	5	0	Veja figura: (imagem: placa indicando local de descarte do lixo). Para que serve essa figura?
	1	0	0	2	2	1	A	L	0	6	9	5	Leia silenciosamente e depois responda a pergunta. (Texto: Pequenos ferimentos) Para que serve o texto?
	1	1	0	1	1	7	A	L	0	7	6	0	Leia o texto silenciosamente. (Texto: Aviso sobre cardápio de determinado dia da semana). Este texto serve para:
	1	1	0	1	1	8	A	L	0	5	6	6	Leia o texto silenciosamente. (Texto: O QUE É O QUE É?) Para que serve este tipo de texto?
	1	1	0	2	1	3	D	F	7	1	1	53	Leia o texto abaixo e depois responda à questão. (Texto +imagens alusivas à formatura). O texto que você leu é um convite de
	1	1	0	2	1	6	-	-	-	-	-	-	Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão que eu vou ler. (Texto: COMO FAZER UM PIQUENIQUE). Esse texto serve para...
	1	1	0	2	1	7	P	E	8	1	1	59	Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem, eu vou dizer o que é para fazer. (Imagem: Convite SÁBADO BRINCADEIRA). Faça um X no quadradinho que mostra para que serve esse texto.
4D7/D10 4D7/D11	0	8	0	1	2	3	A	L	0	3	6	1	Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. (Texto SEM TÍTULO: 4 linhas + imagem). O

4D14	0	8	0	1	2	0	A	L	0	0	3	8	Agora vocês vão ler o texto silenciosamente e depois responderão à pergunta... (Texto sem título: 3 linhas) O QUE OS MENINOS FAZEM?
<p>(20 questões)</p> <p>A habilidade de localizar informações explícitas no texto é avaliada nesse item. O aluno em processo de alfabetização pode localizar informações em textos de diferentes gêneros (listas, bilhetes, notícia, etc.). A natureza e o grau de evidência das informações, assim como as habilidades necessárias para identificá-las, dependerão do nível de complexidade do texto e da familiaridade do leitor com o gênero textual.</p>	0	8	0	1	2	1	A	L	0	1	8	6	Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta. (Texto LUA CHEIA : 6 linhas). QUANDO SE PASSA A HISTÓRIA?
	0	8	0	2	1	8	A	L	0	3	5	4	Leia o texto silenciosamente e depois responda à pergunta. Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas. (Texto O LEÃO E O RATINHO : 11 linhas). Quem dormia debaixo de uma árvore?
	0	8	0	2	1	9	A	L	0	3	3	7	Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas. (Texto FALA, GALERA! : 11 linhas). Nesse texto, Moqueca é...
	0	8	0	2	2	0	A	L	0	3	5	9	Leia o texto silenciosamente e depois responda à pergunta. Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas. (Texto A RAPOSA E AS UVAS : 08 linhas). Onde entrou a raposa faminta?
	0	8	0	2	2	1	A	L	0	1	8	8	Leia o texto silenciosamente e depois responda à pergunta. Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas. (Texto A GIRAFA SEM SONO : 9 linhas). Essa história se passa...
	0	9	0	1	2	1	A	L	0	3	5	4	Leia o texto silenciosamente e depois responda à pergunta fazendo um X no quadradinho da resposta que achar correta. Faça tudo em silêncio. (Texto O LEÃO E O RATINHO : 11 linhas). Quem dormia debaixo de uma árvore?

0	9	0	1	2	2	A	L	0	3	3	7	Leia o texto silenciosamente e depois responda à pergunta fazendo um X no quadradinho da resposta que achar correta. Faça tudo em silêncio. (Texto FALA, GALERA! : 11 linhas). Nesse texto, quem é Moqueca?
0	9	0	1	2	3	A	L	0	1	8	8	Leia o texto silenciosamente e depois responda à pergunta. Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas. (Texto A GIRAFÁ SEM SONO : 9 linhas). Essa história acontece:
0	9	0	2	1	2	A	L	I	N	0	823	Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas. (Texto sem título: 6 linhas). O QUE PEDRO PEDE?
0	9	0	2	1	5	A	L	0	8	3	1	Leia o quadro silenciosamente. Depois que todos terminarem de ler, eu vou dizer o que é para fazer. (Imagem: quadro SEMANA DE JOGOS E RECREAÇÕES). Quarta-feira é dia de:
0	9	0	2	1	8	A	L	0	9	1	1	Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta. (Texto A ESCOLINHA DO MAR : 11 linhas) De acordo com o texto, quem ensina a fazer perguntas?
0	9	0	2	1	9	A	L	0	9	0	6	Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. (Texto A MULHER E SUA GALINHA : 07 linhas). Por que essa mulher passou a dar o dobro de ração para a galinha?
1	0	0	1	1	8	A	L	0	7	2	7	(Tirinha de Maurício de Sousa: 02 quadrinhos: 02 balões) O que a Magali pediu à mãe?
1	0	0	1	2	0	A	L	0	9	0	8	Leia o texto silenciosamente e depois responda à pergunta. Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas. (Texto: FOGO no CÉU!). Faça um X no quadradinho em que aparece o que

										a coruja falou:		
1	0	0	2	2	3	A	L	0	7	9	3	Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta. (Texto: SAPO CURURU : 04 linhas + imagem) Onde está o Sapo Cururu?
1	0	0	2	2	4	A	L	0	5	3	7	Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. (Texto AS MENINAS : 07 linhas). De acordo com o texto, o que a Carolina fazia?
1	1	0	1	1	3	A	L	0	5	4	5	Leia o texto silenciosamente (texto sem título + imagem). De acordo com o texto, qual era o nome do jumento:
1	1	0	1	1	4	A	L	0	5	7	5	Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. (Bilhete envolvendo nomes de quatro amigos).
1	1	0	2	1	5	P	E	6	1	1	85	Leiam o texto silenciosamente. Depois que todos lerem eu vou dizer o que é para fazer. (Imagem: Capa de um livro). Faça um X no quadradinho que mostra o nome do autor do texto .
5D10D9												
(11 questões)												
A habilidade de inferir informações na leitura de textos curtos que apresentam palavras com padrões complexos é avaliada nesse item. Para realizar a inferência solicitada pela questão e identificar a resposta correta, o aluno precisa												
0	8	0	1	2	4	A	L	0	3	3	8	Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta. (Texto: 08 linhas+ imagem) Por que o pai se escondeu debaixo da cama?
0	8	0	2	2	4	A	L	0	2	7	5	Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas. (Texto LIÇÕES MANCHADAS : 6 linhas). Se os alunos não tivessem cuidado, suas lições ficavam...

relacionar algumas informações apresentadas ao longo do texto e recorrer a conhecimentos prévios sobre a temática tratada e o gênero lido.	0	9	0	1	1	9	A	L	0	3	3	8	Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou fazer uma pergunta. (Texto: 07 linhas+ imagem) Por que o pai se escondeu debaixo da cama?
	0	9	0	1	2	0	A	L	0	6	5	5	Leia o texto silenciosamente e depois eu vou fazer uma pergunta. (Tirinha de Maurício de Sousa: 2 quadrinhos). Por que o Cebolinha ficou bravo com a Mônica?
	1	0	0	1	1	9	A	L	0	4	4	7	Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. (Cantiga do Folclore Brasileiro+imagem). De acordo com o texto, por que o sapo tem chulé?
	1	0	0	1	2	2	A	L	0	8	3	9	Leia o texto silenciosamente e depois responda à pergunta. Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas. (Texto: PREVISÃO DO TEMPO). PODEMOS DIZER QUE A PREVISÃO DO TEMPO NA TV MOSTROU QUE:
	1	0	0	2	2	0	A	L	0	8	3	5	Veja a tirinha e depois responda à pergunta. (Tirinha: sequência de três quadrinhos). POR QUE O CACHORRO MAIOR SE ASSUSTOU?
	1	1	0	1	1	9	A	L	0	7	8	3	Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas. (Tirinha do Garfield). O que o gato pretende fazer com a vara de pescar?
	1	1	0	1	2	0	A	L	0	8	3	4	Leia o texto para descobrir o nome da festa. Depois que todos terminarem de ler eu vou dizer o que é para fazer. (Texto: QUE FESTA É ESSA?). Marque com um X no quadradinho em que aparece o nome da festa.

<p>Escrever frase ditada pela professora. A: espaçamento + ortografia correta +letra inicial maiúscula+ pontuação; B: espaçamento + ortografia correta (sem letra inicial maiúscula; sem pontuação); C: espaçamento (erros ortográficos e de pontuação); D: sem espaçamento + 03 erros ortográficos e de pontuação); E: escrita silábico-alfabética ou silábica.</p>	0	8	0	2	2	7	-	-	-	-	-	-		<p>Agora ouça com atenção a frase que eu vou ditar e escreva-a como souber. Eu só vou repetir duas vezes. A GAROTA PERDEU O SEU GATO. (+ espaço para escrever: três linhas)</p>
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	--	---

APÊNDICE C
MAPEAMENTO DAS 190 QUESTÕES DA PROVINHA BRASIL - POR ITENS, EDIÇÕES E TESTES

Edições	2008		2009		2010		2011	
Testes	T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 2
Nº das questões								
Q01	Palavra (CV)	Palavra (CV)	Palavra (CV)	Letras (nome/som)	Letras (Só letras)	Letras (Só letras)	Letras (Só letras)	Letras (Só letras)
Q02	Finalidade do texto	Letras (nome/som)	Letras (nome/som)	Letras (nome/som)	Sílaba (1ª)	Letras (forma)	Letras (forma)	Letras (nome/som)
Q03	Letras (nome/som)	Letras (nome/som)	Palavra (CV)	Sílaba (1ª)	Sílaba (1ª)	Letras (forma)	Sílaba (nª)	Letras (forma)
Q04	Palavra (CCV)	Finalidade do texto	Palavra (CCV)	Letras (Só letras)	Letras (nome/som)	Sílaba (1ª)	Sílaba (nª)	Letras (nome/som)
Q05	Palavra (CV)	Palavra (CVV)	Letras (Só letras)	Sílaba (última)	Letras (nome/som)	Sílaba (meio)	Letras (nome/som)	Sílaba (1ª)
Q06	Letras (nome/som)	Palavra (CCV/CVV)	Palavra (CV)	Letras (nome/som)	Letras (nome/som)	Letras (nome/som)	Sílaba (1ª)	Sílaba (1ª)
Q07	Palavra (CCV)	Palavra (CCV)	Letras (nome/som)	Palavra (CV)	Palavra (CVV)	Letras (nome/som)	Sílaba (1ª)	Palavra (CVC)
Q08	Palavra (CV)	Palavra (CV)	Palavra (CVC/CVW/CCV)	Palavra (CCV)	Palavra (VC)	Sílaba (últ./mesmas)	Sílaba (1ª)	Sílaba (nª)
Q09	Frase	Sílabas (nª)	Palavra (CCV)	Palavra (CCV)	Palavra (CV)	Palavra (CV)	Palavra (CVV)	Sílaba (1ª)
Q10	Letras (Só letras)	Palavra (CCV)	Palavra (CV)	Palavra (CVV)	Sílaba (nª)	Palavra (CV)	Palavra (CVC)	Sílaba (nª)
Q11	Sílabas (nª)	Letras (forma)	Finalidade do texto	Sílaba (1ª)	Palavra (CCV/CCV)	Letras (forma)	Frase	Palavra (CCV/CCV)
Q12	Letras (nome/som)	Letras (nome/som)	Sílabas (nª)	Informações explícitas	Frase	Palavra (CV)	Frase	Frase
Q13	Finalidade do texto	Palavra (CCV)	Sílabas (1ª)	Letras (forma)	Letras (forma)	Sílaba (nª)	Informações explícitas	Finalidade do texto
Q14	Sílabas (nª)	Letras (Só letras)	Letras (forma)	Frase	Palavra (CCV)	Sílaba (1ª)	Informações explícitas	Frase
Q15	Palavra (CVV)	Sílabas (última)	Sílabas (última)	Informações explícitas	Finalidade do texto	Palavra (CVC/CVV)	Assunto	Informações explícitas
Q16	Sílabas (1ª)	Assunto	Assunto	Sílaba (1ª)	Frase	Frase	Assunto	Finalidade do texto
Q17	Letras (forma)	Assunto	Frase	Sílaba (nª)	Sílaba (última)	Finalidade do texto	Finalidade do texto	Finalidade do texto
Q18	Finalidade do texto	Informações explícitas	Finalidade do texto	Informações explícitas	Informações explícitas	Frase	Finalidade do texto	Inferência
Q19	Frase	Informações explícitas	Inferência	Informações explícitas	Inferência	Assunto	Inferência	Assunto
Q20	Informações explícitas	Informações explícitas	Assunto	Inferência	Informações explícitas	Inferência	Inferência	Inferência
Q21	Informações explícitas	Informações explícitas	Informações explícitas	Finalidade do texto	Assunto	Finalidade do texto		
Q22	Finalidade do texto	Finalidade do texto	Informações explícitas	Assunto	Inferência	Assunto		
Q23	Assunto	Assunto	Informações explícitas	Finalidade do texto	Finalidade do texto	Informações explícitas		
Q24	Inferência	Inferência	Assunto	Assunto	Assunto	Informações explícitas		
Q25	Palavra (CV)	Palavra (CCV)						
Q26	Frase	Frase						
Q27	-	-						

APÊNDICE D

QUADRO: MAPEAMENTO DOS ITENS DA PROVINHA BRASIL POR EDIÇÕES E TESTES

TOTAL	ITEM	EDIÇÕES/TESTES – QUESTÕES DISTRIBUÍDAS POR E ITENS							
		2008		2009		2010		2011	
		T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 2	T 1	T 2
37	Reconhecer letras. - só letras (08); - nome/som (19); - forma (10).	Q10	Q14	Q05	Q04	Q01	Q01	Q01	Q01
		Q03	Q02	Q02	Q01	Q04	Q06	Q05	Q02
		Q06	Q03	Q07	Q02	Q05	Q07	-	Q04
		Q12	Q12	-	Q06	Q06	-	-	-
		Q17	Q11	Q14	Q13	Q13	Q02	Q02	Q03
		-	-	-	-	-	Q03	-	-
		-	-	-	-	-	Q11	-	-
31	Reconhecer sílabas -1ª (14); - última (05); - meio (01); - número (11).	Q11	Q09	Q12	Q03	Q02	Q04	Q03	Q05
		Q14	Q15	Q13	Q05	Q03	Q05	Q04	Q06
		Q16	-	Q15	Q11	Q10	Q08	Q06	Q08
		-	-	-	Q16	Q17	Q13	Q07	Q09
		-	-	-	Q17	-	Q14	-	Q10
38	Ler palavras - CV (14); - CVC / CCV / CVV) (24).	Q01	Q01	Q01	Q07	Q09	Q09	-	-
		Q05	Q08	Q03	-	-	Q10	-	-
		Q08	-	Q06	-	-	Q12	-	-
		-	-	Q10	-	-	-	-	-
		Q04	Q05	Q04	Q08	Q07	Q15	Q08	Q07
		Q07	Q06	Q08	Q09	Q08	-	Q09	Q11
		Q15	Q07	Q09	Q10	Q11	-	Q10	-
		-	Q10	-	-	Q14	-	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	
		-	-	-	-	-	-	-	
12	Ler frase curta.	Q09	-	Q17	Q14	Q12	Q16	Q11	Q12
		Q19	-	-	-	Q16	Q18	Q12	Q14
19	Identificar a finalidade do texto.	Q02	Q04	Q11	Q21	Q15	Q17	Q17	Q13
		Q13	Q22	Q18	Q23	Q23	Q21	Q18	Q16
		Q18	-	-	-	-	-	-	Q17
		Q22	-	-	-	-	-	-	-
16	Reconhecer o assunto do texto.	Q23	Q16	Q16	Q22	Q21	Q19	Q15	Q19
		-	Q17	Q20	Q24	Q24	Q22	Q16	-
		-	Q23	Q24	-	-	-	-	-
20	Localizar informação explícita em um texto.	Q20	Q18	Q21	Q12	Q18	Q23	Q13	Q15
		Q21	Q19	Q22	Q15	Q20	Q24	Q14	-
		-	Q20	Q23	Q18	-	-	-	-
			Q21		Q19		-		
11	Inferir informações.	Q24	Q24	Q19	Q20	Q19	Q20	Q19	Q18
						Q22		Q20	Q20
04	Escrever palavras.	Q25	Q25						
		Q26	Q26						
02	Escrever frase.	Q27	Q27						
-	Escrever texto.	-	-						

APÊNDICE E

Tabela.: Comparativo de maior e menor número e percentual de acertos – por edição/teste e por questão cruzando como os itens (cor dada aos quadros) e com os níveis (cor dada aos números absoluto e percentuais dos acertos).

Edição / Teste	2008/1				2008/2				2009/1				2009/2				2010/1				2010/2			
	Menor		Maior		Menor		Maior		Menor		Maior		Menor		Maior		Menor		Maior		Menor		Maior	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Q1	40	4,6	822	95,4	11	3,2	336	96,8	76	6,1	1169	93,9	55	4,1	1297	95,9	144	7,0	1923	93,0	150	13,6	957	86,4
Q2	49	5,7	813	94,3	21	6,1	326	93,9	79	6,3	1166	93,7	109	8,1	1243	91,9	252	12,2	1815	87,8	102	9,2	1005	90,8
Q3	69	8	793	92	15	4,3	332	95,7	58	4,7	1187	95,3	81	6	1271	94	398	19,3	1669	80,7	105	9,5	1002	90,5
Q4	91	10,6	771	89,4	22	6,3	325	93,7	169	13,6	1076	86,4	101	7,5	1251	92,5	163	7,9	1904	92,1	92	8,3	1015	91,7
Q5	135	15,7	727	84,3	35	10,1	312	89,9	101	8,1	1144	91,9	84	6,2	1268	93,8	239	11,6	1828	88,4	308	27,8	799	72,2
Q6	210	24,4	652	75,6	22	6,3	325	93,7	169	13,6	1076	86,4	87	6,4	1265	93,6	265	12,8	1802	87,2	117	10,6	990	89,4
Q7	138	16	724	84	28	8,1	319	91,9	276	22,2	969	77,8	153	11,3	1199	88,7	412	19,9	1655	80,1	95	8,6	1012	91,4
Q8	134	15,5	728	84,5	39	11,2	308	88,8	195	15,7	1050	84,3	184	13,6	1168	86,4	614	29,7	1453	70,3	470	42,5	637	57,5
Q9	173	20,1	689	79,9	66	19	281	81	211	16,9	1034	83,1	286	21,2	1066	78,8	231	11,2	1836	88,8	118	10,7	989	89,3
Q10	126	14,6	736	85,4	69	19,9	278	80,1	266	21,4	979	78,6	202	14,9	1150	85,1	466	22,5	1601	77,5	196	17,7	911	82,3
Q11	162	18,8	700	81,2	116	33,4	231	66,6	390	31,3	855	68,7	378	28	974	72	784	37,9	1283	62,1	284	25,7	823	74,3
Q12	150	17,4	712	82,6	133	38,3	214	61,7	298	23,9	947	76,1	479	35,4	873	64,6	515	24,9	1552	75,1	183	16,5	924	83,5
Q13	249	28,9	613	71,1	78	22,5	269	77,5	317	25,5	928	74,5	381	28,2	971	71,8	706	34,2	1361	65,8	380	34,3	727	65,7
Q14	156	18,1	706	81,9	36	10,4	311	89,6	545	43,8	700	56,2	211	15,6	1141	84,4	747	36,1	1320	63,9	270	24,4	837	75,6
Q15	243	28,2	619	71,8	47	13,5	300	86,5	278	22,3	967	77,7	221	16,3	1131	83,7	1135	54,9	932	45,1	269	24,3	838	75,7
Q16	220	25,5	642	74,5	123	35,4	224	64,6	551	44,3	694	55,7	431	31,9	921	68,1	1050	50,8	1017	49,2	230	20,8	877	79,2
Q17	351	40,7	511	59,3	122	35,2	225	64,8	563	45,2	682	54,8	396	29,3	956	70,7	911	44,1	1156	55,9	157	14,2	950	85,8
Q18	434	50,3	428	49,7	107	30,8	240	69,2	691	55,5	554	44,5	573	42,4	779	57,6	1130	54,7	937	45,3	437	39,5	670	60,5
Q19	368	42,7	494	57,3	105	30,3	242	69,7	722	58	523	42	628	46,4	724	53,6	1155	55,9	912	44,1	541	48,9	566	51,1
Q20	301	34,9	561	65,1	116	33,4	231	66,6	600	48,2	645	51,8	617	45,6	735	54,4	1190	57,6	877	42,4	444	40,1	663	59,9
Q21	409	47,4	453	52,6	136	39,2	211	60,8	627	50,4	618	49,6	676	50	676	50	1149	55,6	918	44,4	620	56,0	487	44,0
Q22	445	51,6	417	48,4	144	41,5	203	58,5	679	54,5	566	45,5	730	54	622	46	1365	66,0	702	34,0	505	45,6	602	54,4
Q23	439	50,9	423	49,1	155	44,7	192	55,3	718	57,7	527	42,3	745	55,1	607	44,9	1295	62,7	772	37,3	456	41,2	651	58,8
Q24	464	53,8	398	46,2	141	40,6	206	59,4	841	67,6	404	32,4	866	64,1	486	35,9	1487	71,9	580	28,1	747	67,5	360	32,5

APÊNDICE F

TABELA: MAPEAMENTO DO DESEMPENHO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE NA PROVINHA BRASIL A PARTIR DAS FICHAS DE CORREÇÃO (GABARITOS) - EDIÇÕES E TESTES DE 2008 A 2010)

Edição / Teste	2008/1		2008/2		2009/1		2009/2		2010/1		2010/2		
	Maiores Acertos		Maiores Acertos		Maiores Acertos		Maiores Acertos		Maiores Acertos		Maiores Acertos		
	Questão	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
MAIORES ACERTOS	Q1	822	95,4	336	96,8	1169	93,9	1297	95,9	1923	93,0	957	86,4
	Q2	813	94,3	326	93,9	1166	93,7	1243	91,9	1815	87,8	1005	90,8
	Q3	793	92	332	95,7	1187	95,3	1271	94	1669	80,7	1002	90,5
	Q4	771	89,4	325	93,7	1076	86,4	1251	92,5	1904	92,1	1015	91,7
	Q5	727	84,3	312	89,9	1144	91,9	1268	93,8	1828	88,4	799	72,2
	Q6	652	75,6	325	93,7	1076	86,4	1265	93,6	1802	87,2	990	89,4
	Q7	724	84	319	91,9	969	77,8	1199	88,7	1688	80,1	1012	91,4
	Q8	728	84,5	308	88,8	1050	84,3	1168	86,4	1453	70,3	637	57,5
	Q9	689	79,9	281	81	1034	83,1	1066	78,8	1836	88,8	989	89,3
	Q10	736	85,4	278	80,1	979	78,6	1150	85,1	1601	77,5	911	82,3
MENORES ACERTOS	Q11	162	18,8	116	33,4	390	31,3	378	28	784	37,9	284	25,7
	Q12	150	17,4	133	38,3	298	23,9	479	35,4	515	24,9	183	16,5
	Q13	249	28,9	78	22,5	317	25,5	381	28,2	706	34,2	380	34,3
	Q14	156	18,1	36	10,4	545	43,8	211	15,6	747	36,1	270	24,4
	Q15	243	28,2	47	13,5	278	22,3	221	16,3	1135	54,9	269	24,3
	Q16	220	25,5	123	35,4	551	44,3	431	31,9	1050	50,8	230	20,8
	Q17	351	40,7	122	35,2	563	45,2	396	29,3	911	44,1	157	14,2
	Q18	434	50,3	107	30,8	691	55,5	573	42,4	1130	54,7	437	39,5
	Q19	368	42,7	105	30,3	722	58	628	46,4	1155	55,9	541	48,9
	Q20	301	34,9	116	33,4	600	48,2	617	45,6	1190	57,6	444	40,1
	Q21	409	47,4	136	39,2	627	50,4	676	50	1149	55,6	620	56,0
	Q22	445	51,6	144	41,5	679	54,5	730	54	1365	66,0	505	45,6
	Q23	439	50,9	155	44,7	718	57,7	745	55,1	1295	62,7	456	41,2
	Q24	464	53,8	141	40,6	841	67,6	866	64,1	1487	71,9	747	67,5

Nota1: Os itens avaliados na *Provinha Brasil* estão agrupados em oito descritores por sua predominância nas questões, sendo identificados em cada quadrinho correspondente ao ponto de encontro o entre número da questão e o da edição/teste, com uma cor diferenciada, qual seja: *reconhecer letras* (lilás), *reconhecer sílabas* (roxa), *ler palavras formadas por sílabas canônicas* (cv) (azul claro) e *por sílabas não canônicas* (azul escuro), *ler frases curtas* (vermelha), *identificar a finalidade de um texto* (verde), *reconhecer o assunto de um texto* (amarela), *localizar informações explícitas* (rosa) e *inferir informações* (marrom).

Nota 2: Cada um dos cinco níveis de desempenho da *Provinha Brasil* são identificados pelo número de acertos e pelo percentual de acertos, valendo-se das cores que estão sendo usadas para distinguir cada nível nas tabelas, quadros e gráficos apresentados. Para tanto, essas quantidades (números absolutos e percentuais) estão registradas em escrita numérica da seguinte forma: nível 1 (vermelha), nível 2 (laranja), nível 3 (amarela), nível 4 (azul) e nível 5 (verde).

APÊNDICE G

TABELA: DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO NA PROVINHA BRASIL – TOTAIS DE ACERTOS POR PERÍODO 2008/2010 – TESTES 1 E 2

Desempenho <i>Provinha Brasil</i>	Período											
	2008/1		2008/2		2009/1		2009/2		2010/1		2010/2	
	nº de alunos	%	nº de alunos	%	nº de alunos	%	nº de alunos	%	nº de alunos	%	nº de alunos	%
Nível 1	175	20,3	58	16,7	148	11,9	23	1,7	84	4,1	45	4,1
Nível 2	203	23,5	65	18,7	346	27,8	93	6,9	339	16,4	125	11,3
Nível 3	184	21,3	70	20,2	276	22,2	597	44,2	901	43,6	240	21,7
Nível 4	149	17,3	64	18,4	369	29,6	406	30,0	456	22,1	502	45,3
Nível 5	151	17,5	90	25,9	106	8,5	233	17,2	286	13,8	195	17,6
Total	862	100,0	347	100,0	1245	100,0	1352	100,0	2066	100,0	1107	100,0

Nota: Tabela organizada pelo Laboratório de Estatística da Universidade Luterana do Brasil, conforme fichas de correção (gabaritos) da *Provinha Brasil* disponibilizadas pela SME da RMEPA para esta pesquisa.

APÊNDICE H

NÚMEROS, PERCENTUAIS E FAIXAS DE ACERTOS PARA IDENTIFICAR OS NÍVEIS DE DESEMPENHO DOS ALUNOS EM EDIÇÕES DA *PROVINHA BRASIL* (2008-2011)

2008/ Testes 1 e 2	Níveis	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
	Dados					
	Número de acertos	até 13 acertos	de 14 a 17 acertos	de 18 a 20 acertos	de 21 a 22 acertos	de 23 a 24 acertos
	Percentual de acertos	até 54,16%	de 58,33 a 70,83%	de 75,00a 83,33%	de 87,5 a 91,66%	de 95,83 a 100%
	Faixa acertos de cada nível	13 acertos	04 acertos	03 acertos	02 acertos	02 acertos
2009/ Teste 1	Número de acertos	até 10 acertos	de 11 a 15 acertos	de 16 a 18 acertos	de 19 a 22 acertos	de 23 a 24 acertos
	Percentual de acertos	até 41,66%	de 45,83 a 62,50%	de 75,00a 83,33%	de 79,16 a 91,66%	de 95,83 a 100%
	Faixa acertos de cada nível	10 acertos	05 acertos	03 acertos	04 acertos	02 acertos
2009/ Teste 2	Número de acertos	até 07 acertos	de 08 a 11 acertos	de 12 a 18 acertos	de 19 a 21 acertos	de 22 a 24 acertos
	Percentual de acertos	até 29,16%	de 33,33 a 45,83%	de 50,00 a 75,00%	de 79,16 a 87,50	de 91,66 a 100%
	Faixa acertos de cada nível	07 acertos	04 acertos	07 acertos	03 acertos	03 acertos
2010/ Teste 1	Número de acertos	até 06 acertos	de 7 a 11 acertos	de 12 a 17 acertos	de 18 a 21 acertos	de 22 a 24 acertos
	Percentual de acertos	até 25,00%	de 29,16 a 45,83%	de 50,00 a 70,83%	de 79,16 a 87,50	de 91,66 a 100%
	Faixa acertos de cada nível	06 acertos	05 acertos	06 acertos	04 acertos	03 acertos
2010/ Teste 2	Número de acertos	até 06 acertos	de 7 a 11 acertos	de 12 a 16 acertos	de 17 a 22 acertos	de 23 a 24 acertos
	Percentual de acertos	até 25,00%	de 29,16 a 45,83%	de 50,00 a 66,66%	de 70,83 a 91,66%	de 95,83 a 100%
	Faixa acertos de cada nível	06 acertos	05 acertos	04 acertos	06 acertos	02 acertos
2011/ Testes 1 e 2	Número de acertos	até 04 acertos	de 05 a 09 acertos	de 10 a 15 acertos	de 16 a 18 acertos	de 19 a 20 acertos
	Percentual de acertos	até 20,00%	de 25,00 a 45,00%	de 50,00 a 75,00%	de 80,00 a 90,00%	de 95,00 a 100%
	Faixa acertos de cada nível	04 acertos	05 acertos	06acertos	03 acertos	02 acertos

Nota: Quadro elaborado para a pesquisa a partir do número de acertos previstos a cada edição e testes da Provinha Brasil. Fontes: BRASIL (2008f; 2008g; 2009d; 2009e, 2010c; 2010d; 2011d; 2011e).

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO: Doutorado em Educação
ALUNA: Darlize Teixeira de Mello
ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Iole Maria Faviero Trindade

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a participação da Secretaria Municipal de Ensino de Porto Alegre neste projeto de pesquisa, pois fui informada (o), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetida (o).

Fui, igualmente, informada (o):

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos relacionados com a pesquisa;
- da garantia de que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo.

O Pesquisador Responsável por este Projeto de Pesquisa é Darlize Teixeira de Mello, sob a orientação da Prof.^a Iole Maria Faviero Trindade, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Data __ / __ / ____

Coordenadora do Ensino Fundamental
Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

Doutoranda Darlize Teixeira de Mello
Responsável pela realização da pesquisa