

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DILZA CÔCO

AVALIAÇÃO EXTERNA DA ALFABETIZAÇÃO: O PAEBES-ALFA NO ESPÍRITO SANTO

**VITÓRIA
2014**

DILZA CÔCO

AVALIAÇÃO EXTERNA DA ALFABETIZAÇÃO: O PAEBES-ALFA NO ESPÍRITO SANTO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo.

VITÓRIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Côco, Dilza, 1970-
C667ar Avaliação externa da alfabetização : o PAEBES-ALFA no
Espírito Santo / Dilza Côco. – 2014.
404 f. : il.

Orientador: Cláudia Maria Mendes Gontijo.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação.

1. Alfabetização. 2. Avaliação educacional. 3. Escrita. 4.
Leitura. I. Gontijo, Cláudia Maria Mendes, 1962-. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU:37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO




DILZA CÔCO

**AVALIAÇÃO EXTERNA DA ALFABETIZAÇÃO: O PAEBES -
ALFA NO ESPÍRITO SANTO**

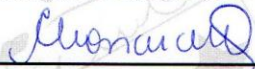
Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do
Espírito Santo como requisito
parcial para obtenção do Grau
de Doutor em Educação.

Aprovada em 28 de março de 2014.


COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo




Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Maria Teresa Esteban do Valle
Universidade Federal Fluminense



Professora Doutora Sandra Maria Zakia Lian Sousa
Universidade de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo pela oportunidade de realizar o curso de doutorado.

À Prof.^a Dr.^a Cláudia Maria Mendes Gontijo, especialmente por minha acolhida no campo da pesquisa, na área da alfabetização. Essa inserção, construída desde o mestrado, tem colaborado de forma significativa para a minha formação como pesquisadora, como profissional e como pessoa, pois, nos diferentes momentos de orientação e de estudos, a professora Dr.^a Cláudia Maria Mendes Gontijo evidencia a potência do diálogo na construção do conhecimento e na relação com o outro.

Aos professores do PPGE, em especial à Dr.^a Cleonara Maria Schwartz e Dr.^a Eliza Bartolozzi pelas orientações e indicações feitas à construção desta tese desde a fase de Qualificação I.

À professora Dr.^a Maria Teresa Esteban do Valle pelas valiosas contribuições desde o exame de Qualificação II.

À professora Dr.^a Sandra Maria Zakia Lian Souza por oferecer análises importantes no exame de defesa final, contribuindo desse modo com os fundamentos desta tese.

Aos colegas integrantes da linha de pesquisa Educação e Linguagens com quem, nos produtivos encontros quinzenais do grupo de estudos de linguagem verbal, tive oportunidade de trocar ideias, confraternizar, planejar ações, estabelecer parcerias, conhecer e colaborar com as pesquisas desenvolvidas pelo grupo, estudar coletivamente, enfim, construir vínculos de amizade.

Aos colegas Fabrícia Pereira de Oliveira Dias, Rosangela Pires Lima, Luiz Costa, Janaína Silva Costa Antunes pela cumplicidade, gentileza e disponibilidade em colaborar com as atividades desenvolvidas durante o trabalho de campo.

Ao professor Dr.^o Oscar Luiz Resende, do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) pelas contribuições no tratamento estatístico dos dados objetivos da tese, produzidos por meio de questionários.

À amiga Alina da Silva Bonella pela dedicada leitura e revisão do texto desta tese.

A todos os profissionais da Secretaria do PPGE.

À Secretaria Municipal de Educação de Vitória pela concessão de licença remunerada no ano de 2010.

À Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo por me disponibilizar informações sobre o Paebes-Alfa e convite para participação em diferentes eventos relacionados com o programa.

À Secretaria Municipal de Educação da Serra, em especial, ao Departamento de Ensino, por autorizar e apoiar o desenvolvimento desta tese no contexto do sistema municipal de ensino.

À Maristela Gatti Piffer e Elis Beatriz de Lima Falcão por compartilhar ações de formação continuada do sistema municipal da Serra na área da alfabetização.

Aos professores alfabetizadores do sistema municipal da Serra/ES, participantes dos encontros de formação continuada, que se dispuseram a responder ao questionário da pesquisa, oferecendo dados sobre suas experiências com o Paebes-Alfa.

As quatro escolas parceiras e a seus profissionais, que gentilmente aceitaram participar da pesquisa, em especial, os professores regentes e professores aplicadores que nos receberam em suas salas de aula.

Às crianças que, na intensidade dos momentos de aplicação das avaliações do Paebes-Alfa, nos ofereceram preciosas informações sobre ações do programa no contexto da sala de aula.

Aos pais das crianças que nos confiaram autorização para a participação dos alunos nesta pesquisa.

À minha família – mãe, irmãs, irmãos – pelo apoio incondicional de todos durante o período de construção dessa tese.

Ao meu saudoso pai (*in memoriam*), Luiz Côco Neto, que me ensinou a valorizar e investir no estudo.

A Francisco, Roberto e Christiano que, durante o período das atividades do doutorado, conviveram com as demandas da pesquisa e souberam compreender minhas ausências.

A Luciano Côco Oliveira, meu filho, que me acompanhou intensamente no processo da pesquisa. Nessa intensidade, muitas solicitações, reclamações e indagações foram explicitadas e me fizeram refletir sobre necessidades e especificidades do ser criança.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem [...] que se pode melhorar a próxima prática (Paulo Freire, 1996).

RESUMO

Este trabalho integra estudos desenvolvidos pela linha de pesquisa Educação e Linguagens (verbal), do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, estruturada na modalidade estudo de caso, que tem como temática a avaliação externa na alfabetização. Focaliza o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – Alfabetização (Paebes-Alfa), a partir de fontes documentais e de ações de avaliação externa da área de Língua Portuguesa, realizadas em salas de aula de 1º e 2º anos do ensino fundamental, do Sistema Municipal de Ensino da Serra/ES. O objetivo do estudo é compreender sentidos produzidos para essa avaliação no contexto das práticas de alfabetização. A pesquisa parte da premissa de que avaliações externas têm produzido a ideia de melhoria da qualidade da educação pela via do esvaziamento dos currículos escolares, ou seja, pela negação às classes populares de conhecimentos essenciais para sua formação cidadã. Para cotejar essa tese, são desenvolvidas análises fundamentadas em contribuições teóricas da perspectiva discursiva de linguagem, propostas pelo círculo de Bakhtin, e em conceitos da área da Sociologia das Políticas, defendidos por Stephen J. Ball. Essas análises estão organizadas em dois eixos de discussão. No primeiro, são explorados conteúdos discursivos de documentos do programa, publicados no ano de 2012, período de realização do trabalho de campo da pesquisa, endereçados aos profissionais vinculados às escolas, como dois manuais de aplicação de provas, três revistas direcionadas aos gestores e outras três revistas, cujo auditório social privilegiado são os professores. No segundo eixo de discussão, são analisados textos (orais e escritos) produzidos por sujeitos envolvidos com o trabalho de alfabetização realizado nas escolas, como diretores, pedagogos, professores e crianças que vivenciam eventos da avaliação do Paebes-Alfa. As análises desenvolvidas a partir desses dois eixos de discussão concluem que o Paebes-Alfa veicula concepções restritas de avaliação, de linguagem e de alfabetização, especialmente por privilegiar conhecimentos da dimensão linguística do processo de apropriação da língua materna, desconsiderando aspectos da dimensão discursiva da linguagem.

Palavras-chave: Alfabetização. Avaliação Educacional. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

The work integrates studies developed by the Education and Languages (verbal) research line, of the Post-Graduation Program in Education from the Espírito Santo State Federal University. It is about a qualitative research, structured in the form of a study case that uses the external evaluation in literacy as main theme. It focus the Espírito Santo Program of Basic Education Evaluation – Literacy (Paebes-Alfa), from documental sources and actions of external evaluation of the Portuguese Language area occurred in the classrooms of first and second grades of Elementary School belonging to the Municipal Education in the district of Serra/ES. The study aims at understanding the senses produced for this evaluation in the context of the literacy practices. The research starts from the premise that the external evaluations have been producing the idea to improve the education quality through emptying the school curriculums, that is, through the denial to the popular class to access essential knowledge in order to obtain a good citizen formation. For collating such thesis, analysis based on theoretical contributions of the language discursive perspective, are developed, proposed by Bakhtin circle and on the concepts of the Political Sociology field, and defended by Stephen J. Ball. These analyzes are organized in two discussion axles. The first one, the program document discursive contents are explored, published in the year 2012, period when the research field was performed, addressed to the professionals linked to the schools, as two test application manuals, three magazines directed to Managers and other three magazines, which the privileged social audience are the Teachers. In the second discussion axle, texts (oral and written) produced by the individuals involved with the literacy work held at schools, as School Principals, Pedagogues, Teachers and children experiencing the events of the Paebes-Alfa evaluation, are analyzed. The analyzes developed through these two discussion axles conclude that Paebes-Alfa links the conceptions restricted to the evaluation, the language and literacy, especially by privileging the knowledge of the linguistic dimension of the mother tongue appropriation process, disregarding the aspects of the language discursive dimension.

Keywords: Literacy. Educacional evaluation. Reading. Writing.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 –	Sala de aula do 1º ano e cobertura da quadra da Escola Litoral ao fundo	88
Foto 2 –	Espaço do refeitório entre as salas de aula da Escola Litoral	88
Foto 3 –	Fachada da Escola Carapina	90
Foto 4 –	Entrada da Escola Carapina e espaço de refeitório	90
Foto 5 –	Pátio aberto e quadra coberta da Escola Carapina, ao fundo	90
Foto 6 –	Vista externa da Escola José de Anchieta	94
Foto 7 –	Vista externa da quadra da Escola José de Anchieta	94
Foto 8 –	Quadra da Escola José de Anchieta.....	94
Foto 9 –	Vista frontal da Escola Serra	99
Foto 10 –	Rampa interna da Escola Serra	99
Foto 11–	Espaço da biblioteca e do auditório da Escola Serra	99
Foto 12 –	Sala do 1º ano da Escola Litoral	105
Foto 13 –	Organização diferenciada das mesas da sala do 1º ano da Escola Litoral	105
Foto 14 –	Cartazes decorativos da sala do 1º ano da Escola Litoral	105
Foto 15 –	Sala de aula da Escola Carapina	106
Foto 16 –	Mobiliário da sala de aula da Escola José de Anchieta	108
Foto 17 –	Mobiliário específico da sala de 1º ano da Escola José de Anchieta	108
Foto 18 –	Lousa da sala de aula de 1º ano da Escola José de Anchieta	108
Foto 19 –	Sala de aula da Escola Serra	109
Foto 20 –	Janelas da sala de aula da Escola Serra	109
Foto 21 –	Manual do Paebes-Alfa 1ª onda	118
Foto 22 –	Manual do Paebes-Alfa 2ª onda	118
Foto 23 –	Termo de compromisso	119
Foto 24 –	Organograma do Paebes-Alfa 1ª onda	122
Foto 25 –	Organograma do Paebes-Alfa 2ª onda	122
Foto 26 –	Comprovante de realização do treinamento do aplicador	126
Foto 27 –	Modelo do formulário de Plano de Aplicação	127
Foto 28 –	Item de prova do Paebes-Alfa	131

Foto 29 – Lista de presença do Paebes-Alfa	133
Foto 30 – Formulário de controle de aplicação	133
Foto 31 – Revista do Gestor Municipal 1ª onda	135
Foto 32 – Revista da Gestão Escolar	135
Foto 33 – Revista do Sistema de avaliação	135
Foto 34 – Participação dos alunos do 2º ano na avaliação do Paebes-Alfa	139
Foto 35 – Proficiências médias do 1º ano no Paebes-Alfa	141
Foto 36 – Evolução das proficiências médias do 1º ano no Paebes-Alfa	142
Foto 37 – Evolução das proficiências médias do 2º ano no Paebes-Alfa	142
Foto 38 – Percentual de alunos do 1º ano das redes municipais por padrão de desempenho	145
Foto 39 – Percentual de alunos do 2º ano das redes municipais por padrão de desempenho	145
Foto 40 – Número de participantes na prova do Pabes-Alfa 2008-2009	151
Foto 41 – Número de participantes na prova do Pabes-Alfa 2010-2012	151
Foto 42 – Revista do Educador 1ª onda	160
Foto 43 – Revista Pedagógica 1º Ano do Ensino Fundamental	160
Foto 44 – Revista Pedagógica 2º Ano do Ensino Fundamental	160
Foto 45 – Item da prova do Paebes-Alfa que aborda a noção de palavra	177
Foto 46 – Item com texto do gênero convite	181
Foto 47 – Item com texto informativo	181
Foto 48 – Item com gênero tirinha	182
Foto 49 – Alunos da Escola Serra utilizando a sala do 3º ano no dia da prova	188
Foto 50 – Sala de aula da Escola Litoral com cartazes cobertos com TNT no dia da prova	188
Foto 51 – Sala de aula da Escola Carapina sem cartazes nas paredes no dia da prova	189
Foto 52 – Sala de aula da Escola Carapina com cartazes nas paredes para prova da 2ª onda	189
Foto 53 – Sala de aula da Escola José de Anchieta com cartazes parcialmente cobertos para prova da 2ª onda.....	189
Foto 54 – Item da prova do Paebes-Alfa aplicado em 2012	197

Foto 55 – Crianças da Escola José de Anchieta interagindo sobre questão de prova	198
Foto 56 – Criança observando prova da colega na Escola Serra	198
Foto 57 – Crianças interagindo no momento da prova na Escola Carapina	198
Foto 58 – Crianças interagindo no momento da prova na Escola Litoral	198
Foto 59 – Imagem utilizada na questão	200
Foto 60 – Item da prova do Paebes-Alfa aplicado em 2012	202
Foto 61 – Item sobre nome de letras	209
Foto 62 – Item sobre sílaba	215
Foto 63 – Item sobre sílaba intermediária	219
Foto 64 – Item sobre sílaba inicial	219
Foto 65 – Item para reconhecer sílabas iniciais das figuras	223
Foto 66 – Item que referencia noção de palavra	224
Foto 67 – Item sobre frase	228
Foto 68 – Item com texto verbal	232
Foto 69 – Item com texto verbo-visual	232
Foto 70 – Item com texto visual	233
Foto 71 – Item sobre gênero textual	240
Foto 72 – Item com o texto O guarda-chuva de Dona Miquelina	243
Foto 73 – Item com o texto O baile	243
Foto 74 – Crianças da Escola Carapina realizando atividade de cópia	251
Foto 75 – Crianças da Escola José de Anchieta realizando atividade de cópia	251
Foto 76 – Criança da Escola Litoral realizando atividade de cópia	251
Foto 77 – Registro de cópia de frase de aluno da Escola Litoral	253
Foto 78 – Registro de cópia de frase de aluna da Escola Litoral	253
Foto 79 – Interação entre as crianças na realização de itens de escrita de palavras na Escola Serra	261
Foto 80 – Interação entre as crianças na realização de itens de escrita de palavras na Escola José de Anchieta	261
Foto 81 – Frase escrita por aluno da Escola José de Anchieta	263
Foto 82 – Frase escrita por aluno da Escola Serra	263
Foto 83 – Interação entre alunos da Escola José de Anchieta no momento da escrita de frases	264

Foto 84 – Interação entre alunas da Escola Serra no momento da escrita de frases	264
Foto 85 – Registro de frase ditada de aluno da Escola Serra	267
Foto 86 – Registro de frase ditada de aluna da Escola Serra	267
Foto 87 – Texto de aluno da Escola Carapina	278
Foto 88 – Colegas observam aluna chorando	280
Foto 89 – Professora recolhe a prova da aluna	280
Foto 90 – Aluna coloca casaco na cabeça com vergonha	281
Foto 91 – Instrumento de avaliação de aprendizagem do 1º ano	286
Foto 92 – Extrato de ofício enviado pela às escolas	288
Foto 93 – Resultado do Paebes-Alfa em cartaz próximo à porta da sala do 1º ano da Escola José de Anchieta	289
Foto 94 – Atividade preparatória 1ª onda (pág. 1)	299
Foto 95 – Atividade preparatória 1ª onda (pág. 2)	299
Foto 96 – Atividade preparatória 1ª onda (pág. 3)	299
Foto 97 – Atividade preparatória 2ª onda (pág. 1)	300
Foto 98 – Atividade preparatória 2ª onda (pág. 2)	300
Foto 99 – Atividade preparatória 2ª onda (pág. 3)	300
Foto 100 – Avaliação do 3º trimestre da Escola Carapina (pág. 1)	302
Foto 101 – Avaliação do 3º trimestre da Escola Carapina (pág. 2)	302
Foto 102 – Avaliação do 3º trimestre da Escola Carapina (pág. 3)	302
Foto 103 – Atividade no caderno de Vic (1º ano)	305
Foto 104 – Atividade de sílaba no caderno de Vic	306
Foto 105 – Atividade de escrita de palavras de Vic	307
Foto 106 – Atividade de frases no caderno de Vict	308
Foto 107 – Atividade de frases no caderno de Ana	308
Foto 108 – Atividade de produção de texto de Vic	309
Foto 109 – Atividade sobre plantas no caderno de Vic	310
Foto 110 – Produção de texto no caderno de Ama	311
Foto 111 – Produção de texto no caderno de Lua	312
Foto 112 – Produção de texto da aluna Lua	312
Foto 113 – Atividade de produção de texto no cadernos da aluna Ana	314
Foto 114 – Texto As borboletas no caderno de Gus	315

Foto 115 – Atividade de cópia no caderno de Gus	315
Foto 116 – Atividade de cópia no caderno de Med	316

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índices de analfabetismos de crianças até oito anos de idade conforme dados do censo de 2010	27
Tabela 2 – Desenvolvimento do Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica	61
Tabela 3 – Adesão dos sistemas de ensino ao Paebes-Alfa	63
Tabela 4 – Número de alunos avaliados pelo Paebes-Alfa	63
Tabela 5 – Número de avaliações do Paebes-Alfa do ano de 2012	64
Tabela 6 – Encontros de formação continuada com os professores alfabetizadores do sistema municipal da Serra	75
Tabela 7 – Distribuição e retorno de questionários aplicados aos professores de 1º e 2º anos do município da Serra em 2012	76
Tabela 8 – Síntese das características dos profissionais, sujeitos de nossa pesquisa, que atuavam nas escolas parceiras	102
Tabela 9 – Padrões de desempenho do Paebes-Alfa	152
Tabela 10 – Número de questões conforme conhecimentos privilegiados em testes da 1ª onda do Paebes-Alfa no ano de 2012	206
Tabela 11 – Número de questões por conhecimentos privilegiados em testes da 2ª onda do Paebes-Alfa em 2012	207
Tabela 12 – Domínios discursivos dos textos utilizados no Paebes-Alfa de 2012	232
Tabela 13 – Objetivos de leitura de textos presentes em provas do Paebes-Alfa de 2012	248

LISTA DE SIGLA

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ANAR – A Nation at Risk
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CESAP – Centro de Estudos Avançados e de Pós-Graduação e Pesquisa
CF – Constituição Federal
CVRD – Companhia Vale do Rio Doce
EDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EUA – Estados Unidos da América
FABRA – Faculdade Brasileira
FACHA – Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz
FAE – Faculdade de Educação
FAESA – Faculdade Espírito-Santense de Administração
FCC – Fundação Carlos Chagas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDE – Índice de Desenvolvimento da Escola
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
NAEP – National Assessment of Educational Progress State
NE@AD – Núcleo de Educação Aberta e a Distância
NEPALES – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo
NLCB – No Child Left Behind

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEBES – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PAEBES-ALFA – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – Alfabetização
PAIC – Programa Alfabetização na Idade Certa
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PNAGE – Programa Nacional de Apoio à Gestão Pública
PNAIC – Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PPPs – Parcerias Público-Privadas
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Pública de 1º Grau
SEDU – Secretaria Estadual de Educação
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICES – Faculdade Capixaba de Administração e Educação
UNIVALE – Universidade Vale do Rio Doce
UNIVERSO – Universidade Salgado de Oliveira

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	20
2	ALFABETIZAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS	24
3	AVALIAÇÃO EXTERNA NO CONTEXTO EDUCACIONAL	31
3.1	A EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO AMERICANA	34
3.2	AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DE EXPERIÊNCIAS E ESTUDOS À CONSTITUIÇÃO DE SISTEMAS	42
4	AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO	54
5	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	67
5.1	OS SUJEITOS DA PESQUISA	79
5.1.1	Sujeitos vinculados à gestão estadual e municipal do Paebes-Alfa..	80
5.1.2	Sujeitos participantes da formação continuada em alfabetização	82
5.1.3	As escolas parceiras e os sujeitos da pesquisa	87
5.1.3.1	Escola Litoral	87
5.1.3.2	Escola Carapina	90
5.1.3.3	Escola José de Anchieta	93
5.1.3.4	Escola Serra	98
5.2	A SALA DE AULA E AS CRIANÇAS	104
5.2.1	A sala de aula e as crianças da Escola Litoral	104
5.2.2	As salas de aula e as crianças da Escola Carapina	106
5.2.3	As salas de aula e as crianças da Escola José de Anchieta	107
5.2.4	As salas de aula e as crianças da Escola Serra	109
6	PAEBES-ALFA: PRESSUPOSTOS E AÇÕES	114
6.1	PRESSUPOSTOS ORIENTADORES DO PAEBES-ALFA	117
6.1.1	Preparação para aplicação da prova: responsabilização, controle e	

	submissão	118
6.1.2	Pressupostos orientadores do Paebes-Alfa e ações de gestão educacional	134
6.1.3	Pressupostos orientadores do Paebes-Alfa e dimensão pedagógica	159
6.2	PAEBES-ALFA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS	186
6.2.1	Exercícios de silenciamento de vozes	187
6.2.2	Paebes-Alfa e trabalho docente	285
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	319
8	REFERÊNCIAS	329
	APÊNDICES	340
	ANEXOS	388

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto explora a temática avaliação externa no campo da alfabetização e apresenta resultados de pesquisa do doutorado que tomou como objeto de estudo o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – Alfabetização (Paebes-Alfa). Esse programa desenvolve avaliações anuais, cujo público-alvo são crianças matriculadas em turmas 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, da rede pública e privada, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Especificamente, concentramos atenção na avaliação da área de Língua Portuguesa e buscamos compreender sentidos produzidos para essa avaliação no contexto das práticas de alfabetização. Para isso, focalizamos ações do programa desenvolvidas no sistema municipal de ensino da Serra/ES, no ano de 2012.

É importante dizer que o Paebes-Alfa está presente em quase todos os municípios¹ do Estado do Espírito Santo, contudo escolhemos o município da Serra para realizar nosso estudo por duas razões: primeiro, porque é um dos cinco municípios que participam do programa desde o momento de sua reformulação, ou seja, a partir de 2008.² Desse modo, acumula experiências contínuas com a avaliação do Paebes-Alfa; segundo, porque, dentre esses cinco municípios, a Serra é o que possui a rede de escolas que atende ao maior número de estudantes. Essas razões, em nossa perspectiva, colocam esse município numa condição singular que consideramos representativa no contexto das ações do programa.

O nosso interesse pela temática da avaliação externa na alfabetização tem vinculações de ordem profissional e acadêmica. No primeiro caso, as razões de ordem profissional podem ser referenciadas pelas nossas experiências de docência em classes de alfabetização, desde o ano de 1991, e pela nossa atuação como coordenadora pedagógica em unidade de educação infantil, ambas no contexto do sistema municipal de ensino de Vitória. Nesse percurso, lidamos com demandas, desafios, dúvidas, inovações e transformações comuns ao campo da alfabetização.

¹ Em 2012, dos 78 municípios do Espírito Santo, 75 participaram do Paebes-Alfa.

² Além do município da Serra, aderiram ao Paebes-Alfa, em 2008, os municípios de Castelo, Vila Velha, Cariacica e Viana.

Assim, construímos, ao longo desta trajetória profissional, identidade com a escola pública, bem como sentimos necessidade de acompanhar e de compreender as políticas públicas relacionadas com a alfabetização.

Em termos acadêmicos, o universo da alfabetização passa a ser objeto de estudos e pesquisas a partir da nossa inserção no Curso de Mestrado em Educação, no ano de 2004, na linha Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Nesse curso, desenvolvemos pesquisa sobre práticas de leitura na alfabetização. Essa pesquisa, que se constituiu em um estudo de caso, indicou que as práticas de alfabetização e, mais especificamente, as práticas de leitura se efetivavam numa dinâmica de relações complexas em que fatores espaciais, materiais, profissionais, temporais, econômicos, administrativos, políticos, dentre outros, perpassavam e afetavam o processo de alfabetização desenvolvido na escola. Além disso, a cultura escolar imprimia modos de ler específicos, influenciados, muitas vezes, pelas características dos três suportes de leitura privilegiados no contexto da investigação, a saber: os livros de literatura infantil, os livros didáticos e os cadernos das crianças. Os resultados desta pesquisa dialogam com outros trabalhos³ desenvolvidos pela linha referenciada.

Para além dessa experiência de pesquisa, a inserção em âmbito acadêmico viabilizou a nossa integração em uma série de outros trabalhos, como participação em grupos de estudos sobre linguagem, atuação em projetos de extensão relacionados com a formação continuada de professores alfabetizadores e outras ações desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales).

Nessa interface de atuação, ou seja, na dinâmica escolar e no campo acadêmico, é que nos constituímos como pesquisadora implicada na área da alfabetização e interessada em compreender as várias dimensões desse processo, inclusive as que dizem respeito às políticas de avaliação externa.

³ Dentre esses trabalhos vinculados à temática da leitura na alfabetização, podemos citar as pesquisas desenvolvidas por GILSIANE, C. S. (2012), ANTUNES, S. C. J. (2011), SOUZA, E. C. F. (2010), dentre outros trabalhos produzidos no contexto da linha Educação e Linguagens.

Para explicitar as bases deste estudo, organizamos este texto em oito partes, incluindo esta apresentação e as referências. No segundo capítulo, buscamos situar brevemente as repercussões da proclamação da década da alfabetização (2003-2012), instituída pela Organização das Nações Unidas (ONU), no cenário das políticas educacionais do Brasil. Já no terceiro, abordamos a emergência da avaliação externa no campo educacional. Para isso, contextualizamos a experiência de reforma educacional desenvolvida nos Estados Unidos da América (EUA) e no Brasil, tentando tecer relações sobre a incorporação da avaliação externa no campo educacional desses dois países. É importante explicitar que nesse capítulo detalhamos dados das reformas educacionais norte-americanas por considerarmos que exercem influência na produção das políticas brasileiras. Essas influências podem ser observadas nas análises de Gontijo, desenvolvidas na obra *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*⁴ (prelo), em documentos como o relatório intitulado *Alfabetização infantil: novos caminhos*. Esse relatório, produzido por um grupo de trabalho da comissão de Educação e Cultura da Câmara do Deputados, publicado em 2007, apresenta referências diretas a experiências de reformas educacionais norte-americanas. Essas referências são tomadas como exemplos para fundamentar propostas de políticas nacionais com vistas à melhoria dos níveis de alfabetização das crianças brasileiras.

No quarto capítulo, desenvolvemos discussões sobre a trajetória de implantação da avaliação externa no Estado do Espírito Santo, em especial sobre o processo de implantação do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes). No capítulo seguinte, tratamos de explicitar princípios teórico-metodológicos a partir da perspectiva discursiva de linguagem, cujo principal representante foi o russo Mikhail Bakhtin. Com base nessa abordagem, delineamos o percurso investigativo que desenvolvemos durante o trabalho de campo, indicamos o acervo de materiais integrantes do *corpus* da pesquisa e finalizamos o capítulo com a caracterização dos espaços e sujeitos que participaram da produção de dados deste estudo.

⁴ GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. [no prelo, 2014].

No sexto capítulo, desenvolvemos análises que discutem o Paebes-Alfa sob três eixos de reflexão. No primeiro, examinamos documentos orientadores do programa e tecemos análises sobre fundamentos teóricos e discursivos sobre a concepção de avaliação, de linguagem e de alfabetização, explicitados em publicações denominadas *Manuais do Aplicador*, *Revista da Gestão Escolar* e *Revista Pedagógica*. No segundo eixo, analisamos eventos discursivos produzidos em aplicações de provas do programa no contexto da sala de aula. Esses eventos demonstram formas como os sujeitos da escola interpretam ou encenam diretrizes e orientações do Paebes-Alfa na escola. No terceiro eixo de discussão, focalizamos análises de atividades didáticas e de instrumentos de avaliação, construídos por professores alfabetizadores, com o objetivo de identificar possíveis relações de sentidos desses recursos com as avaliações do Paebes-Alfa.

Para concluir, no sétimo capítulo, apresentamos nossas considerações finais, evidenciando que o Paebes-Alfa constitui um programa de avaliação externa que apresenta características similares a outros sistemas de avaliação direcionados à alfabetização, pois privilegia apenas duas áreas de conhecimento, Língua Portuguesa e Matemática. Considerando nosso foco de análise, que tomou dados da avaliação da área de Língua Portuguesa, identificamos que o Paebes-Alfa apresenta um diferencial, pois não avalia somente aprendizagens de conhecimentos em leitura, como outros sistemas de avaliação costumam fazer, como a Provinha Brasil, mas também investe em itens que avaliam conhecimentos de escrita das crianças.

Contudo, nossas análises demonstram que essa avaliação, tanto em itens de leitura como em itens de escrita, privilegia conhecimentos da dimensão linguística do processo de apropriação da língua materna, passíveis de serem avaliados objetivamente. Desse modo, aspectos da dimensão discursiva da linguagem não são explorados no Paebes-Alfa, evidenciando assim vinculações com pressupostos da abordagem denominada por Bakhtin (2004) objetivista abstrata. A partir dessas evidências, concluímos nossa tese considerando que a avaliação externa do Paebes-Alfa constitui uma ação política que nega às classes populares conhecimentos essenciais para sua formação cidadã.

2 ALFABETIZAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Historicamente, a alfabetização é tema de discussões e pauta de programas políticos. Na atualidade, essa temática tem ocupado a agenda de vários órgãos e instituições. Em nível mundial, a ONU instituiu a década da alfabetização, compreendendo os anos de 2003 a 2012. Conforme anunciado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), nesse período, o objetivo principal é discutir e implantar políticas nos países signatários, que visem à melhoria dos níveis de alfabetização da população mundial. Dentre as razões apontadas para a declaração da década da alfabetização, a Unesco, conforme previsto na declaração dos direitos humanos, afirma a alfabetização como um direito humano fundamental, além de favorecer a “[...] identidade cultural, a participação democrática, a cidadania, a tolerância pelos demais, o desenvolvimento social e a paz” (UNESCO/MEC, 2003, p. 6).

No Brasil, observamos ecos das grandes discussões internacionais, com o encadeamento de ações governamentais em nível federal. A primeira delas diz respeito à promulgação da Lei nº 11. 274, de 6 de fevereiro de 2006, que incluiu as crianças de seis anos de idade no ensino fundamental obrigatório. Em seguida, o governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 24 de abril de 2007. Segundo o Ministério da Educação (MEC), esse plano articula diversos programas em torno de quatro grandes eixos (educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização), “[...] com regras transparentes e metas precisas, passíveis de acompanhamento público e controle social [...]” (BRASIL/MEC, 2007, p. 16). Explicita ainda que o PDE está ancorado em seis pilares:

[...] visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro (BRASIL/MEC, 2007, p. 17).

Para garantir os objetivos educacionais do PDE, ancorado nesses seis princípios, o governo anunciou a necessidade de implantar instrumentos jurídicos que

normatizassem o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Nessa direção, por meio do Decreto nº 6.094/2007, cria o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. No Capítulo I desse decreto, encontramos 28 diretrizes a serem implementadas na área educacional. Algumas dessas diretrizes podem ser associadas ao nosso objeto de pesquisa. Dentre elas, podemos citar o item 1, que especifica a pretensão de “[...] estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir”⁵ (BRASIL/Decreto nº 6.094/2007, p. 1), e o item 2, que determina aos sistemas de ensino a exigência de “[...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL/Decreto nº 6.094/2007, p. 1).

É importante mencionar que estas diretrizes inscritas no *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, vinculadas ao campo da alfabetização, se coadunam com as diretrizes previstas pela Unesco para a década da alfabetização (2003-2012). No documento intitulado *Alfabetização como Liberdade* (2003), observamos indicações explícitas na direção de produzir melhores resultados na alfabetização. Em vários trechos desse documento, a Unesco diz sobre a importância de acompanhar e registrar as ações desenvolvidas pelos países e destaca a necessidade de investimentos em pesquisas que possam “[...] criar uma base de dados de estudos sobre alfabetização, inclusive estudos de avaliação” (UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003, p. 62).

Nesse sentido, o plano de metas, no item 3, determina aos dirigentes dos sistemas educacionais a responsabilidade de “[...] acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente” (BRASIL/Decreto nº 6.094/2007, p. 1). Para atender a tal determinação, o governo, então, edita a Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007. Por meio dessa portaria,

⁵ Os resultados concretos a atingir, explicitados no texto dessa meta, podem ser traduzidos pelas metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a serem alcançadas pelas unidades de ensino. O Ideb integra as diretrizes do Plano de Metas Todos pela Educação e visa a aferir a qualidade da educação ofertada nas diversas instituições educativas. Conforme informações disponíveis no *site* do MEC, o governo brasileiro tem a expectativa, até o ano de 2022, de atingir a nota 6,0 no Ideb. A construção dessa meta para o ensino fundamental tem vinculações com os padrões de qualidade educacional previstos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no contexto das avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).

institucionalizou a *Provinha Brasil*, que teve sua primeira edição aplicada em 2008, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). Segundo o governo, esse exame tem por objetivo:

- [...] a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL/MEC/Portaria nº 10, 2007, s/p).

Outra iniciativa governamental, nesse contexto de preocupações com a área da alfabetização, foi a publicação do *Guia orientador do trabalho com a escrita em turma de seis anos*. Nesse guia, encontramos fundamentos teóricos e metodológicos referentes ao ensino da linguagem escrita para o 1º ano do ensino fundamental de nove anos.⁶

Embora possamos identificar essas ações do Governo Federal voltadas para o campo da alfabetização, os dados do censo de 2010, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ainda registravam significativo percentual de crianças não alfabetizadas em todo o território nacional, conforme podemos notar na Tabela 1, publicada por esse órgão.

⁶ Essa publicação tem a seguinte referência: MACIEL, F. P. I.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. (Org.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

Tabela 1 – Índices de analfabetismos de crianças até oito anos de idade conforme dados do censo de 2010

Taxa de analfabetismo aos 8 anos (Censo 2010, IBGE)			
	Urbano	Rural	Total
Brasil	11,9%	29,3%	15,2%
Norte	20,1%	43,1%	27,3%
Rondônia	10,0%	13,5%	11,0%
Acre	16,1%	46,7%	26,1%
Amazonas	21,3%	48,6%	28,5%
Roraima	15,8%	37,1%	22,2%
Pará	23,5%	47,1%	32,2%
Amapá	21,5%	32,9%	23,0%
Tocantins	13,7%	28,7%	17,2%
Nordeste	20,2%	36,9%	25,4%
Maranhão	25,3%	46,0%	34,0%
Piauí	20,2%	42,1%	28,7%
Ceará	15,9%	25,6%	18,7%
Rio Grande do Norte	22,8%	38,8%	26,9%
Paraíba	18,4%	32,8%	22,4%
Pernambuco	19,5%	38,1%	23,9%
Alagoas	30,1%	46,3%	35,0%
Sergipe	19,1%	34,2%	23,8%
Bahia	18,4%	33,1%	23,0%
Sudeste	7,6%	10,2%	7,8%
Minas Gerais	5,8%	11,2%	6,7%
Espírito Santo	9,9%	10,5%	10,0%
Rio de Janeiro	9,2%	11,4%	9,3%
São Paulo	7,6%	8,0%	7,6%
Sul	5,5%	6,0%	5,6%
Paraná	4,7%	5,9%	4,9%
Santa Catarina	5,0%	5,6%	5,1%
Rio Grande do Sul	6,7%	6,4%	6,7%
Centro-Oeste	8,3%	13,9%	9,0%
Mato Grosso do Sul	8,0%	12,4%	8,8%
Mato Grosso	9,3%	17,1%	10,9%
Goiás	8,6%	12,3%	9,0%
Brasília - DF	6,7%	9,6%	6,8%

Fonte: IBGE.

Esses dados da Tabela 1 evidenciam que, em todas as regiões, persistem índices de analfabetismos. As regiões Norte e Nordeste foram as que apresentaram os maiores índices desse levantamento, porém é importante considerar que a Região Sudeste possui o maior contingente populacional, ou seja, segundo o IBGE, o censo de 2010 contabilizou que essa região reunia 80.353.724 habitantes. Desse modo, os índices dessa última região revelam números expressivos e preocupantes, e o Espírito Santo é o Estado com pior condição nessa região.

A partir desse diagnóstico, no ano de 2012, o Governo Federal publica outra medida para a área da alfabetização. Por meio do MEC lança o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e o regulamenta com a edição da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Nessa portaria, o MEC explicita vários eixos de ações articuladas, cujo objetivo comum visa a alcançar a plena alfabetização⁷ das crianças até os oito anos de idade. Dentre essas ações, estão previstas a formação continuada de professores alfabetizadores, o fornecimento de material didático, como o acervo de obras complementares para a sala de aula, a realização de avaliações regulares, e ainda ações de gestão, controle e mobilização social.

Especificamente sobre o eixo das avaliações externas, podemos notar que o texto da Portaria nº 867/2012, do Pnaic, em seu art. 9º, destaca o papel desses instrumentos de controle e regulação das aprendizagens das crianças. Afirma que, no contexto do Pnaic, a Provinha Brasil irá assumir nova dinâmica de funcionamento. Se, em sua proposta inicial, essa avaliação tinha como objetivo anunciado oferecer dados sobre as aprendizagens das crianças aos professores, às escolas e aos sistemas de ensino, com o objetivo de reorientar as ações pedagógicas e a gestão das redes educacionais, no pacto, essa avaliação servirá também para indicar dados sobre a realidade dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ao Governo Federal. Desse modo, formaliza o interesse em centralizar as informações sobre a alfabetização, como já tem realizado em outras etapas da educação brasileira, por meio de vários instrumentos de avaliação que institucionalizou (Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional de Desempenho de Estudante (Enade), Prova Brasil, Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e outros) ao longo das últimas décadas.

Sobre o público-alvo, a portaria não apresenta mudanças, explica que a Provinha Brasil será aplicada aos alunos matriculados no 2º ano de escolarização, no início e no final do ano letivo. Além de aplicar as provas, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão informar os resultados dessas avaliações em sistema informatizado, disponibilizado pelo Inep. Esse órgão se responsabiliza pelo tratamento e análise dos dados registrados.

⁷ A compreensão do MEC para o termo plena alfabetização toma como referência os direitos gerais de aprendizagem que definem conhecimentos para o ciclo da alfabetização.

A portaria do Pnaic anuncia ainda a institucionalização de “[...] avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, [denominada de Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)], aplicada pelo INEP” (BRASIL/MEC, PORTARIA Nº 867/2012). Essa proposição direciona para ações de consolidação da avaliação externa no campo da alfabetização em nível nacional e mostra que essa estratégia de gerenciamento assume lugar de destaque nas políticas educacionais. Em fase posterior, por meio da Portaria nº 482/2013, o MEC institui a integração da ANA ao Saeb. Em consonância com essa portaria, o Inep publica a Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013, detalhando normas e objetivos da ANA.

Essa última portaria define que a ANA tem como objetivos específicos aplicar provas de Leitura, Escrita e de Matemática a alunos matriculados em turmas de 3º ano, em escolas públicas do ensino fundamental de nove anos, de zonas urbana e rural, de forma censitária para turmas regulares, e amostralmente em turmas multisseriadas. Além das provas, a ANA também tem como objetivo aplicar questionários de fatores associados a professores, diretores e gestores públicos. Essas diferentes diretrizes legais indicam que, no contexto do Pnaic, ações de avaliação externa são fortalecidas, especialmente quando atentamos para as mudanças da Provinha Brasil e a institucionalização da ANA.

É importante lembrar que a construção do Pnaic tomou como referência as experiências desenvolvidas no Estado do Ceará, onde foi implementado, a partir de 2007, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic). A presidente Dilma Roussef, em discurso proferido em 8 de novembro de 2012, em cerimônia de lançamento do Pnaic, faz referência a esse programa dizendo:

[...] Por isso, é tão importante que lá, em Sobral, um prefeito e, hoje, um governador – naquela época prefeito, hoje, governador – tenha mostrado que encarar a alfabetização na idade certa não só é possível como foi realizado. Faz parte hoje da realidade do estado do Ceará. Talvez tenha sido lá que a maior redução [do analfabetismo] ocorreu (BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2012).

Embora essa declaração da presidente possa aludir que o Estado do Ceará tenha produzido progressos em relação ao combate ao analfabetismo, se olharmos os

dados apresentados pelas informações da Tabela 1, essa unidade da Federação ainda registra percentual de analfabetismo das crianças até oito anos de idade acima da média brasileira, o que nos faz refletir que a questão da alfabetização precisa ser pensada em sua natureza complexa e requer a garantia de muitas condições, especialmente de investimentos que melhorem as escolas públicas, que atendem à maioria das crianças, principalmente as oriundas das classes populares.

Cabe ressaltar que, além do Ceará, outros Estados da Federação também adotaram políticas locais para tentar melhorar os índices de aproveitamento escolar e, por conseguinte, alcançar melhor colocação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Dentre essas iniciativas, a adoção de sistemas de avaliação externa, inclusive para o campo da alfabetização, como propõe o Pnaic, parece ter sido uma medida bastante utilizada pelas instâncias estaduais. Para exemplificarmos Estados que trilharam esse caminho, podemos referenciar o Ceará, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, dentre outros.

Considerando esse cenário político e o investimento crescente em ações de avaliações externas no campo educacional, algumas questões podem ser levantadas: que efeitos esses dispositivos legais, produzidos pela esfera federal, têm provocado na gestão educacional dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, uma vez que são os responsáveis pela maior oferta de turmas de alfabetização? Como afetam o cotidiano das escolas e das salas de aula? Que avanços ou permanências podem ser observados nas práticas de alfabetização? Sem a pretensão de encontrar respostas para indagações tão amplas, mas também nos sentindo provocada por elas, é que configuramos nosso interesse de pesquisa em torno das questões da avaliação externa na alfabetização, mais especificamente, do Paebes-Alfa.

Porém, antes de adentrarmos nas questões orientadoras de nosso estudo, julgamos importante contextualizar a trajetória de consolidação da avaliação externa como política pública, especialmente no cenário brasileiro. Acreditamos que, ao compreendermos essa trajetória, trazemos também elementos importantes para dialogar com os dados produzidos em nossa pesquisa.

3 AVALIAÇÃO EXTERNA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Nas últimas décadas do século XX, muitos países implantaram reformas educacionais sob o discurso da necessidade da melhoria da qualidade do ensino. Em geral, essas reformas se iniciaram a partir de contextos de crise fiscal e de recessão continuada, conforme indicam Maguire e Ball (2011). Com essas condições, a atuação do Estado-nação na provisão dos bens sociais, em especial, da educação, passou a ser redimensionada. Desse modo, em vários países, as reformas implementadas explicitavam princípios gerencialistas e de valorização de dispositivos de *accountability*.⁸ Segundo Afonso (2012), nesse último termo, estão imbricadas noções de avaliação, responsabilização e prestação de contas.

Beech (2009) também ressalta que as ações previstas nas reformas educacionais desse período tinham como fundamento o conceito de descentralização. Segundo o autor,

A UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE promoveram um significado desse conceito que sugere que as escolas e as comunidades educativas não deveriam ter completa liberdade de ação. Pelo contrário, seria fundamental que a descentralização educativa se complementasse com uma administração central forte que encaminhasse a regularização geral e definisse uma série de normas para orientar todos os atores envolvidos em direção a certos objetivos de longo prazo acordados coletivamente. Ainda assim, o poder central deveria estabelecer indicadores de desempenho e sistemas de avaliação por meio dos quais as escolas responderiam aos pais e a comunidade sobre os resultados obtidos (UNESCO, 1996; WORLD BANK, 1995) (BEECH, 2009, p. 41).

Assim, podemos inferir que, no conjunto dessas indicações e prioridades, a avaliação externa constitui uma das ações que integram o processo de reforma da educação. É importante lembrar que essa estratégia de controle e regulação tem recebido várias denominações na literatura da área, como avaliação externa, avaliação em larga escala, avaliação externa em larga escala, avaliação de rendimento escolar, avaliações dos sistemas de ensino, avaliação de monitoramento, avaliação oficial, como explicitado por Carvalho e Macedo (2010).

⁸ Segundo Schneider e Nardi (2012), o termo *accountabilty* é de origem inglesa e ainda não possui tradução para a língua portuguesa. Afirmam que, no Brasil, esse termo foi introduzido nos anos iniciais da década 1990, quando da implantação do regime democrático de administração pública.

Essas autoras afirmam que, embora possa ocorrer essa multiplicidade de termos, estes se referem aos conceitos de avaliações

[...] instituídas legalmente pelo poder público, em âmbito nacional e estadual, com enfoque nos sistemas de ensino, elaboradas externamente às unidades escolares, aplicadas em larga escala e com datas previamente determinadas, cujos resultados são sistematizados e publicados por entidades específicas e, geralmente, com vistas a subsidiar a elaboração de políticas públicas e intervenções pedagógicas (CARVALHO; MACEDO, 2010, p. 255).

Em nosso estudo, adotaremos o termo avaliação externa por entendermos que o Paebes-Alfa contempla um tipo de avaliação cuja concepção e produção ocorre em contexto externo à escola, e seus resultados também são disponibilizados ao público em geral (gestores públicos, comunidade escolar, sociedade civil, mídia...). Esse processo de produção, aplicação e divulgação de resultados, possibilitado pela adoção da avaliação externa como política pública, tem assumido lugar privilegiado em diferentes contextos, o que tem despertado o interesse de pesquisadores em compreender as potencialidades, os limites e os desafios colocados por esse tipo de avaliação.

Nesse sentido, o estudo de Bauer (2010) é representativo para nossa pesquisa, pois apresenta dados sobre a adoção da avaliação externa no contexto educacional da América Latina. A autora apresenta uma relação de 21 países⁹ do continente que adotaram essa modalidade de avaliação e descreve algumas características comuns aos diferentes sistemas investigados. Em termos do ano de implantação, afirma que cinco países iniciaram a avaliação externa na educação básica na década de 1980, e outros nove países entre os anos 1990 e 1995. Em 1996, mais seis nações passaram a realizar avaliações externas e, por último, em 1998, foi a vez da Venezuela. Bauer (2010) explica que os casos pesquisados declaravam várias razões para fundamentar a adoção da avaliação externa. Contudo, a noção de prestação de contas e de responsabilização pelos resultados estava presente em

⁹ Bauer (2010) relaciona os países com os respectivos anos de implantação e ou reformulação dos sistemas de avaliação, conforme a seguir: Argentina (1993), Bolívia (1996), Brasil (1990), Canadá (1993), Chile (1987), Colômbia (1988), Costa Rica (1986), Cuba (1996), El Salvador (1993), Equador (1996), Estados Unidos da América (1988), Guatemala (1992), Honduras (1990), México (1994), Nicarágua (1996), Panamá (1985), Paraguai (1996), Peru (1996), República Dominicana (1991), Uruguai (1996), Venezuela (1998).

vários sistemas de avaliação. Ideias de medição e monitoramento da qualidade também foram explicitadas pela maioria dos países estudados.

Dentre a relação de países apresentados por Bauer (2010), os Estados Unidos da América integram o primeiro grupo de países a implantar sistemas de avaliação externa no campo educacional. Segundo a pesquisadora, em 1988, esse país implantou o National Assessment of Educational Progress State (Naep). Contudo, ressalta que essa data é considerada devido a reformulações que o sistema sofreu, mas sua versão inicial foi implantada em 1969. Essas informações apontam longa trajetória de investimentos e preocupações em torno da avaliação externa.

Para conhecer melhor o percurso de desenvolvimento da experiência de avaliação em larga escala da sociedade americana, selecionamos a obra de Ravitch¹⁰ (2011) intitulada *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Consideramos essa obra importante por descrever uma série de ações e propostas que tomam como eixo principal a utilização de testes padronizados como estratégia para potencializar a qualidade do ensino. A autora narra uma sequência de fatos para evidenciar como noções de escolha escolar e de responsabilização foram consolidadas e naturalizadas no contexto das reformas educacionais da primeira década do século XXI.

Além da experiência americana, apresentaremos também dados do contexto brasileiro relativos ao processo de consolidação da avaliação externa na educação. Para isso dialogaremos com a obra de Freitas (2007), pois essa autora traça um percurso histórico de como evoluíram as proposições que tomam resultados de avaliações externas para gerenciar a educação, especialmente do período de 1988 a 2002. O estudo dessa autora analisa a dimensão pedagógica e a dimensão normativa do processo de consolidação da avaliação externa no Brasil. Contudo,

¹⁰ A autora exerceu vários cargos no alto escalão da administração pública americana. Sua primeira inserção ocorreu em 1991, quando foi convidada a atuar como secretária-assistente encarregada do Gabinete de Pesquisa e Melhoria Educacional e como conselheira do secretário do Departamento de Educação dos EUA. Sua atuação ocorreu nos governos George H. W. Bush, Bill Clinton e George W. Bush.

também contemplaremos outros autores que dedicam atenção à temática da avaliação externa.

3.1 A EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO AMERICANA

Ravitch (2011) inicia a exposição de dados sobre a experiência de avaliação externa nos EUA fazendo referência ao relatório denominado *A Nation at Risk* (Anar),¹¹ lançado em 1983. Esse relatório, segundo a autora, alertava sobre o fraco desempenho dos alunos no ensino médio e a necessidade de se pensar reformas educacionais, especialmente os currículos. Considerando os dados desse relatório foi proposto o desafio aos Estados no sentido de pensar ações que alterassem a condição de baixo desempenho dos alunos. O presidente George H. W. Bush, ao assumir a administração, no período de 1989 a 1993, convocou os governadores para estabelecer uma agenda de ações. Desse encontro foram produzidos alguns objetivos que deveriam ser alcançados até o ano 2000, a saber:

[...] ‘todas as crianças da América entrariam nas escolas prontas para aprender’; os estudantes americanos seriam os primeiros do mundo em matemática e ciência; pelo menos 90% dos estudantes iriam se graduar no Ensino Médio, todas as crianças iriam dominar ‘matérias desafiadoras’; todas as escolas seriam livres de drogas, álcool e violência (RAVITCH, 2011, p. 49).

Ao final do período proposto, esses objetivos não foram alcançados, mas serviram de base para discussões em torno da necessidade de construção de referências curriculares nacionais, pois os dirigentes do setor educacional consideravam importante garantir às escolas “[...] um currículo forte, coerente e explícito, [...] enraizado nas artes e ciências, com muitas oportunidades para as crianças se engajarem em atividades e projetos que tornem o aprendizado vivido” (RAVITCH, 2011, p. 28). Um dos primeiros movimentos nessa direção foi a construção de uma proposta de referências para a área de História. Contudo, esse movimento em prol da produção de referências curriculares nacionais encontrou resistências de diferentes setores políticos e também da mídia. Diante das manifestações de recusas e severas críticas, o contexto não era promissor para avançar nesse propósito, e assim arrefeceram as iniciativas na instância federal. No governo Bill

¹¹ Esse termo foi traduzido para a língua portuguesa como *Uma Nação em Risco*.

Clinton (1993-2001), foi lançado o programa *Objetivos 2000*. Com esse programa, o governo transferia a tarefa de produção das referências curriculares aos Estados, por meio de financiamento. O que se observou foi a produção de referências genéricas e amplamente retóricas, “[...] desprovidas de descrições concretas do que os estudantes deveriam aprender e ser capazes de fazer” (RAVITCH, 2011, p. 35). Poucos Estados conseguiram elaborar diretrizes curriculares em todas as áreas de conhecimento, contudo a busca por soluções para os problemas da qualidade educacional continuava.

A experiência de reforma educacional do Distrito 2 de Nova York, desenvolvida no período de 1987 a 1998, sob a gestão do superintendente Anthony Alvarado, foi tomada como referência para outras administrações, conforme será comentado posteriormente. Esse distrito tinha apresentado forte progressão no nível de aprendizagem dos alunos em testes estaduais de Leitura e Matemática. Para alcançar esse resultado, o seu administrador convocou consultores estrangeiros na área da alfabetização e, a partir disso, definiu como diretriz pedagógica para todo o distrito a adoção dos programas Letramento Balanceado e Matemática Construtivista. Esse programa consistia em forte investimento em atividades de leitura.

[...] o Letramento Balanceado pode integrar elementos de fonética e linguagem integral, ele foca principalmente em estratégias de leitura e em ensinar as crianças a identificá-las e praticá-las. Ele tem em alta conta o domínio da criança de certas técnicas prescritas (por exemplo, predizer o que eles irão ler, visualizar o que eles irão ler, inferir o significado do que eles irão ler, leitura sozinho, leitura em grupo etc.) (RAVITCH, 2011, p. 53).

Ravitch (2011) afirma que os profissionais (diretores e professores) que oferecessem resistências à adoção e desenvolvimento desse programa nas escolas eram induzidos a se transferir para outros distritos de Nova Iorque. Essa imposição pode ser observada, segundo a autora, na movimentação dos profissionais, pois, ao longo dos 11 anos de administração de Alvarado, dois terços dos diretores e metade dos professores foram substituídos.

A percepção de sucesso significativo nos índices das avaliações estaduais, alcançados pelos alunos desse distrito foi atribuída ao arrojado processo de

treinamento dos profissionais e à adoção de uma proposta pedagógica única para todas as escolas. Assim, esse modelo de reforma educacional implantado por Alvarado foi seguido por San Diego, na Califórnia, e também ampliado para todas as escolas de Nova Iorque na gestão do prefeito Michael Bloomberg (2002-2009) e seu secretário de Educação, Joel Klein.

No caso de San Diego, Alvarado foi convidado por Alan Bersin (1998-2005), superintendente escolar da cidade, para assumir a função de secretário de ensino. Desse modo, Alvarado prosseguiu com suas propostas de reformas que focavam o Letramento Balanceado e a Matemática Construtivista. Segundo Ravitch (2011), em San Diego, a experiência de mudança foi mais intensa e traumática, pois Bersin e Alvarado demitiram diretores que questionavam ou problematizavam suas determinações. Também demitiram todos os auxiliares de sala das escolas para contratar treinadores para cada unidade de ensino. Esses treinadores tinham a função de orientar e fiscalizar a execução das ações reformistas no contexto das escolas, denominadas de Roteiro. Professores foram aposentados para diminuir os gastos com pessoal, e escolas autônomas foram abertas. Essas escolas eram fundadas por grupos privados, com gestão de natureza comercial. Para atender os alunos oriundos da rede pública, muitas vezes vindos das escolas fechadas devido a rendimento insuficiente nos testes em larga escala, as escolas privadas recebiam verbas públicas. Em contrapartida, a continuidade do fornecimento de recursos financeiros públicos dependia da garantia de bons resultados em avaliações externas.

Após todo um período de embates e problemas, o balanço foi que os alunos apresentaram melhorias nos resultados em avaliações apenas nos anos iniciais. Nos anos finais e no ensino médio, não foram percebidas mudanças significativas. Além disso, os professores estavam afetados e desanimados devido à coerção que sofriam. Após a saída desses dois administradores, Carl Cohn assumiu o cargo, em 2005, e explicitou em um artigo os desafios que havia encontrado em San Diego. Segundo ele, a reforma empreendida pelos seus antecessores produziu um clima de conflito o que não ajudava a nenhum processo de reforma. Acreditava que “Qualquer reforma escolar genuína [...] ‘é dependente do empoderamento daqueles da base, não de uma punição vinda daqueles no topo’” (RAVITCH, 2011, p. 86).

Em Nova Iorque, com a eleição do prefeito Michael Bloomberg, em 2001, a experiência de reforma da educação do Distrito 2 também foi tomada como modelo para mudanças em todo o sistema. Considerada a cidade com o maior sistema de ensino do País, nessa primeira década do século XXI, implantou “[...] reformas administrativas, incentivos, pagamento por mérito, testagem e responsabilização” (RAVITCH, 2011, p.87).

As mudanças foram ocorrendo por etapas. No início da nova gestão política, em 2003, foram marcadamente centralizadoras e de natureza gerencial. O prefeito montou sua equipe com advogados, economistas e administradores renomados, mas sem experiência na área educacional. Reuniu toda a administração educacional em um departamento, colocando em segundo plano as atividades do Conselho Educacional que, até então, era o órgão máximo de decisões. Esse departamento era responsável por todas as diretrizes e reorganizou as várias unidades de ensino em microrregiões. Em cada uma dessas microrregiões, havia um supervisor para acompanhar as escolas e repassar as informações para o Departamento Central.

Nesse processo de mudanças, foram feitas parcerias com várias empresas para a formação de diretores e fornecimento de testes e materiais pedagógicos. O Programa Letramento Balanceado foi adotado como programa único para todas as escolas na área de linguagem, assim como o programa de Matemática Construtivista. As escolas então contavam com treinadores nestas duas áreas pedagógicas, Letramento e Matemática, para acompanhar e fiscalizar o cumprimento das rígidas prescrições sobre o como ensinar. Nesse modelo, observou-se que as demais disciplinas não eram valorizadas, pois as escolas seriam avaliadas apenas em Letramento e Matemática.

Em 2007, novas mudanças foram implementadas. Nessa fase, os gestores investiram na responsabilização das escolas. Elas teriam autonomia para organização interna, contudo seriam julgadas a partir de escores alcançados nas avaliações externas. Com base em resultados, receberiam classificações numa escala de conceitos de A a F. As escolas que ficassem bem avaliadas poderiam receber incentivos, e as que não respondessem às exigências poderiam receber sanções.

Grandes contratos foram feitos com empresas que se especializavam em atividades de preparação para testes, como a Princeton Review e a Kaplan Learning. Começando em setembro de cada ano, as escolas de Ensino fundamental dedicavam grande parte de seu tempo para praticar para os testes estaduais que eram administrados em janeiro e março. Uma vez encerrados os testes, havia tempo para outros assuntos, mas era difícil manter os mesmos níveis de motivação dos estudantes, pois os professores e alunos sabiam que os testes eram as principais formas de medir seu sucesso ou fracasso (RAVITCH, 2011, p. 94).

Esses resultados eram publicados para incentivar os pais a fazer a escolha da escola, o que também levou ao fechamento de escolas públicas e abertura de escolas autônomas, como estratégia para melhoria do ensino. A indução para a abertura de escolas autônomas tinha como fundamento eliminar as barreiras dos direitos trabalhistas, pois essas escolas funcionavam nos moldes de escolas privadas. Assim, os diretores e professores que não apresentassem resultados satisfatórios nas avaliações poderiam ser substituídos e/ou demitidos sem grandes dificuldades.

Ao longo do tempo, a autora comenta que várias pesquisas foram realizadas no intuito de compreender melhor os processos de reformas educacionais e como essas medidas poderiam contribuir para a melhoria da educação. Essas pesquisas concluíram que o nível de exigência dos testes das avaliações externas de Nova Iorque foi sendo reduzido para que as provas produzissem resultados favoráveis e, portanto, a confirmação positiva das ações desenvolvidas pela administração.

É interessante observar que a experiência do Distrito 2 de Nova Iorque em privilegiar conhecimentos em Leitura e Matemática foi acompanhada para as outras iniciativas de reformas educativas. Em âmbito federal, essa característica permaneceu. Em 2001, o governo George W. Bush lançou sua proposta de reforma da educação americana. Ele anunciava que iria garantir que cada criança seria educada e que nenhuma ficaria para trás. Para alcançar tal propósito, explicitou que

[...] primeiro toda criança deveria ser testada em cada ano da terceira à oitava série, usando testes estaduais, não um teste nacional, segundo, que as decisões sobre como reformar as escolas seriam feitas pelos Estados, não por Washington; terceiro, que as escolas de baixa performance receberiam ajuda para melhorar; e quarto, que os estudantes presos em escolas muito perigosas ou que estivessem fracassando poderiam ser transferidos para outras escolas (RAVITCH, 2011, p. 114).

Essas mudanças ficaram conhecidas como *No Child Left Behind* (NCLB)¹² e foram aprovadas com entusiasmo pelo Congresso, em outubro de 2001. Basicamente, o conceito que permeava toda a proposta era o de responsabilização conforme podemos notar nos pontos a seguir:

- 1- Todos os Estados deveriam escolher seus próprios testes, adotar três níveis de performance (como básico, proficiente e avançado) e decidir por si mesmos como definir 'proficiência'.
- 2- Todas as escolas públicas recebendo fundos federais deveriam testar uma vez todos os estudantes da terceira à oitava série anualmente e uma vez no Ensino Médio em matéria de leitura e matemática, desagregando (ou seja, separando) os seus escores por raça, etnicidade, status econômico, dificuldades de aprendizagem e domínio limitado da língua inglesa. A desagregação dos escores iria garantir que o progresso de cada grupo fosse monitorado, e não escondido na média geral.
- 3- Todos os Estados deveriam estabelecer linhas de tempo demonstrando como 100% dos seus estudantes iriam atingir proficiência em leitura e matemática até 2013-2014.
- 4- Todas as escolas e distritos deveriam realizar 'progressos anuais adequados' (AYP) para cada subgrupo em direção ao objetivo de 100% de proficiência até 2013-2014.
- 5- Qualquer escola que não fizesse um progresso adequado para cada subgrupo em direção ao objetivo de 100% de proficiência seria considerada uma escola necessitando de melhorias (SINI). Ela enfrentaria uma série de sanções cada vez mais onerosas. No primeiro ano de fracasso em atender o AYP, a escola seria notificada. No segundo ano, seria exigido que ela oferecesse a todos os seus estudantes o direito de transferência para uma escola bem-sucedida, com o transporte pago pela parcela de fundos do distrito. No terceiro ano, a escola deveria oferecer tutoria gratuita para estudantes de baixa renda paga pelos fundos federais do distrito. No quarto ano, a escola teria que passar por uma 'ação corretiva', que poderia significar mudanças curriculares, mudanças de profissionais ou um ano ou o dia escolar mais comprido. Se uma escola falhasse em atender seus objetivos para qualquer subgrupo por cinco anos consecutivos, seria exigido que ela se 'reestruturasse'.
- 6- As escolas que tivessem que se reestruturar tinham cinco opções: converter-se a uma escola autônoma; substituir o diretor e a equipe de profissionais; abdicar do controle para um administrador privado; ceder o controle da escola para o Estado; ou 'qualquer outra grande reestruturação da governança escolar'. (A maior parte dos Estados e distritos terminava escolhendo a última e mais ambígua alternativa, esperando evitar as outras perspectivas.)
- 7- O NCLB requeria que todos os Estados participassem da Avaliação Nacional de Progresso Educacional (NAEP), que iria daí em diante testar a leitura e a matemática nas quartas e oitava séries em cada Estado a cada dois anos (antes do NCLB, a participação estadual no NAEP era voluntária, e alguns Estados não participavam; além disso, os testes de leitura e matemática do NAEP não eram administrados a cada dois anos). Os escores do NAEP, que não tinham consequências para estudantes, escolas ou distritos, seriam como uma auditoria externa para monitorar o progresso dos Estados em atingir os seus objetivos (RAVITCH, 2011, p. 117-118).

¹² Em português essa denominação foi traduzida como Nenhuma criança fica para trás.

A partir desse plano federal, os Estados, distritos e municípios buscaram adaptações em seus sistemas educacionais. Em muitos casos, foi observado que o nível de exigência dos testes das avaliações foi reduzido para que maior número de alunos fossem considerados proficientes ou avançados. Outra repercussão foi que, em cada sistema de avaliação, o conceito de proficiência era diferente, o que não permitia uma visão clara sobre os conhecimentos dos alunos. A aprovação do NCLB como lei federal também possibilitou a criação de nichos de mercados, especialmente para as empresas de tutoria ou as especializadas em produção de testes e materiais preparatórios, uma vez que todos os sistemas deveriam atender às instruções legais desse programa. Além disso, fortaleceu a preocupação dos professores e das escolas com apenas duas áreas do currículo, como Leitura e Matemática.

Ravitch (2011) comenta que muitos professores treinavam os alunos para os testes utilizando as questões de provas anteriores, pois o formato era similar em várias edições das provas. Desse modo, boa parte do tempo do ensino era destinada ao treino intensivo para a realização dos testes. Esses procedimentos produzem uma ilusão de progresso que não se materializa nas aprendizagens dos alunos e, portanto, não contribui para a sua formação. A autora conclui que o NCLB não funcionou porque

[...] foi uma lei punitiva baseada em pressupostos errôneos de como melhorar as escolas. Ele presumia que relatar os escores de testes ao público iria ser uma alavanca efetiva da reforma escolar. Ele presumia que envergonhar as escolas que eram incapazes de aumentar os escores a cada ano – e as pessoas que trabalhavam nelas – iria levar a escores mais altos. Ele presumia que escores baixos eram causados por professores preguiçosos e diretores preguiçosos, que precisavam ser ameaçados com a perda de seus empregos. Talvez o mais ingênuo, ele presumia que escores mais altos nos testes padronizados de habilidades básicas eram sinônimos de uma boa educação. Seus pressupostos estavam errados. Testagem não é um substituto para o currículo e para o ensino. A boa educação não pode ser obtida por uma estratégia de testar as crianças, envergonhar os educadores e fechar as escolas (RAVITCH, 2011, p. 132).

Ravitch (2011) defende que pensar em boa educação pressupõe a construção de um currículo coerente e sequencial fundamentado nas artes e ciências. Segundo ela, enquanto isso não constituir compromisso de todos os envolvidos com a educação, a qualidade não será possível. Desse modo, ela adverte que pensar

qualidade do ensino em termos de resultados de testes padronizados de apenas duas áreas de conhecimento é bastante problemático. Outra repercussão que pode advir da política de avaliação externa é o comprometimento da garantia do direito à educação. No caso americano, ela alerta que a utilização dos resultados serviu para fechar muitas escolas públicas, o que provocou a exclusão de muitos estudantes do sistema educacional.

A partir do percurso apresentado pela autora, podemos perceber que a experiência americana de avaliação educacional emergiu devido às discussões sobre o baixo nível de conhecimentos dos alunos do ensino médio. Diante desse tema/problema, os EUA tinham o desafio de pensar reformas com o intuito de melhorar a qualidade da educação básica (inicial). Primeiramente, as discussões giraram em torno de questões curriculares. Contudo a ausência de consensos não possibilitou avanços consistentes na proposta de produção de um currículo comum. Desse modo, as discussões sobre currículo foram secundarizadas, e a avaliação externa passou a ocupar a atenção nas várias reformas educacionais. Após alguns anos de desenvolvimento de diferentes sistemas de avaliação externa, as pesquisas demonstraram que a qualidade da educação ainda permanece como um desafio para a sociedade norte-americana. Em contrapartida, a adoção da avaliação externa como estratégia de política pública produziu um cenário de tensões com os profissionais da educação e subtração de direitos trabalhistas. No campo das garantias sociais, o modo de apropriação dos resultados, pelos gestores públicos, levou à redução da oferta da educação pública e viabilizou a privatização de várias atividades educacionais.

Nesse cenário, considerando que as reformas educacionais brasileiras têm tomado como referência as reformas norte-americanas, questionamos, ou formulamos a hipótese, se os sistemas de avaliações externas também não estão produzindo o rebaixamento da qualidade da educação básica com a finalidade de atestar que as reformas, aqui, iniciadas na década de 1990, têm produzido a melhoria da qualidade da educação a partir do esvaziamento dos currículos escolares, ou seja, pela *negação às classes populares de conhecimentos essenciais para sua formação cidadã*.

3.2 AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DE EXPERIÊNCIAS E ESTUDOS À CONSTITUIÇÃO DE SISTEMAS

Dentre os vários países da América Latina que adotaram a avaliação externa na educação básica, Bauer (2010) localiza o Brasil no segundo bloco, ou seja, dentre as nações que implantaram sistemas de avaliação no período entre 1990 a 1995. Explicita que o País criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 1990. Sobre o percurso de implantação desse sistema e as condições que o viabilizaram, Freitas¹³ (2007) apresenta informações que nos auxiliam a compreender como a avaliação externa emergiu e se consolidou como ação estatal de regulação da educação brasileira. A autora, em seu estudo, buscou compreender as dimensões normativa, pedagógica e educativa desse processo, especialmente das ações desenvolvidas no período de 1988 a 2002.

Antes de focalizar as ações do período privilegiado na pesquisa, Freitas (2007) apresenta dados históricos. Segundo a autora, desde a década de 1930, é possível identificar proximidades da área de planejamento educacional com a área da estatística no intuito de instaurar a modernização institucional-administrativa e também de controle da efetivação de programas/projetos e ações do Governo Central no campo da educação.

A partir dessa contextualização histórica, Freitas (2007) afirma que o atual modelo de avaliação externa presente na educação básica brasileira se iniciou com ações desenvolvidas no contexto do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (Edurural), que ocorreu nos anos de 1981, 1983 e 1985, nos Estados do Ceará, Piauí e Pernambuco. Segundo a autora, essa experiência avaliou

[...] o rendimento de alunos em português e matemática, de segunda e terceira série do ensino fundamental de 8 anos, de 603 escolas rurais, além de levantar dados a respeito das condições do ensino e da escola, perfil e treinamento dos professores e das condições familiares (FREITAS, 2007, p. 26).

¹³ O livro dessa autora foi publicado a partir da pesquisa de doutorado, intitulada *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*, defendida no ano de 2005, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), orientada pela professora Dra. Sandra Maria Zakia Lian Sousa.

Os dados dessa avaliação possibilitaram a realização de seis estudos etnográficos que buscaram compreender as razões para o baixo desempenho dos alunos explicitados nesses dois componentes curriculares. Outra iniciativa patrocinada pelo MEC, no período de 1983 e 1984, foi a pesquisa nacional de custos do financiamento do ensino de primeiro grau, que tinha por objetivo identificar o custo aluno-direto (contexto da escola) e o custo aluno-indireto (contexto da administração). Nesse levantamento, foram apuradas diferenças de custos entre as escolas urbanas e rurais, como também entre sistemas de ensino.

Freitas (2007) informa que, no período de 1985 até 1990, vários estudos foram realizados sobre avaliação em larga escala e informação educacional, porém com temáticas variadas, como exame das condições internas das escolas como faceta da qualidade do ensino; distribuição e rendimento do ensino fundamental; repetência, evasão e ineficiência do ensino brasileiro, dentre outros. A autora também declara que, no ano de 1987, foi realizado um estudo pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea), que apontou vários problemas da educação brasileira, dentre eles, a falta de integração/articulação entre as ações do MEC e os Estados e municípios. Nesse mesmo ano, os dados da pesquisa de Freitas (2007) mostraram que teve início o projeto de estudo sobre avaliação do rendimento de alunos de escolas do primeiro grau da rede pública, com dados amostrais estaduais. Baseada em Vianna (1989), a pesquisadora diz que esse projeto

[...] teria surgido do interesse do então ministro da Educação, Hugo Napoleão, em criar, por meio do INEP, um programa externo de avaliação do ensino de primeiro grau (fundamental), com a função de subsidiar as secretarias de estado de educação com 'informações' sobre os problemas de aprendizagem escolar. Pretendia-se obter, indiretamente, '[...] um maior envolvimento das secretarias de educação com as questões de avaliação em todo o sistema' (FREITAS, 2007, p. 30).

O desenvolvimento desse projeto ocorreu em três fases e contou com a atuação de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (FCC). Em 1987, na fase experimental, foram coletados dados em dez capitais, num conjunto de 19 escolas, envolvendo 4.518 alunos. As turmas submetidas às avaliações foram as de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, acrescentando Ciências para as duas últimas séries. Em 1988, os sujeitos envolvidos nas avaliações desse projeto sofreram significativo aumento, pois os dados foram coletados em 20 cidades, de

nove Estados e no Distrito Federal. Nessa etapa, foram avaliados 8.069 alunos que estavam matriculados em 62 escolas, em turmas de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries. As disciplinas avaliadas foram as mesmas da fase experimental, porém houve o acréscimo da prova de redação para as turmas de 5ª e 7ª séries. Na última fase, ocorrida em 1989, novamente se observa um incremento no volume de dados coletados, pois as avaliações foram aplicadas em 39 cidades, de 14 Estados e um Território. Estavam envolvidos nesse processo 157 escolas e 14.868 alunos. Foram aplicadas provas das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As provas para essa última disciplina eram destinadas apenas as duas turmas finais do ensino fundamental.

Os relatórios produzidos para cada uma dessas fases, conforme expõe Freitas (2007), indicam que, na 1ª fase do projeto, as escolas estavam falhando na atividade de transmissão de conhecimentos. No segundo relatório, mostrou-se que o primeiro grau passava por um momento crítico refletido pelo baixo desempenho dos alunos. Esse baixo desempenho evidenciava problemas nas áreas de alfabetização, de domínio das capacidades de escrita e também desconhecimento de noções básicas de aritmética elementar. No terceiro relatório, os pesquisadores explicitaram que o ensino de primeiro grau da rede oficial apresentava problemas de múltiplas dimensões, como falta de condições materiais das unidades de ensino até a inexistência de professores e administradores capacitados para a atividade educativa.

O MEC considerava que, a partir da parceria com os Estados, esses dados das avaliações seriam objetos de discussões e problematizações em cada unidade da Federação, porém não se observou tal envolvimento/respostas das Secretarias de Educação. Cabe registrar que o Estado do Paraná prosseguiu com investimentos na avaliação, pois, em parceria com a FCC, promoveu uma experiência de avaliação para as turmas de 2ª e 4ª séries em 1987 e 1988, a fim de identificar capacidades cognitivas dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. A partir dos resultados dessas avaliações, em âmbito estadual, foi concluído que as escolas das 22 cidades que participaram da pesquisa desenvolviam um ensino eficiente em relação aos programas curriculares mínimos estabelecidos.

A experiência de avaliação iniciada pelo MEC teve continuidade na gestão do ministro Carlos Sant'Anna, no governo de José Sarney (1985-1990), pois este decidiu ampliar a avaliação do rendimento escolar à rede privada, o que ocorreu em 1991. Outra ampliação promovida na gestão desse ministro foi a avaliação do rendimento escolar dos alunos matriculados em turmas de 3ª série do ensino médio das cidades de Fortaleza, Salvador, São Paulo e Curitiba. Essa medida para o ensino médio contou com a participação de pesquisadores da FCC e financiamento do Banco Mundial. Os resultados apresentados foram preocupantes, especialmente os demonstrados pelos alunos que cursavam habilitação ao magistério. Nesse caso, Freitas (2007) novamente utiliza as análises de Vianna (1997), que caracterizam os conhecimentos desse grupo de alunos como extremamente críticos. Esse autor afirmava que os resultados das avaliações indicavam que os alunos apresentavam falta de domínio da Língua Portuguesa e quase inexistência de familiaridade com os conceitos básicos de Matemática. Esses dados geravam preocupações para os próprios sistemas de ensino, pois futuramente esses alunos iriam atuar como docentes das séries iniciais da rede pública e privada.

Freitas (2007, p. 35) infere que essas várias experiências de avaliação desenvolvidas no decorrer da década de 1980 fomentaram o “[...] crescente interesse pelos temas qualidade do ensino, desempenho escolar, avaliação externa, avaliação de sistemas e informação educacional”. Além disso, esses estudos podem ser considerados como a base para a construção da proposta do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (Saep), em 1988. Esse sistema pode ser considerado a versão inicial, que se transformou, mais tarde, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Saep pretendia responder a três grandes questões:

- a) Em que medida as políticas adotadas estão possibilitando o acesso (escolarização) das crianças e a melhoria da qualidade do ensino ministrado? (Eixo: Universalização com Qualidade);
- b) quais são as mudanças nas condições de trabalho e na competência pedagógica do professor? (Eixo: Valorização do Magistério);
- c) em que medida a gestão educacional tornou-se mais eficiente e democrática? (Eixo: Democratização do Ensino) (FREITAS, 2007, p. 36-37).

Os dados de Freitas (2007) mostram que, em setembro de 1988, foi realizada a aplicação piloto do instrumental previsto para esse sistema de avaliação, nos

Estados do Paraná e no Rio Grande do Norte. Tais ações colaboraram para a construção do sistema que ficou pronto para ser implementado em todo o País, em 1989. Devido a problemas orçamentários, o processo de implantação foi adiado. Desse modo, a avaliação externa e em larga escala no Brasil avança da condição de projetos, experiências ou estudos em direção a um sistema de avaliação e de informações educacionais. Outro aspecto que Freitas (2007) ressalta é que, no curso dessas ações, ocorre também a elaboração de marcos demarcatórios do papel da União no governo da educação básica, apontando relações federativas e mecanismos reguladores da descentralização e da municipalização do ensino fundamental.

A esse respeito, a pesquisadora buscou compreender como foi gerada a força normativa do complexo medida-avaliação-informação. Afirma que a Constituição Federal (CF) de 1988 constituiu um ponto de partida para as análises, bem como suas alterações realizadas com a emenda constitucional nº 14 de 1996 e a de nº 19, de 1998. Nos arts. 206 e 209 da CF, podemos observar a inscrição na norma jurídica da exigência de qualidade do ensino, devendo esta ser garantida por meio de avaliações internas e externas. Freitas (2007) diz que toda essa reformulação legal para a educação ocorre em meio às reformas administrativas do Estado. As noções balizadoras dessas reformas tiveram como princípio conceitos como eficiência e modernização da administração pública. Como a educação é considerada uma questão de interesse de Estado, esta também deveria ser submetida à nova lógica de funcionamento do setor estatal. As instituições de ensino, então, passaram a ter que demonstrar eficiência e qualidade dos serviços oferecidos à população. Dessa forma, a avaliação se configurou como uma estratégia importante para o gerenciamento e governo da educação.

Para além dessa regulamentação constitucional, Freitas (2007) diz que, mesmo antes da conclusão da LDB nº 9.394/1996, o governo tratou de regulamentar a avaliação. Essa regulamentação foi induzida a partir de medidas político-administrativas, como foi o caso do Plano Decenal de Educação para Todos (PDE) (1993-2003), elaborado como resposta à assinatura do Brasil ao compromisso assumido na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, em 1990. Esse Plano Decenal reafirma a importância de investimentos na

consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica que estava em curso no Brasil.

Assim, percebemos que a existência da avaliação externa se inicia sem uma fundamentação legal, pois, em 1990 e 1993, o MEC promove ciclos de levantamentos de informações. É importante ressaltar que, nesse período, o MEC também integra o Inep nas ações de coordenação e administração do sistema de avaliação da educação básica. Com esse procedimento, muda a denominação do sistema, que passa de Saep para Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o que ocorreu em 1992.

Freitas (2007) diz que os desdobramentos jurídico-normativos, produzidos a partir da CF de 1988, que levaram à oficialização do Saeb, foram inicialmente sistematizados por meio da Medida Provisória nº 661/1994. As várias outras medidas editadas que versavam sobre esse tema centralizavam a responsabilidade no órgão central do Estado, o MEC, o que foi ratificado na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Essa lei detalhou e ampliou as atribuições do MEC. Posteriormente, em 1997, no contexto das reformas administrativas e gerenciais do próprio MEC, o Inep foi transformado em autarquia federal. Essas transformações oportunizaram a construção de arranjos institucionais e legais que possibilitaram condições para a consolidação do complexo de regulação medida-avaliação-informação.

Instalou-se, desde então, uma estrutura organizacional e gerencial com vistas a que esse órgão [Inep] se constituísse em centro especializado em avaliação e informação educacional, extinguindo-se a Sediae [Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional] e retirando-se do âmbito do MEC atribuições de avaliação educacional. A avaliação educacional ganhava com isso maior relevo e autonomia, o que seria cada vez mais evidente na atuação do Inep e na importância dessa atuação nas ações do Executivo federal no setor educação. Desde 1997, esse órgão 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).

Desse modo, o Saeb se consolidou como sistema de avaliação nacional da educação. Levanta informações em períodos bianuais em todas as unidades da Federação. Freitas (2007) resalta que, desde a sua criação, mudanças

metodológicas, técnicas, tecnológicas e operacionais foram sendo implementadas. Segundo ela, uma dessas mudanças na configuração do sistema foi a adoção da Teoria da Resposta ao Item e a elaboração de Matriz Curricular de referência da avaliação, que ocorreram em 1995. Outra modificação, nesse mesmo ano, foi com relação ao público-alvo, pois o Saeb passou a avaliar as turmas finais de cada ciclo escolar, como as turmas de 4ª série, 8ª série e 3º ano do ensino médio. O Inep também divulga que, desde 2001, o Saeb privilegia avaliações de apenas duas áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa e Matemática. Em 2005, por meio da Portaria nº 931, o Saeb sofre novas reformulações. Essa portaria determina que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica será composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil.

A primeira caracteriza-se por ser uma avaliação em larga escala, externa aos sistemas de ensino público e privado, e levanta dados por amostragem. Esses dados servem para avaliar os sistemas de ensino como um todo. A segunda avaliação, conhecida como Prova Brasil, é de natureza censitária, destinada às escolas públicas e tem por finalidade produzir indicadores por escolas urbanas e rurais.

O avanço das ferramentas tecnológicas e o refinamento metodológico das avaliações ao longo do tempo viabilizaram a articulação das informações. Nesse sentido, em 2007, o MEC lança o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esse índice foi produzido a partir de informações de fluxo escolar obtido por meio de dados do censo escolar e dos resultados das avaliações que integram o Saeb. Esse índice sintetiza informações educacionais em termos de país, de estados, de municípios e por unidades de ensino. Além disso, aponta metas a serem alcançadas pelas diferentes instâncias educacionais. Essas metas são progressivamente ampliadas até o ano de 2022.

Analisando os resultados do Saeb, no período de 1990 até 2001, Freitas (2007) conclui que não foram observados avanços que poderiam ser aludidos à melhoria da qualidade educacional. Afirma que

[...] a realidade educacional não se deixa conhecer por inteiro, mesmo que disponha de um aparato regulador em expansão e contínua calibração. Num país que conta hoje com mais de 15 anos de efetivos esforços de regulação educacional também pela via da 'medida-avaliação-informação', a realidade escolar insiste em descortinar os estreitos limites dentro dos quais tal aparato opera, como as análises reducionistas que propicia [...]. Além disso, continua a ser um importante desafio para a avaliação educacional, no Brasil, que ela efetivamente contribua para melhorar a realidade que examina, posto que essa é [...] uma dimensão irrenunciável dessa prática (FREITAS, 2007, p.128).

Desse modo, a autora aponta os limites das avaliações do Saeb. Segundo suas análises, os resultados das avaliações foram pouco explorados no âmbito das escolas, bem como pelos gestores públicos na implementação de políticas de impacto na qualidade do ensino. Essas análises indicam que a crença na avaliação externa, como estratégia indutora da qualidade da educação, não tem se efetivado, especialmente pela incipiente utilização e apropriação dos resultados por parte dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Freitas (2007) diz que, no período investigado, o que se observou efetivamente com a implantação do Saeb foi a capacidade do Estado de intervir com força e poder normativo na realidade educacional, revelando a emergência do Estado-avaliador.

Sobre essa expressão Estado-avaliador muitos autores, inclusive Freitas (2007), creditam sua criação a discussões desenvolvidas por Guy Neave. Em estudos sobre as mudanças na forma de financiamento e gestão do ensino superior europeu, o autor afirma que o Estado-avaliador surge a partir de três crises. Para ele, na década de 1980, muitos países, como a França, a Holanda, a Grã-Bretanha, dentre outros, registraram altos índices de demanda por vagas no ensino superior. Em contrapartida, os países apresentavam retração na disponibilidade de recursos financeiros para investimentos no setor educacional, o que gerava severos desafios para a administração.

Nesse contexto, o conceito de eficiência operacional tornou-se elemento central. Neave (2012) diz que, numa relação de alta demanda e escassos recursos financeiros, a gestão governamental buscou adotar medidas administrativas de racionalização de custos e aumento da produtividade do sistema, além de supervisão e regulação externa. Nessa direção, ações que permitiam flutuação da razão entre discentes/docentes e estagnação do quadro acadêmico foram

progressivamente implantadas. A forma de financiamento também foi alterada, pois a tutela do Estado passou a ser condicionada a resultados. Resultados estes aferidos por diferentes modalidades de verificação e por avaliações externas, muitas vezes desenvolvidas por pares. Outro elemento que integra essa noção de Estado-avaliador diz respeito à noção de tempo. O tempo acadêmico passou a ser concebido como tempo produtivo, ou seja, as instituições passariam a ter que demonstrar produção em determinados tempos para garantir financiamentos e reconhecimento oficial. Enfim, Neave (2012, p. 685) afirma:

O Estado-avaliador é um agente para verificação de eficiência [...]. O Estado-avaliador é poderoso exatamente porque sua função é verificar que as políticas tenham sido adotadas. É o agente cujo principal objetivo, por um lado, é assegurar a implementação e, por outro, assegurar que cada universidade [...] mantenha seu compromisso com o avanço das políticas públicas. Em outras palavras, o Estado-avaliador ocupa-se da capacidade – seja em nível de sistema, regional ou institucional – de sustentar os objetivos de políticas e, ao mesmo tempo, verificar a capacidade de uma instituição de adaptar-se, quando necessário. Em termos claros, o Estado-avaliador exerce atualmente, para o mundo universitário, uma função muito semelhante à do Santo Ofício em uma época já longínqua. A avaliação institucional serve para lembrar aos preguiçosos as terríveis consequências do pecado renitente. Sua teologia tem sua contrapartida em rigores e ortodoxias da eficiência econômica. O Estado-avaliador é poderoso pela natureza das informações coligidas e pela forma como tais informações se desagregam e se reorganizam em diferentes níveis operacionais, desde a unidade de base até os níveis da instituição e dos sistemas.

Neave (2012) diz que essa noção de Estado-avaliador, inicialmente criada no contexto europeu, foi exportada para diferentes nações, sendo muitas vezes apropriada de forma específica, porém sem perder seus princípios de base. Sobre a presença desse conceito de Estado-avaliador no cenário das políticas educacionais brasileiras, os sistemas de avaliação podem ser considerados estratégias dessa outra forma de gestão da educação.

Sobre a implantação dos sistemas de avaliação como estratégia de controle das instituições com base em resultados, Freitas (2007) afirma que, no Brasil, esse controle foi efetivado por meio de três papéis, ou seja, o Estado foi difusor, indutor-mobilizador e também criador de condições propícias. Foi difusor de controle da educação básica por atuar no campo das legislações, do planejamento, do currículo e do material didático. Pode ser considerado indutor e mobilizador em âmbito federativo, por motivar acordos, pactos, apoio técnico, produção de planejamento

estratégico, disponibilizar cofinanciamento, exigir adesão e execução de programas/projetos. Em todas essas ações, estavam presentes a noção de “medida-avaliação-informação”. Em relação à ambiência, Freitas (2007) indica que o Estado possibilitou a criação de uma série de condições legais e de flexibilização que permitiram a parceria entre o setor público e o privado, especialmente em relação aos serviços de avaliação educacional.

Assim, a autora mostra que o Estado-avaliador brasileiro atuou de forma crescente e diversa para a construção de um contexto propício à constituição da cultura da avaliação no campo educacional. Afirma que esse processo guarda uma dimensão educativa que pode ser notada na

- a) crença, amplamente disseminada, no potencial da avaliação em larga escala para promover mudança de natureza política, administrativa e pedagógica na regulação da educação básica no país;
- b) concepção de autonomia escolar na qual cabe à ‘direção-remota’ tutelar e regular decisões escolares, de forma que as ajuste à ótica prevalente no movimento de centralização-internacionalização da gestão da educação básica;
- c) idéia de ‘responsabilidade pública’ dos profissionais da escola, que abstrai tanto o peso do ‘poder’ dos agentes e instituições estatais como os efeitos das formas de equacionamento do controle hierárquico gerencial, pelo Estado-central, na configuração da educação escolar como ‘serviço público’ (FREITAS, 2007, p. 175-176).

A partir desse conjunto articulado de ações em torno da cultura da avaliação, o Governo Central potencializou e apoiou a criação de vários outros sistemas de avaliação nas unidades federadas. Freitas (2007) informa, com base em dados do Inep, que, no período entre 1992-2002, oito Estados e o Distrito Federal haviam implementado sistemas próprios de avaliação, como os Estados: Minas Gerais (1992), São Paulo (1992), Ceará (1992), Pernambuco (2000), Bahia (1999), Rondônia (2000), Tocantins (2002), Paraná (1995) e, por fim, o Distrito Federal (1998). Saliencia que a disseminação desses vários sistemas de avaliação constitui campo fértil de investigação, pois o conhecimento sobre as apropriações e repercussões dessas iniciativas locais ainda é restrito.

Levantamentos mais recentes mostram um quadro de expansão dos sistemas de avaliação externa. Brooke, Cunha e Faleiros (2011) afirmam que, no ano de 2011, 16 Estados da Federação possuíam sistemas de avaliação. Quatro na Região Norte,

cinco na Região Nordeste, dois na Região Centro-Oeste e quatro na Região Sudeste. Análises desses autores indicam que esse tipo de ação na área educacional tem consolidado e aprimorado os processos de produção, análise e divulgação dos dados, especialmente por aqueles Estados que acumulam experiências no campo das avaliações externas, como Ceará, Minas Gerais e São Paulo.

A partir da contextualização do caso americano e brasileiro, podemos identificar diferenças e similaridades entre as duas experiências. Em termos de tempo, podemos inferir que os EUA apresentam longa tradição em utilizar a avaliação externa no campo educacional, e o seu modo de gestão provoca repercussões no funcionamento das escolas. No Brasil, a adoção da avaliação externa como política pública pode ser considerada ainda um fenômeno mais recente, porém crescente. Outra diferença é que no Brasil as ações nesse campo foram iniciadas pelo Governo Central e disseminadas para outras instâncias administrativas. Esse protagonismo do Governo Central pode ser notado no contexto das produções das legislações e no processo de reforma administrativa do setor público. Outra marca da gestão central refere-se à flexibilização dos fundamentos legais que propiciaram as parcerias público-privadas (PPPs) no setor educacional estatal.

Essa atuação do setor privado na gestão pública educacional tem fomentado o interesse de pesquisadores, dentre eles, os vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Greppe). Esse grupo, de natureza interinstitucional, agrega pesquisadores de universidades públicas do Estado de São Paulo. Algumas pesquisas desenvolvidas pelo Greppe têm evidenciado que, a partir do processo de descentralização da gestão educacional no Brasil, em especial da municipalização do ensino fundamental, observou-se a emergência de nicho de mercado nas áreas de consultorias, de serviços de avaliação externa, de formação continuada de professores e de material didático. Rosa (2012), ao produzir resenha da obra *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*, de autoria de Ball (2007), afirma que esse autor denomina esse fenômeno de inserção do mercado privado, no setor da educação pública, como Indústria dos Serviços da Educação. Segundo ele, essa indústria tem diversificado seus produtos e expandido o campo de atuação. Robertson (2012), ao analisar os

relatórios do Banco Mundial, intitulados *Estratégia para educação de 1999* (Education sector strategy) e *Estratégia 2020 para a educação* (Education strategy 2020), publicados, respectivamente, em 1999 e 2011, ressalta também que as PPPs têm sido reforçadas e apoiadas nos negócios firmados pelo Banco Mundial.

Sobre essa relação do setor público com o setor privado, podemos notar que, tanto nos EUA como no Brasil, as PPPs no setor educacional têm ganhado força, especialmente pela via da avaliação educacional. Além disso, os discursos sobre as finalidades das avaliações externas nos dois países podem ser considerados similares. Nesses discursos, a avaliação é apresentada com potencial para indicar padrão de qualidade de ensino, pode servir para identificar os responsáveis pelos resultados e ainda pode ser utilizada como mecanismo de prestação de contas à comunidade em geral.

4 AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO

A Região Sudeste é a única região do País em que, desde o início do século XXI, todos os Estados assumem a avaliação externa como política pública educacional. Alguns desses Estados, como São Paulo e Minas Gerais, acumulam experiências nessa área desde a década de 1990. O Espírito Santo e o Rio de Janeiro se inserem nessas ações a partir do ano 2000, conforme mostra levantamento de Brooke, Cunha e Faleiros (2011).

Sobre essa recorrência de sistemas de avaliação estaduais no campo das políticas públicas educacionais, Segatto (2011) desenvolveu pesquisa com o objetivo de compreender os fatores que favorecem a disseminação dessa ideia nas unidades federativas. Para isso focaliza processos de reformas administrativas para identificar como a avaliação externa na educação passa a ocupar lugar privilegiado nas agendas políticas. Nesse estudo, investiga reformas educacionais realizadas em quatro Estados: Minas Gerais, São Paulo, Espírito Santo e Pernambuco.

Segundo a autora, para que uma ideia seja transformada em ações efetivas, no campo da política, um dos aspectos a serem observados refere-se aos atores envolvidos. Afirma que, no âmbito do MEC, a atuação do ministro Paulo Renato de Souza (1995-2003) foi expressiva no processo de aprimoramento e aprofundamento da avaliação externa. Segatto (2011) diz que o ministro investia nesse tipo de avaliação e tinha experiências acumuladas nessa área, especialmente por ter exercido atividades no Banco Mundial, nos EUA. Outra atuação referenciada foi a de Maria Helena de Souza Castro, na presidência do Inep. Segundo Segatto (2011, p. 59), Castro relata que, em 1988,

[...] o Inep conseguiu um financiamento do Banco Mundial para apoiar a criação de centros de avaliação. Por meio de um edital, o Inep selecionou e enviou vários especialistas ao exterior das seguintes universidades: UFMG [Universidade Federal de Minas Gerais], Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente, o GAME da UFMG e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) são os grupos mais atuantes e que inclusive prestaram consultorias para os estados reformistas.

Além dessas ações de parceria internacional para consolidar o campo da avaliação externa educacional em suas várias dimensões, técnicas, financeiras e de pessoal especializado, o MEC estabeleceu relações federativas com os Estados como indutor e coordenador da política educacional. Segatto (2011) afirma que o estreitamento dessas relações federativas foi consolidado por meio da assinatura do Termo de Compromisso Todos pela Educação. Esse termo formalizou o compromisso dos Estados em atingir as metas previstas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, inscritas no Decreto nº 6.094/2007. Conforme já mencionamos, mas cabe aqui retomar, algumas metas orientadoras podem ser relacionadas com o campo da alfabetização, como:

- [...] I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente; (BRASIL, DECRETO, nº: 6.094/2007).

Considerando esse cenário de acordos e estabelecimento de metas, os Estados foram incentivados a realizar reformas administrativas pautadas em alcance de resultados. A medida que os Estados aderissem a essa proposta, poderiam receber apoio do Governo Federal por meio de recursos do Programa Nacional de Apoio à Gestão Pública (PNAGE). Outro aspecto que colaborou para a disseminação das proposições reformistas nos Estados foi a migração de especialistas da esfera federal para as instâncias estaduais. Esses técnicos, denominados por Segatto (2011) de empreendedores da política, atuaram como consultores em várias unidades da Federação.

A pesquisa de Segatto (2011) mostra que a motivação para instaurar processos de reformas administrativas ocorre a partir de algum fato considerado problema e que necessita de intervenção. No caso do Espírito Santo, o processo de reforma surge a partir da noção de crise de gestão, configurada nos primeiros anos da década de 2000. Nesse período, ocorreram denúncias de corrupção de agentes públicos, atrasos nos pagamentos dos fornecedores e de funcionários. Na área educacional, essas condições provocaram greves do magistério e, conseqüentemente, atraso no calendário escolar.

É nesse contexto de desafios que, no ano de 2003, Paulo Hartung assume o governo com promessas de mudanças. Essas foram materializadas no documento intitulado Plano de Desenvolvimento do Espírito Santo 2025. Esse plano apresenta propostas de ações e projetos, dentre eles, o de desenvolvimento do capital humano. Para esse item, o plano especificava uma agenda de governança e sustentabilidade que os gestores deveriam efetivar como:

- [...] 1. envolver a opinião pública, transformando a educação de qualidade na principal prioridade da sociedade capixaba;
- 2. ampliar o reconhecimento social do magistério;
- 3. estimular maior participação da comunidade na gestão das escolas;
- 4. dar transparência total dos resultados de avaliação independente anual de cada escola;
- 5. estabelecer acordo estratégico entre Estado e municípios visando à expansão e melhoria da qualidade do ensino fundamental;
- 6. consolidar recursos mediante ampla parceria entre os governos federal, estadual e municipal e o setor empresarial;
- 7. fortalecer a autonomia e estabelecer a responsabilização por resultados;
- e
- 8. profissionalizar a gestão do sistema educacional público (PLANO DE DESENVOLVIMENTO ESPÍRITO SANTO 2025, 2006, p. 19).

Nesses princípios orientadores, observamos que a avaliação externa passa a integrar de forma explícita as diretrizes do governo. A partir dessas diretrizes amplas, foram elaborados vários outros documentos mais específicos. Dentre eles, podemos citar o Plano Estratégico Nova Escola, que delineou projetos e ações para o período de 2008-2011. O então secretário, Haroldo Corrêa Rocha, afirmou que o objetivo maior desse planejamento era

[...] o alcance de 'escolas vivas', com capacidade criativa e inovadora, modernas e atrativas, que na essência tenham como resultado de suas ações a aprendizagem dos alunos. Assim, atendendo aos anseios da sociedade, conduzam o Estado do Espírito Santo a níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento, ao longo dos próximos anos (ESPÍRITO SANTO, PLANO ESTRATÉGICO NOVA ESCOLA, 2008, s/p).

Para isso, o plano explicita alguns valores e princípios orientadores das ações. Dentre esses valores e princípios, podemos identificar expressões como: comprometimento com resultados, transparência, educação de qualidade como bem público, aprendizado, avaliação permanente, dentre outros. O plano também afirma que todas as ações deveriam estar comprometidas com a visão de futuro 2011, ou seja, "Em 2011, a educação pública do Espírito Santo será referência nacional em qualidade de ensino e oportunidades de aprendizagem, configurando entre as

melhores colocadas do país nas avaliações de resultados” (ESPÍRITO SANTO, 2008, p. 30).

Desse modo, percebemos que o discurso que sustentou esse processo de modernização da gestão pública é pautado pela racionalidade técnica e gerencial em que metas são propostas e sua efetivação deve ser buscada. É importante observar que o objetivo principal dessas metas é traduzido em alcance de resultados em avaliações nacionais, bem como na consequente melhoria dos índices do Estado no Ideb. A pesquisa de Segatto (2011) evidencia que a trajetória de construção desse modelo de gestão foi influenciada por outras experiências de reformas educacionais.

Segundo Andressa Buss Rocha, assessora de Planejamento e Gestão Estratégica da SEDU, algumas experiências internacionais e as reformas do Ceará, de Minas Gerais, de Pernambuco e de São Paulo serviram como subsídio para as mudanças. A Secretaria se inspirou mais fortemente na reforma da rede estadual de São Paulo, contanto com o mesmo consultor: Francisco Soares da UFMG. Além deste, também contrataram a Fundação Instituto de Administração (FIA), que os auxiliou no âmbito da gestão [...]. A reforma também se inspirou no Plano de Desenvolvimento do Espírito Santo 2025 e no Compromisso Todos Pela Educação. Segundo ela, no Plano Estratégico da Secretaria, Nova Escola, não houve a elaboração de novas metas, elas foram retiradas dos documentos supracitados. Em relação à influência do TPE, ela afirma: — ‘tanto é que o primeiro seminário de planejamento estratégico, lá em 2007, no início do ano, o Mozart [refere-se a Mozart Neves Ramos, presidente do movimento Todos pela Educação e professor da Universidade Federal de Pernambuco] participou com a gente, esteve aqui, explicou as metas, a gente conversou sobre o TPE, é um parceiro’ (SEGATTO, 2011, p. 71-72).

Esse processo de mudança no modo de governar a educação possibilitou a criação, em 2007, no âmbito da Secretaria de Educação, da assessoria de Planejamento e Gestão Estratégica. Além disso, é importante destacar que essa reorganização

[...] ofereceu à Secretaria características gerenciais mais modernas, com foco direto nas ‘entregas para a sociedade’ e na otimização e eficiência do gasto público. Nesse sentido, vale salientar a ênfase dada ao ‘planejamento e avaliação’, que ganhou status de subsecretaria, fortalecendo e reconhecendo a importância da atividade para o avanço da educação pública estadual capixaba (ROCHA, 2010, p. 72).

Nesse contexto, observou-se o fortalecimento e expansão do Paebes, criado em 2000. Por meio da avaliação externa, outras ações da reforma foram desenvolvidas, como a criação do Indicador de Desenvolvimento da Escola (IDE) no ano de 2010 e

o bônus desempenho, que trata de remuneração adicional aos profissionais da educação em forma de bonificação.¹⁴ O cálculo dessa bonificação envolve vários índices, inclusive os de resultados dos alunos nas avaliações do Paebes. O pagamento aos profissionais da rede estadual desse bônus desempenho se iniciou no ano de 2011.

Os dados da pesquisa de Segatto (2011, p. 74) também evidenciam que essa continuidade de ações contou com a atuação de consultor experiente em reformas. Sobre a construção do IDE, a assessora de planejamento estratégico da Sedu, Andressa Buss Rocha, em entrevista, afirmou que

[...] O professor Chico [Francisco Soares] tem um *know-how* nessa área, então ele trabalhou nessa linha do efeito-escola, nós definimos um indicador, que é o IDE, no nosso caso, Indicador de Desenvolvimento da Escola, que leva em consideração: o nível sócio-econômico, o resultado da avaliação do PAEBES e a questão da ausência do aluno na prova, que é essa questão: ele leva zero se não for e fizer a prova, o indicador da escola é basicamente composto por esses três itens. O fator presença do professor conta como um fator de redução, então a escola recebeu, vamos supor, nota 8 no IDE, no meu salário, essa nota corresponderia a R\$ 1000, mas eu faltei cinco dias, esses 1000 vão ser a base de cálculo e vai ser extraído um valor para chegar no valor que eu efetivamente vou receber. E tem que ter 2/3 do período de avaliação de trabalho na escola, justamente, porque a gente acredita que isso é um dos fatores que prejudica a qualidade da Educação, é essa movimentação de profissionais ao longo do ano. Então para estimular a permanência na mesma unidade, a gente colocou esse critério dos 2/3 que é o primeiro corte. Se você não cumpriu os 2/3, você nem entra para ganhar o bônus, se você cumpriu os 2/3, você vai receber pelo menos o piso de 30%. Aí o quanto a mais você vai receber vai depender do desempenho da sua escola e da sua presença.

Podemos notar, a partir desse enunciado, que o IDE consistiu em uma ação articuladora de outras iniciativas da gestão administrativa da educação, por parte do órgão central do Estado. Além disso, a construção desse índice revela-se uma estratégia de controle sobre os sujeitos que habitam a sala de aula. Ou seja, em sua produção, os sujeitos (professores e alunos) devem ser envolvidos nos diferentes processos de controle e verificação do ensino e da aprendizagem.

¹⁴ Essa estratégia de gestão, bônus desempenho, que propõe incentivos aos profissionais da educação a partir do mérito, pode parecer uma iniciativa inovadora da administração. Porém, estudos com o de Campos, D. (2008) mostram que, desde a década de 50, a Secretaria da Educação do Espírito Santo adotava esse tipo de ação, como pode ser observado no texto da Lei nº 549, de 7 de dezembro de 1951.

Em outra parte da entrevista, a assessora de planejamento da Sedu comenta sobre as relevantes contribuições do consultor quando diz:

[...] a questão dos alunos [que] não participam da avaliação é uma questão que a gente não tinha pensado. Quem trouxe isso foi o Chico com a experiência de São Paulo, eles observaram que algumas escolas faziam isso, ela consegue uma boa média mandando só os melhores fazerem a prova. Isso é uma coisa que eles trouxeram. Basicamente foi isso, a gente tornou o modelo mais leve. O modelo era mais rígido quando a gente começou a pensar nele (SEGATTO, 2011, p. 75).

Desse modo, a avaliação do Paebes ganha força e se consolida. Passou a ser uma ação estratégica da Secretaria para subsidiar outros procedimentos de gestão, conforme mencionados. Na sua versão inicial, quando foi criada no ano de 2000, a proposta do programa de avaliação se limitava a “Avaliar o desempenho da rede pública estadual de ensino fundamental e médio” (ESPÍRITO SANTO/SEDU, 1999, p. 13). Nesse mesmo ano, ocorreu a primeira aplicação de avaliação externa para as turmas do bloco único¹⁵ da rede estadual. Conforme dados da Secretaria de Educação, foram aplicados dez modelos de cadernos de provas e questionários a alunos, professores, diretores e escola. Essa avaliação ocorreu em 12 de dezembro de 2000 e envolveu 14.423 alunos de 500 escolas estaduais urbanas e rurais, em 702 turmas, de 76 municípios, ou seja, quase a totalidade dos 78 municípios capixabas. Antes da realização dessa avaliação, a Secretaria de Educação promoveu vários eventos, como oficina de produção de itens de prova de Língua Portuguesa e Matemática para professores que atuavam no bloco único, pré-testagem desses itens em turmas dos municípios de Viana e Serra (municípios da Grande Vitória), reunião de sensibilização da comunidade escolar sobre a importância da avaliação externa, dentre outros eventos relacionados com a temática.

Em 2004, no período de 29 de novembro a 3 de dezembro, ocorreram aplicações de provas de Língua Portuguesa e Matemática para as turmas de 4ª e 8ª série do ensino fundamental da rede urbana de ensino estadual e da rede municipal de Vila Velha. Também foram avaliadas as turmas de 1º ano do ensino médio da rede

¹⁵ Conforme podemos ler em Dias (2013, p.12), o termo bloco único designa projeto que propôs a reorganização dos “[...] dois primeiros anos do ensino fundamental das escolas públicas estaduais e municipais do Espírito Santo, eliminando a retenção – reprovação – na primeira série, com o objetivo de garantir dois anos para a alfabetização das crianças”.

estadual nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física e Biologia. Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação, a avaliação desse ano atingiu 70.492 alunos da rede estadual e 3.063 da rede municipal de Vila Velha, de 617 escolas e 3.547 turmas. Assim, podemos observar que a Sedu realizou várias ações relacionadas com a avaliação, mas a aplicação de provas ocorreu apenas em dois momentos específicos.

A partir de 2008, o Paebes passa por reconfigurações e ganha novos contornos. Esse ano pode ser considerado um marco na consolidação das ações para a qualificação e ampliação da avaliação externa na educação do Espírito Santo. Para incorporar as ações do Paebes, a Secretaria de Educação firmou parcerias com várias instituições, conforme podemos observar em tabela formulada por Rocha (2010, p. 148).

Tabela 2 – Desenvolvimento do Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica

Projeto	Instituição	Investimento (R\$ Mil)*			
		2008	2009	2010	Total
Avaliação diagnóstica das classes de alfabetização	Instituto de Tecnologia e Desenvolvimento de Minas Gerais	724.247	-	-	724.247
	Universidade Federal de Minas Gerais	411.186	432.140	803.827	1.647.153
	Universidade Federal de Juiz de Fora	-	1.416.504	2.872.700	4.289.204
Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo PAEBES	Editora Moderna	669.642	-	-	669.642
	Universidade Federal de Juiz de Fora	-	1.551.172	932.720	2.483.892
Índice de Desenvolvimento da Educação no Espírito Santo – IDE	Fundação Instituto de Administração	-	-	790.710	790.710
Total		1.805.075	3.399.816	5.399.957	10.604.848

Fonte: Gerência de Informação e Avaliação/Sedu.

Nota: * Valores em preços correntes.

Elaboração da autora, adaptada de Rocha (2010).

Os dados da Tabela 2 confirmam a prioridade das ações de avaliação externa no contexto educacional do Espírito Santo, a partir de 2008, pois os investimentos nessa área foram crescentes e contínuos, bem como evidenciam estabilidade na parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), representada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação em Educação (Caed). Essa parceria prosseguiu até o ano de 2011 e, em 2012, foi firmado novo contrato com essa

instituição, com vigência de 48 meses, no valor de R\$15.400.000,00, publicado no Diário Oficial do dia 6 de setembro de 2012.

É importante notar que, no campo da alfabetização, o programa assume características específicas e é denominado de Paebes-Alfa. Tem por objetivo avaliar as aprendizagens das crianças matriculadas em turmas que integram o ciclo da alfabetização (1º, 2º e 3º ano) nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Em turmas de 1º ano, são aplicadas duas avaliações. A primeira é denominada avaliação de entrada ou primeira onda, que ocorre geralmente no primeiro trimestre letivo. Segundo o programa, essa primeira avaliação visa a diagnosticar os conhecimentos prévios das crianças em Leitura, Escrita e Matemática. A segunda avaliação, denominada de saída ou segunda onda, tem por objetivo avaliar aprendizagens dos alunos a partir do processo de ensino e, geralmente, é aplicada no terceiro trimestre. Nas turmas de 2º e 3º ano, são realizadas somente as avaliações de saída com o objetivo de identificar a evolução das aprendizagens das crianças e produzir informações que possam subsidiar intervenções pedagógicas. No ano de 2008, parte dos trabalhos de avaliação do Paebes-Alfa foi conduzida pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A partir do ano de 2009, esse órgão continuou atuando, mas na condição de parceiro do Caed.

Além dos significativos investimentos de recursos financeiros, o Estado buscou promover a ampliação e abrangência do Paebes e do Paebes-Alfa para além de sua rede de ensino, estabelecendo convênios de cooperação técnica com os municípios e com algumas instituições de ensino privada. Devido ao foco de nossa pesquisa incidir sobre a alfabetização, tomamos como referência os dados relativos ao Paebes-Alfa para explicitar a abrangência dessa avaliação (Tabela 3).

Tabela 3 – Adesão dos sistemas de ensino ao Paebes-Alfa

ANO	Sistema Municipal	Escolas Particulares Participantes
2008	5	-
2009	76	-
2010	75	23
2011	74	29
2012	75	27

Fonte: Sedu/Caed.¹⁶
Elaboração da autora.

Podemos observar, a partir dos dados da Tabela 3, que o Paebes-Alfa expandiu significativamente sua atuação no contexto dos sistemas municipais de ensino pelo crescente número de adesões. A partir de 2010, o programa passa a admitir também a adesão de instituições privadas de ensino, o que viabiliza englobar maior contingente de estudantes, como evidenciam os dados da Tabela 4.

Tabela 4 – Número de alunos avaliados pelo Paebes-Alfa

Ano	Número de alunos avaliados
2000	14.423
2008	101.603
2009	155.403
2010	160.233
2011	147.938

Fonte: Caed.
Elaboração da autora.

Em relação aos dados do ano de 2012, a avaliação do Paebes-Alfa continuou envolvendo grande número de crianças, como podemos observar nas informações da Tabela 5.

¹⁶ Os dados que compõem a Tabela 3 foram retirados da publicação *Revista do educador/Revista Pedagógica*. Essa publicação ora é apresentada pela primeira denominação, ora é identificada pelo segundo termo. (Disponível em: <<http://www.paebes.caeduff.net/Paebes-Alfa/colecao/2011-2/>>. Acesso em: 3 set. 2012).

Tabela 5 – Número de avaliações do Paebes-Alfa do ano de 2012

Ano 2012	Sistema Estadual		Sistema Municipal		Escolas Particulares Participantes	
	1ª onda	2ª onda	1ª onda	2ª onda	1ª onda	2ª onda
1º ano	7.308	7.425	30.073	30.192	942	1.019
2º ano	-	8.560	-	32.214	-	923
3º ano	-	8.622	-	37.503	-	844

Fonte: Caed¹⁷

Elaboração da autora

Desse contingente de alunos avaliados, mostrados na Tabela 5, o maior número pertence aos sistemas municipais de ensino. Esse dado pode ser compreendido a partir de fundamentos legais explicitados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, que especificam que os municípios devem atuar prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental. Desse modo, podemos perceber o protagonismo dos municípios na oferta de vagas para a etapa da alfabetização e, conseqüentemente, no desenvolvimento do processo de ensino da leitura e da escrita.

Em contrapartida, quando tratamos de políticas de avaliação, o Governo Federal e alguns Governos Estaduais assumem a responsabilidade de promover a avaliação da aprendizagem de toda a educação básica, bem como o gerenciamento dos resultados, demonstrando assim ação centralizadora e de controle. Outro elemento a ser observado é que muitos desses sistemas de avaliação são concorrentes, pois têm por objetivo avaliar as mesmas etapas da educação. Além disso, as avaliações externas, como a do Paebes-Alfa, podem ser consideradas limitadas quanto à capacidade de envolver os profissionais das escolas no processo de concepção e desenvolvimento da avaliação. Em geral, esse trabalho fica sob a responsabilidade de especialistas externos, contratados, e os sujeitos que habitam o espaço-tempo das escolas são apenas submetidos às propostas de avaliação, pensadas e planejadas por instâncias externas ao Estado do Espírito Santo.

¹⁷ Esses dados foram apresentados pela equipe do Caed em reunião de divulgação dos resultados das avaliações do Paebes e do Paebes-Alfa de 2012. Esse evento ocorreu em 27 de março de 2013.

No entanto, essas características da avaliação externa não têm inibido a sua forte presença no contexto da sala de aula, como podemos perceber pelos dados do Paebes-Alfa explicitados na Tabela 5. Em alguns municípios, como a Serra, essa presença tornou-se regular, pois, como indicamos, o município foi um dos cinco a aderir ao programa desde sua fase de reformulação, ou seja, em 2008 (ANEXO A).

Outro aspecto importante a ser mencionado é que, no Paebes-Alfa, as experiências das crianças com a avaliação externa podem ser consideradas precoces. Desde o início do processo de escolarização, vivenciam eventos em que o conhecimento é tratado numa perspectiva em que predomina a racionalidade técnica, na qual a aprendizagem é considerada passível de ser mensurada e quantificada estatisticamente.

A partir desse contexto de afastamentos e aproximações entre quem ensina e quem avalia, especialmente na área da alfabetização, formulamos nossa questão de pesquisa, visando a compreender: *que sentidos são produzidos para o Paebes-Alfa no contexto das práticas de alfabetização desenvolvidas no sistema municipal de educação da Serra?* Essa questão geral pode ser desdobrada em outras questões específicas como:

- a) Quais conhecimentos da língua são privilegiados nas avaliações do Paebes-Alfa e nas práticas de ensino dos professores alfabetizadores?
- b) Que concepções de avaliação, alfabetização e linguagem sustentam os instrumentos desse programa e das práticas dos professores alfabetizadores?
- c) Como a avaliação e os seus resultados são apropriados pelas escolas e profissionais envolvidos com o processo de alfabetização?

Como anunciamos, a formulação de nossa questão de pesquisa focaliza o sistema municipal de educação da Serra por duas razões básicas: tempo de adesão ao programa e tamanho da rede de ensino. Essas razões colocam o município numa condição singular, e acreditamos que representativa para investigar sentidos produzidos para o Paebes-Alfa no contexto das práticas de alfabetização. O município da Serra, ao aderir ao Paebes-Alfa, em 2008, participa/ou de todas as

edições das provas.¹⁸ Desse modo, possui experiências acumuladas com as ações do programa. Além disso, os dados do IBGE mostram que, dentre os municípios com maior tempo de adesão ao programa, a Serra é o que contabiliza o maior número de matrículas na rede pública municipal, ou seja, o IBGE Cidades informa o número de 42.778.¹⁹ Pensamos que esses dois motivos justificam a escolha por esse lócus para desenvolvimento do nosso trabalho de campo.

¹⁸ De acordo com dados do Paebes-Alfa, no ano de 2008, foram aplicadas provas aos alunos das turmas de 1ª e 2ª séries/anos do ensino fundamental, das zonas urbanas e rurais, de escolas da rede estadual de ensino e das redes municipais de Cariacica, Castelo, Serra, Viana e Vila Velha.

¹⁹ Conforme dados do IBGE Cidades, apurados no ano de 2009, os municípios que aderiram ao Paebes-Alfa, em 2008, apresentavam o seguinte quadro de matrículas no ensino fundamental municipal: Serra (42.778 matrículas), Vila Velha (33.357 matrículas), Cariacica (29.741 matrículas), Viana (8.624 matrículas) e Castelo (3.873 matrículas) (Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 5 jun. 2011).

5 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, temos como objetivo principal explicitar orientações teórico-metodológicas que sustentam o nosso estudo, bem como apresentar o percurso de desenvolvimento do trabalho de campo, realizado no período de fevereiro a novembro de 2012. Como veremos, a nossa metodologia leva em conta a especificidade do humano e do conhecimento produzido com os humanos. Nessa direção, discutiremos as peculiaridades dos estudos das ciências humanas, especialmente da área da educação, tendo como referência a perspectiva histórico-cultural. Em seguida, detalharemos a arquitetura metodológica construída para a investigação e indicaremos as etapas de desenvolvimento do trabalho de campo. Em relação ao primeiro aspecto, podemos dizer que realizar pesquisa em educação demanda atentar para uma série de características específicas desse campo de conhecimento que se distanciam do perfil metodológico comum às ciências físicas e naturais. Um dos elementos basilares e definidores dessas diferenças/especificidades se situa no próprio foco de estudos, ou seja, os seres humanos como produtores de textos.

Considerando essa diferença entre os estudos das ciências naturais e exatas e das ciências humanas e sociais, a perspectiva histórico-cultural desenvolvida a partir das contribuições de Vigotski, no campo da Psicologia, e a abordagem discursiva de linguagem proposta por Bakhtin, oferecem fundamentos para pensar as singularidades da pesquisa em ciências humanas. Para Bakhtin, uma postura ética de investigação nessa área precisa considerar o homem como ser de linguagem que está em permanente interação/diálogo no acontecimento da vida. Afirma o autor que “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2003, p. 395), marcado e constituído pela linguagem, e que “[...] o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*” (BAKHTIN, 2003, p. 400, grifo do autor). Assim, a pesquisa não é um ato contemplativo do pesquisador, mas requer entrar em diálogo com os sujeitos participantes da investigação para compreender os sentidos e os significados que elaboram na vida.

Desse modo, Bakhtin assinala que os enunciados produzidos pelos sujeitos constituem o objeto de estudos das ciências humanas que, por sua vez, devem ser

analisados no contexto dos eventos discursivos que integram o fluxo da comunicação verbal, em toda a sua complexidade. Ressalta ainda que os estudos que isolam e/ou não consideram as condições históricas, políticas, sociais, econômicas, assim como as condições imediatas em que os sujeitos produzem seus enunciados, não podem produzir conhecimentos reconhecidamente válidos para essa área. Nesse sentido, o texto é considerado como a realidade imediata de qualquer estudo e constitui o ponto de partida de análise, pois “O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 312).

A compreensão dos textos (oral ou escrito) produzidos pelos sujeitos, nessa perspectiva, supera a visão reducionista de um conjunto abstrato de formas linguísticas. É entendido como recurso amplo que possibilita a enunciação entre os sujeitos. Por meio dos textos, os homens interagem com os outros e consigo, manifestam suas percepções, compreensões, emoções, sentimentos, ideias, bem como são afetados pela atividade interdiscursiva. Nessa vertente, o texto materializa pensamentos e vivências das pessoas e indica conexões com textos anteriores, além de inscrever a gênese de possíveis textos futuros por meio das atitudes responsivas de seus interlocutores. Desse modo, os textos refletem e refratam a realidade. Ainda sobre a importância de considerar o texto para desenvolver pesquisas em ciências humanas, Bakhtin (2003, p. 319) afirma:

Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado. Estamos interessados primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interações.

Essas proposições confirmam o lugar e a centralidade que o texto deve assumir em pesquisas como a nossa. Inferimos que essa centralidade se manifesta tanto no tempo-espço do trabalho de campo, em que o pesquisador busca dialogar com os sujeitos da investigação, na tentativa de compreender uma problemática, quanto no processo de reflexão e sistematização dos resultados encontrados. Contudo, como mencionado, Bakhtin (2003) lembra que a compreensão dos fenômenos humanos deve considerar não apenas a superfície do conteúdo dos textos, mas também o seu

contexto de produção, os sujeitos envolvidos, seus objetivos e motivações, dentre outros aspectos que integram a produção de sentidos no curso da vida dos sujeitos. Todos esses elementos fazem parte da configuração das relações dialógicas da linguagem e estruturam discursos que orientam as diversas atividades humanas. Segundo Miotello (2012), esse modo de tomar o texto, em movimento, proposto por Bakhtin (2003), mostra avanços no campo da construção metodológica da ciência, porque aponta uma forma heterocientífica do saber. Miotello (2012, p. 165) afirma:

[...] Um texto exige compreensão profunda, e um caminho é correlacionar esse texto com outros textos e reapreciá-lo em um novo contexto. Essas são as etapas do movimento dialógico propostas por Bakhtin para a compreensão: o ponto de partida – um dado texto; movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto [...].

Ao compartilharmos desses referenciais, somos desafiados a selecionar uma metodologia que coadune com esses pressupostos. Nesse sentido, acreditamos que a abordagem qualitativa de pesquisa constitui o caminho mais apropriado ao tratamento da nossa questão de estudo devido a dois fatores: primeiro, por apresentar princípios de investigação que consideram os dados qualitativos como elementos constituintes da realidade e potencialmente significativos; e, segundo, por admitir a utilização de variados instrumentos e técnicas de produção de dados. Em geral, as pesquisas em ciências humanas requerem certo grau de flexibilidade para o pesquisador conjugar técnicas e instrumentos, especialmente quando tratamos de fenômenos complexos, como é o caso da educação e, principalmente, da avaliação da alfabetização infantil. Conforme alguns autores, Bogdan e Biklen (1994), Freitas, Souza e Kramer (2003), Zago, Carvalho e Vilela (2003), André (2003), Moreira e Caleffe (2008), entre outros, esse tipo de abordagem metodológica tem se consolidado no campo da educação.

Especificamente, podemos dizer que a pesquisa em tela se configura como um estudo de caso. A escolha por essa opção metodológica encontra fundamentos nas proposições de Sarmiento (2003, p. 137) que, em diálogo com Merriam (1988, p. 9), define que o estudo de caso se caracteriza basicamente por focalizar “[...] o exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social”. Em nosso estudo, analisamos sentidos produzidos para o Paebes-Alfa no contexto das práticas de

alfabetização desenvolvidas no sistema municipal de educação da Serra. Desse modo, tomamos para análise um programa específico, inserido no interior da política de avaliação do Estado do Espírito Santo.

Para compreensão do programa e para dar conta das duas dimensões presentes no objetivo deste estudo (o *programa* e as *práticas de alfabetização*), concentramos nossa atenção no levantamento e coleta de textos escritos (documentos) relacionados com o Paebes-Alfa. Assim, buscamos acessar textos produzidos pela equipe gestora do programa que veiculam discursos sobre a avaliação da alfabetização. Para acessar esses documentos, apresentamos o protocolo de pesquisa (APÊNDICE A) à Gerência de Avaliação e Estatística da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, responsável pelo Paebes-Alfa. Nesse protocolo, explicitamos os objetivos, o percurso metodológico e os princípios éticos orientadores da pesquisa. Essa formalização foi efetivada no dia 8 de março de 2012.

A partir desse momento, fomos convidada e autorizada a participar de quatro eventos oficiais promovidos pela Sedu do Espírito Santo: o primeiro e o quarto evento objetivaram divulgar resultados do Paebes-Alfa de 2011 e 2012 e foram realizados, respectivamente, em 15 de março de 2012 e em 27 de março de 2013. Em relação ao segundo e terceiro eventos, esses tematizavam a organização e aplicação das provas do ano de 2012. As atividades desses eventos foram conduzidas pela equipe do Caed, instituição responsável pela produção dos instrumentos e sistematização dos resultados da avaliação. Os dois encontros ocorreram, respectivamente, em 11 de abril de 2012 e em 8 de outubro de 2012.

A participação nesses eventos foi importante para compreendermos a sequência de ações que envolvem o processo de produção dos dados do Paebes-Alfa e sua consequente publicização. Neles acessamos materiais importantes para nosso estudo, como dois manuais de orientação da organização e aplicação das provas do Paebes-Alfa do ano de 2012, intitulado *Manual do coordenador local*, e um folder com informações da trajetória das ações do programa e calendário das provas da 2ª onda, ou avaliação de saída. Além desses materiais, integra ainda o *corpus* da pesquisa uma publicação de 1999, intitulada *Programa de Avaliação da Educação*

Básica do Espírito Santo: avaliar para conhecer, conhecer para transformar e uma publicação denominada *Ler, escrever e contar: o ponto de partida para todo aprendizado*, ambas de autoria da própria Sedu do Espírito Santo. Esses textos foram acessados a partir de acervo particular²⁰ e foram incorporados ao *corpus* do estudo por estarem vinculados à nossa temática de investigação.

A composição do conjunto de textos sobre o programa ainda conta com publicações disponíveis no *site*²¹ da Sedu do Espírito Santo denominadas *Coleção Paebes-Alfa*, referentes aos anos de 2009, de 2010, de 2011 e de 2012. Essas coleções são compostas de revistas do educador e revistas do gestor (estadual e municipal) que apresentam dados sobre o Paebes-Alfa e ainda apontam sugestões de intervenção pedagógica. É importante dizer que, a partir da avaliação da 2ª onda de 2011, a *Revista do Educador* passou a ser denominada de *Revista Pedagógica*. Cabe notar que esse tipo de publicação, relativa a dados da avaliação da 1ª onda do ano de 2012, foi encaminhada na forma impressa para as unidades de ensino da Serra no mês de outubro de 2012. Em contato com as escolas do município, realizamos o registro do conteúdo desse material por meio de fotografias, pois não foi disponibilizado na forma digital no *site* da Sedu.

Para proceder à análise desses textos (documentos), considerando as questões centrais deste estudo, levamos em conta as seguintes perguntas orientadoras:

- a) Quais são os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam o programa?
- b) Que concepção de avaliação, alfabetização e de linguagem podemos entrever no conteúdo dos documentos orientadores?
- c) Quais conhecimentos da língua são privilegiados no programa?

Neste estudo, damos especial atenção às análises dos textos datados de 2012, mas consideramos que os demais textos, situados no *corpus* da pesquisa, também oferecem contribuições para o tratamento de nossa temática de estudo. A prioridade

²⁰ Esses materiais fazem parte do acervo pessoal de documentos da pesquisadora Dulcinéia Campos. É importante marcar que essa pesquisadora reúne documentos sobre a área da alfabetização devido ao seu foco de estudos no campo da história da alfabetização no Espírito Santo.

²¹ O endereço eletrônico que disponibiliza os materiais é <http://www.paebes.caedufif.net/Paebes-Alfa/colecao/>. Acesso em: 6 dez. 2012.

sobre os textos produzidos em 2012 pode ser justificada pelo fato de nossa inserção em campo ter ocorrido nesse período. Desse modo, acompanhamos vários eventos em que esses textos foram publicados e acessados pela instância municipal e também pelos sujeitos na escola.

Também direcionamos nosso olhar para os textos produzidos no contexto das ações educacionais do município da Serra. Consideramos textos produzidos por esse município os oriundos da equipe gestora local do programa. Assim, algumas questões guiaram a nossa busca, como: quais documentos relacionados com o Paebes-Alfa, foram/são produzidos nessa instância? Com que objetivos? A quem se destinam? Que discursos sobre alfabetização e ou avaliação veiculam? Que relações esses discursos mantêm com as orientações oficiais do gestor estadual?

Para realizar essa fase do estudo, trilhamos roteiro similar ao indicado anteriormente. Nessa direção, entramos em contato com a equipe gestora do Paebes-Alfa no município da Serra para apresentar o protocolo de pesquisa (APÊNDICE B) e formalizar a solicitação de acesso ao campo. Esse primeiro contato ocorreu em 31 de janeiro de 2012. A partir dessa data, obtivemos autorização verbal da gestora local para iniciar os trabalhos de campo. Posteriormente, efetivamos a formalização por escrito do termo de aceite da pesquisa, em 9 de fevereiro de 2012.

Além dos textos escritos (documentos) sobre o Paebes-Alfa produzidos pela equipe gestora municipal, utilizamos o recurso da entrevista semiestruturada com esses gestores para obter informações sobre o programa e compreender as várias ações dele advindas. É importante dizer que entendemos a entrevista como uma situação dialógica de linguagem que envolve duas consciências que se portam de forma ativa e responsiva em relação aos enunciados. Nessa dinâmica, “O ouvinte concorda ou discorda, completa, adapta, repensa, e essa sua atitude está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso” (FREITAS, 2003, 35). Desse modo, a entrevista se aproxima das características de uma situação de conversação. Entendemos que, quanto maior for a quantidade de nossas réplicas, maior também será nossa possibilidade de compreensão do fenômeno estudado.

Partindo do pressuposto de que os discursos veiculados por esses textos *oficiais* têm como auditório social privilegiado as escolas e seus profissionais, numa terceira etapa de trabalho, buscamos textos (orais e escritos) sobre o Paebes-Alfa, produzidos pelos profissionais que atuam com as crianças em fase de alfabetização. Pensamos que os discursos inscritos nesses textos podem oferecer outros olhares e tons apreciativos sobre o universo da avaliação do Paebes-Alfa no cotidiano das práticas de alfabetização.

Bakhtin (2002), em diferentes obras, explicita a validade das vozes dos sujeitos comuns para mapear uma dada realidade e indica que não podemos compreender um fenômeno social apenas pela lente do discurso *oficial*, aqui, entendido como o discurso produzido pelos responsáveis pela direção do programa em âmbito estadual e municipal. Ao desenvolver o conceito de carnavalização, a partir do campo da literatura, mostra que os ritos/discursos oficiais são apropriados pelo povo na praça pública de maneira peculiar, grotesca, criativa. Por meio do riso e da burla, os sujeitos se libertam do medo e da opressão dos ritos/discursos oficiais, possibilitando a construção de novas formas de ver e viver nesse mundo. O autor mostra que a coexistência do riso e do sério nas práticas cotidianas constitui espaço para purificar o oficial “[...] do dogmatismo, do caráter unilateral, da esclerose, do fanatismo, do didatismo, da ingenuidade e das ilusões de uma nefasta fixação sobre um plano único [...]” (BAKHTIN, 2002, p. 105).²²

Assim, apostamos no potencial das vozes dos profissionais que atuam nas escolas envolvidos com o Paebes-Alfa. Para dialogar com essas vozes, procuramos, em um primeiro momento, diferentes espaços-tempos que reuniram maior número de profissionais para discussões em torno de questões sobre o trabalho de alfabetização, bem como da avaliação externa. Nessa direção, participamos dos encontros de formação continuada com os professores de 1º e 2º anos do ensino fundamental, realizados mensalmente no período de fevereiro a maio de 2012. Esses encontros foram organizados e desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação da Serra. Além desses, participamos ainda de outros dois encontros

²² A publicação original dessa obra data de 1965.

envolvendo os pedagogos do sistema de ensino para apresentação de resultados do Paebes-Alfa e orientações de organização da escola para a aplicação das provas.

O registro dos dados, nessa etapa da pesquisa, foram realizados por meio de um conjunto de procedimentos. Nas situações coletivas de discussões, fizemos uso da observação participante com produção de diário de campo (APÊNDICE C). Segundo Tura (2003), esse tipo de observação tem origem na área da Sociologia e oferece contribuições significativas para a prática da pesquisa em educação. Afirma que, “Pelo olhar entramos no mundo, começamos a nos comunicar com ele e iniciamos o conhecimento a respeito dos seres que nele habitam” (TURA, 2003, p. 184).

Para explorar as contribuições da observação participante, o pesquisador precisa estar atento a alguns procedimentos. Conforme recomenda Tura (2003), a elaboração cuidadosa do diário de campo significa o registro das singularidades de uma grande teia discursiva. Esses registros devem ser elaborados de forma mais detalhada e precisa possível, registrando desde dados aparentemente triviais até impressões, dúvidas e perplexidades do pesquisador. Nesse contexto, o pesquisador lida intensamente com a palavra alheia e precisa observar que,

[...] para a apreciação cotidiana, e para adivinhar o significado verdadeiro das palavras de outrem pode ser decisivo saber-se quem fala e em que precisas circunstâncias. A compreensão e o julgamento cotidiano não separam a palavra da pessoa totalmente concreta do falante [...]. Além disto, é muito importante situar a conversação; quem esteve presente no ato, que expressão tinha, como era sua mímica ao falar, quais as nuances de sua entonação enquanto falava (BAKHTIN, 1998, p. 141).²³

As palavras de Bakhtin (1998) nos indicam que trabalhar com o discurso de outrem exige a descrição densa de todo o entorno em que a palavra é proferida. Com base nesse pressuposto, podemos dizer que a participação nesses eventos constituiu espaços-tempos privilegiados para as nossas atividades de pesquisa, pois foi possível estabelecer contatos e nos aproximar de contingente significativo de sujeitos que realizavam o trabalho de alfabetização com as crianças e vivenciavam os eventos das avaliações do Paebes-Alfa, conforme podemos observar na Tabela 6, a seguir:

²³ A publicação original dessa obra data de 1975.

Tabela 6 – Encontros de formação continuada com os professores alfabetizadores do sistema municipal da Serra

Data do encontro	Turmas em que os professores atuavam	Número de participantes ²⁴
02-02-2012	1ª ano	162
03-02-2012	2ª ano	163
26-03-2012	2ª ano	225
09-04-2012	1ª ano	82
10-04-2012	1ª ano	92
17-04-2012	2ª ano	88
18-04-2012	2ª ano	106
07-05-2012	1º ano	70
09-05-2012	1º ano	60
28-05-2012	2º ano	93
29-05-2012	2º ano	110

Fonte: Dados da pesquisa.
Elaboração da autora.

Além disso, observar, escutar, interagir, dialogar com esses sujeitos foi importante para compreender suas percepções, angústias, críticas, sugestões em relação ao Paebes-Alfa. Os registros dos encontros foram feitos nos diários de campo e por meio de fotografias e de gravações em áudio e vídeo. Para descrever com mais propriedade as experiências desses sujeitos com relação à avaliação do Paebes-Alfa, optamos também por utilizar um questionário (APÊNDICE D). Nesse questionário contemplamos dezesseis itens objetivos e um item descritivo. A equipe responsável pelo desenvolvimento dos encontros de formação continuada nos permitiu fazer uma breve explicação para os professores sobre os objetivos da pesquisa no momento do terceiro evento de formação, ou seja, nas datas de 9, 10, 17 e 18 de abril de 2012. Após essa explanação, disponibilizamos os questionários

²⁴ Os três primeiros encontros de formação continuada foram realizados nos turnos matutino e vespertino, no auditório do Centro de Referência e Assistência Social de Laranjeiras (Cras). A partir do dia 9-4-2012, os encontros passaram a ser realizados no Centro de Formação de Professores do município da Serra, o que provocou a necessidade de reorganizar os encontros, envolvendo grupos, de escolas, devido às dimensões físicas do auditório. Desse modo, cada momento de formação era desenvolvido em dois dias, nos dois turnos, perfazendo quatro grupos de formação do 1º ano e quatro grupos de formação do 2º ano. A equipe formadora era a mesma para os oito grupos de profissionais.

aos professores presentes e solicitamos o retorno do instrumento para os encontros seguintes, que ocorreram nos dias 7, 9, 28 e 29 de maio de 2012. Reconhecemos que o tempo entre a entrega e o retorno do formulário constituiu um desafio para a produção dos dados, contudo podemos considerar que os professores foram receptivos à proposta do estudo, conforme podemos observar nos dados da Tabela 7, a seguir:

Tabela 7 – Distribuição e retorno de questionários aplicados aos professores de 1º e 2º anos do município da Serra em 2012

Grupo de formação	Número de questionários distribuídos	Número de questionários recebidos	Percentual de questionário respondidos
1º ano	174	56	32,18%
2º ano	143	60	41,98%
Total	317	116	36,59%

Fonte: Dados da pesquisa.
Elaboração da autora.

Os dados da Tabela 7 mostram que aproximadamente um terço dos professores que receberam os instrumentos ofereceram informações, o que, em nossa avaliação, considerando as condições de aplicação do instrumento, constituiu percentual significativo. Para organizar e tabular as respostas objetivas dos questionários, utilizamos o *software* SPSS Statistics²⁵ versão 17. Cabe notar que cinco instrumentos foram desconsiderados na tabulação dos dados por apresentarem respostas relativas apenas aos dados de identificação. O trabalho de tabulação foi estruturado em quatro linhas analíticas: identificação, formação, trabalho de alfabetização e experiência com o Paebes-Alfa. As análises serão tecidas em itens posteriores deste texto, bem como os elementos explicitados pelos professores na questão discursiva.

É importante salientar que, além dos dados produzidos por meio dos questionários, os encontros de formação foram eventos ricos de relatos dos professores sobre vivências, ansiedades, preocupações em relação ao trabalho de alfabetização, bem

²⁵ Aplicativo de origem norte-americana muito utilizado para análise estatística, inclusive de dados da área de Ciências Sociais.

como com referência às ações do programa do Paebes-Alfa, especialmente no período próximo à aplicação das provas da 1ª onda, que ocorreu em 24 e 25 de abril de 2012. Para exemplificar a riqueza de narrativas que pudemos captar nesses eventos de formação, recorreremos aos registros de nosso diário de campo, produzido no dia 9-4-2012, quando os professores faziam relatos sobre os trabalhos desenvolvidos em sala de aula com a temática trânsito. Essa temática foi objeto de trabalho do segundo encontro de formação, quando as professoras tiveram sugestões de atividades didáticas para serem realizadas nas escolas:

Prof. 1 comenta que Prof. 2 (sua colega) tem uma grande quantidade de alunos, sendo três especiais e diz: 'Vocês que dão o curso de alfabetização precisam saber a realidade das salas, porque isso afeta os resultados'.

Prof. 1: 'O que garante o resultado de aprender a ler e escrever? A gente vê tanta coisa legal na formação, mas na sala a gente não consegue desenvolver'. A professora após a denúncia sugere: 'Deveria ter um estagiário (apoio), um salário diferenciado. A gente vê a secretaria (Sedu) muito distante. A gente vê muita cobrança. Eu tenho dez anos de experiência e não tenho parceiros. A gente vê um descaso com a alfabetização'.

Nesse momento de desabafo da Prof.1 a Prof. 3 pede a voz e afirma: 'Parabéns pra você. Muitos queriam falar como você'.

Palmas dos demais integrantes do grupo.

Outra professora diz:

Prof. 4: 'A Secretaria vem com cobranças e a escola também. Agora vamos ter o Paebes-Alfa. A cobrança já está na 1ª onda. Isso não é uma onda... é uma *tsunami*. Ensinar menino margem, marcar x... Vocês cobram (Secretaria) como se fosse 1ª série. Colocar um atrás do outro é um absurdo'.

Outra professora também pontua :

Prof. 5: 'Eu creio que essa insatisfação é um querer trabalhar bem. Sugiro para outras formações estudar que fatores interferem na aprendizagem e não somente metodologia. O que está causando o não aprendizado do meu aluno? Isso precisamos saber' (DC,²⁶ 9-4-2012).

Esses enunciados mostram percepções dos professores sobre os desafios enfrentados por eles para realizar o trabalho de alfabetização e sobre pressões decorrentes das aplicações das provas do Paebes-Alfa. A comparação que a Prof. 4 estabelece entre a palavra onda e *tsunami* indica a intensidade das pressões sentidas pelos profissionais das escolas com as ações de avaliações externas. Além disso, a Prof. 1 aponta para a necessidade de aproximação das equipes gestoras com o contexto da sala de aula. Esses posicionamentos explicitados nos enunciados dos profissionais reafirmam a importância de estudos como o nosso, que buscam

²⁶ A sigla DC é utilizada nesse texto para designar o recurso metodológico Diário de Campo.

compreender que sentidos são produzidos para as ações de avaliação do Paebes-Alfa no contexto das escolas.

Assim, nos encontros de formação continuada realizados nos dias 9 e 10 de abril de 2012, conversamos com alguns professores sobre a possibilidade de estabelecermos parceria para a realização da pesquisa em suas unidades de ensino. Desse modo, em cada um dos quatro grupos de formação dos professores do 1º ano, conversamos com professoras de escolas diferentes. Combinamos que, a partir do aceite delas, realizaríamos contato com a direção para agendar uma visita e apresentar a proposta da pesquisa. Caso ocorresse a adesão por parte desses outros sujeitos, poderíamos formalizar a parceria.

Ao realizarmos os contatos por telefone com as escolas, agendamos visitas para apresentarmos a proposta da pesquisa e confirmar a viabilidade do estudo. Nesse processo, encontramos receptividade de todas as quatro primeiras escolas contatadas, o que propiciou a assinatura do protocolo de pesquisa (APÊNDICE E). Desse modo, efetivamos parceria com as unidades de ensino, uma de cada microrregião administrativa da Serra.²⁷ Duas escolas foram acompanhadas no turno matutino e duas no turno vespertino. Esses procedimentos foram buscados com o objetivo de contemplar diferentes realidades e ainda abordar a temática do Paebes-Alfa a partir do olhar de vários sujeitos.

Em termos metodológicos, o trabalho de campo nas quatro escolas seguiu formato similar às outras etapas da pesquisa, ou seja, realizamos a produção de diário de campo, filmagens dos eventos de aplicação da prova do Paebes-Alfa em turmas de 1º e 2º anos,²⁸ registro fotográfico de materiais diversos elaborados pelos professores e de atividades dos cadernos das crianças. É importante ressaltar que os pais e/ou responsáveis das crianças envolvidas no estudo foram informados sobre os objetivos da pesquisa. Solicitamos também autorização para utilizar os

²⁷ O sistema municipal de ensino da Serra, para fins administrativos, está subdividido em quatro microrregiões, denominadas Região I, Região II, Região III e Região IV.

²⁸ As provas do Paebes-Alfa de Língua Portuguesa foram aplicadas em todas as unidades de ensino da Serra, nos dias 24-4-2012 (1º onda) e 7-11-2012 (2ª onda). Considerando esse calendário de aplicação das provas concomitante nas diferentes escolas, contamos com a colaboração de três membros pesquisadores do Nepales para a realização das filmagens dos eventos de aplicação em turmas de 1º e 2º ano que participaram deste estudo.

dados produzidos nos eventos de aplicação das provas (APÊNDICE F). Além das fontes citadas, recorreremos ainda ao uso de entrevistas semiestruturadas para dialogar, sobre o programa de avaliação, com os profissionais das escolas, como diretores, pedagogos e professores (APÊNDICES G, H, I). A realização dessas entrevistas teve por objetivo compreender sentidos do programa para esses profissionais.

Acreditamos que essa trajetória percorrida durante os 47 dias em que estivemos em trabalho de campo, no período de fevereiro a novembro de 2012 (APÊNDICE J), possibilitou reunir volume consistente de dados sobre a temática de investigação. É importante ressaltar que essa consistência a que nos referimos está ancorada especialmente nos dados sobre o acontecer da avaliação do Paebes-Alfa, do ano de 2012, em salas de aula de alfabetização. Conforme já indicamos, filmamos a aplicação das provas em quatro salas de 1º ano no mês de abril e no mês de novembro do ano de 2012. Também filmamos aplicação das provas do programa em três turmas de 2º ano no mês de novembro do ano de 2012. Assim, consolidamos 11 eventos que registram o acontecimento da avaliação do Paebes-Alfa em sua dinâmica viva, nos quais sujeitos (professores e crianças) se manifestam, reagem, interagem, solidarizam, enfim, efetivam a avaliação no plano do acontecimento da vida da escola e dos próprios sujeitos.

5.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A produção dos dados de nossa pesquisa integrou diferentes sujeitos vinculados ao Paebes-Alfa. Assim, estabelecemos interlocuções com profissionais que atuavam na instância da gestão estadual e municipal do programa, com sujeitos professores alfabetizadores que participavam dos encontros de formação continuada, bem como com sujeitos das escolas parceiras da pesquisa. Desse modo, iremos situar esses três grupos e suas especificidades.

5.1.1 Sujeitos vinculados à gestão estadual e municipal do Paebes-Alfa

Para acessar informações sobre o Paebes-Alfa, procuramos dialogar com a gerente do setor de avaliação e estatística da Secretaria Estadual de Educação, bem como com a coordenadora do programa no município da Serra. Em entrevista com a gerente estadual, ela nos disse que sua formação inicial era na área de Economia. Antes de assumir o cargo comissionado de gerente na Secretaria Estadual de Educação, no ano de 2008, a convite do então secretário da época, Haroldo Corrêa Rocha, realizava pesquisas no Instituto Jones dos Santos Neves²⁹ e também desenvolvia trabalhos de consultorias para a área industrial. Relata que assumiu o setor de avaliação e estatística com a demanda de estruturar um sistema de informações educacionais. Desse modo, foi a partir de sua inserção na equipe do órgão que o programa de avaliação do Paebes-Alfa foi reconfigurado e reestruturado de forma que as ações tivessem continuidade e aprimoramento.

A coordenadora local do Paebes-Alfa no município da Serra tinha formação em Pedagogia e especialização em Planejamento Educacional. Integrava o quadro de funcionários estatutários do município, na função de pedagoga, desde o ano de 1992. A partir de 2008, passou a compor a equipe de gestão da Secretaria Municipal de Educação. Vale ressaltar que, nesse mesmo ano, ocorreu a adesão do município ao Paebes-Alfa. Assim, essa profissional acompanhou e coordenou ações do programa no município, desde a assinatura do Termo de Adesão (ANEXO A) até o ano de realização desta pesquisa. Em entrevista, disse que algumas razões orientaram a decisão do município em aderir ao sistema de avaliação do Paebes-Alfa, a saber: possibilidade de obter formação continuada para os professores e de receber levantamento de dados sobre a aprendizagem dos alunos de forma sistematizada. Além dessas vantagens, a parceria com a Secretaria Estadual de Educação não exigia o comprometimento de recursos financeiros por parte do município.

²⁹ O Instituto Jones Santos Neves é uma entidade criada em 1975 com a finalidade de produzir estudos e projetos voltados para o desenvolvimento do Estado do Espírito Santo.

Durante a entrevista, a gestora municipal do programa, Priscila,³⁰ lamentou que os investimentos em formação continuada ocorreram somente nos anos de 2008 e 2009, por meio do Curso *Alfabetização: teoria e prática*. É importante situar que esse curso integrava uma das ações do Projeto Ler, Escrever e Contar.³¹ Foi uma ação de formação continuada patrocinada pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo em parceria com municípios e com a Universidade Federal do Espírito Santo, via o Nepales.

Priscila: (...) o governo ofereceu uma formação... isso é que eu acho que foi a falha...ela tá lá... contida na ação (do projeto Ler, Escrever e Contar)... ela (a Secretaria Estadual de Educação) deu uma formação apenas... não deu continuidade... ficou por conta dos municípios...(...)

Pesquisadora: então o projeto... apesar de prever a formação... foi só no início?

Priscila: isso... só no início... depois encerrou... todo mundo sentiu muito isso... se o nosso foco de interesse maior (no momento da adesão ao programa)... estava na formação... ela foi rápida... e foi uma formação excelente... ela abriu novas teorias... novas perspectivas... novos interesses... um novo modo de fazer dentro da escola... e foi rápido... e para poucos... esse rompimento... atrapalhou muito...

Pesquisadora: então a intensidade da parceria ficou mais focada nos momentos de avaliação?

Priscila: mais nos momentos de aplicação... da avaliação diagnóstica... de aplicação... e de resultados... e cada um utiliza da forma que quiser...(DC, 2-8-2012)³²

Esse trecho evidencia que a coordenadora reconhece a importância do processo de formação e ressalta ainda a qualidade do curso oferecido. Porém, registra o desejo que essas ações tivessem continuidade. Informou que, diante dessa lacuna, o município buscou trilhar caminhos próprios para garantir momentos de formação continuada na área de alfabetização.

³⁰ O nome atribuído à coordenadora local do Paebes-Alfa constitui uma denominação fictícia. Esse nome foi escolhido pela própria coordenadora no momento da realização da entrevista. Tal procedimento foi seguido para todos os participantes da pesquisa no intuito de atender ao tratamento ético dos dados da pesquisa.

³¹ Esse projeto foi lançado pela Secretaria Estadual de Educação, em 2008, e tinha por objetivo melhorar a aprendizagem dos alunos na fase de alfabetização, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Para isso, elencava seis ações como: realização de avaliação diagnóstica para os alunos da turma de alfabetização, acompanhamento e intervenção pedagógica, formação continuada para professores alfabetizadores, constituição de comitês interinstitucionais de alfabetização, aquisição de livros de literatura infantil e materiais pedagógicos para auxílio ao processo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática e compromisso com a alfabetização. O curso *Alfabetização: teoria e prática* entra no contexto das ações de formação continuada.

³² Esclarecemos que a transcrição de todos os dados orais produzidos durante o trabalho de campo tomou como referência as normas de transcrição formuladas pelos pesquisadores do Projeto NURC/SP. Essas normas são apresentadas na obra intitulada *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*, de autoria de FAVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O. ; AQUINO, A. G. O.

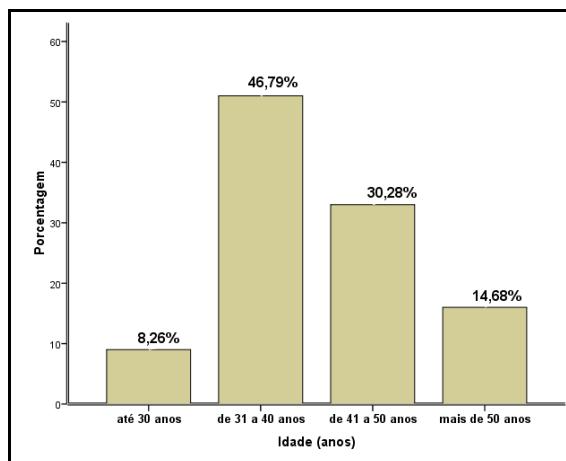
5.1.2 Sujeitos participantes da formação continuada em alfabetização

Como já anunciamos, o município da Serra desenvolveu quatro encontros de formação continuada com os professores alfabetizadores que atuavam em 196 turmas do 1º ano e em 227 turmas do 2º ano do ensino fundamental de nove anos. Esses encontros ocorreram mensalmente, no período de fevereiro a maio de 2012, no horário de trabalho dos profissionais.

A organização, o planejamento e o desenvolvimento desses encontros foram assumidos por duas pedagogas que integravam a equipe da Secretaria Municipal de Educação. Essas profissionais eram funcionárias do quadro estatutário do município, possuíam graduação em Pedagogia e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, ambas com pesquisas desenvolvidas na área de alfabetização pela linha de investigação Educação e Linguagens. Uma delas era funcionária apenas do município da Serra e possuía carga horária de 40 horas na gestão municipal, em regime de extensão de carga horária. A outra atuava no turno vespertino, pois também era funcionária do sistema municipal de ensino de Vitória. Essas profissionais tinham experiências consolidadas em formação continuada de professores alfabetizadores, pois já haviam desenvolvido outros trabalhos nessa área, participando, inclusive, do projeto de extensão Alfabetização: teoria e prática, desenvolvido pelo Nepales, órgão do Centro de Educação da Ufes. Na realização desses encontros, outros membros da equipe municipal atuavam como apoio operacional.

Mas, e quanto aos professores alfabetizadores que participavam desses encontros. Quem eram esses sujeitos? Que experiências tinham na alfabetização? E com o Paebes-Alfa? Para caracterizar esse grupo de profissionais, devido ao número significativo de participantes, recorreremos aos dados dos questionários aplicados. Esses dados evidenciam que os 111 professores que participaram de nossa pesquisa, cerca de um terço dos profissionais, pertencem à faixa etária entre 31 e 40 anos, ou seja, 46,79%. Contudo, se tomarmos os percentuais dos dois maiores grupos, temos 77,07% que integram a faixa etária entre 31 e 50 anos, conforme podemos observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Idade dos professores alfabetizadores do município da Serra em 2012



Fonte: Dados da pesquisa.
Elaboração da autora.

A maioria desses profissionais, ou seja, 67 professoras possuem jornada dupla de trabalho em escolas municipais, conforme podemos entrever no Gráfico 2 (APÊNDICE K). Outras 14 professoras informaram que atuam em escolas municipais e estaduais de ensino e apenas 30 professores afirmam trabalhar apenas em um turno.

Em relação ao regime de trabalho, a maioria dos entrevistados era contratada no ano de 2012, ou seja, 59 sujeitos estavam sob essa condição. É importante notar que os dados produzidos em nossa pesquisa coadunam com as informações publicadas no Edital de nº 001/2012,³³ lançado em 26 de julho de 2012, que tinha por objetivo a seleção de profissionais para o provimento de cargos na área de educação. Nesse edital, constava a publicação de 413 vagas para professores das séries iniciais, o que reafirma a informação de grande número de profissionais contratados no sistema municipal da Serra.

É interessante ainda observar que o Gráfico 3 (APÊNDICE K), além do regime de trabalho, mostra as turmas de atuação dos profissionais. Nesse sentido, podemos identificar que as turmas do 1º ano eram regidas, em sua maioria, por profissionais efetivos. No caso das turmas do 2º ano, esse dado se modificava, pois predominava

³³ O referido edital está disponível em: <<http://www.serra.es.gov.br/sead-secretaria-de-administracao/2012/07/edital-001-2012>>. Acesso em: 9 jan. 2012.

a presença de profissionais contratados. Podemos inferir, a partir dessas informações, que os profissionais efetivos tinham preferência por trabalhar com as crianças do 1º ano. Um dos fatores que pode justificar essa escolha pode estar relacionado com a forma de avaliação da aprendizagem dos alunos, adotada pelo município, pois apenas em turmas de 1º ano a avaliação era processual, de natureza qualitativa, sistematizada por meio de uma ficha que listava os objetivos da alfabetização (ANEXO B). Desse modo, no 1º ano, não estava prevista a retenção de alunos.

Outra característica do grupo entrevistado foi a significativa experiência no magistério, pois 38,74% (43 professores) disseram ter mais de 15 anos de atividades profissionais, 19,82% (22 professores) atuavam entre 11 e 15 anos, 25,23% (27 professores) lecionavam entre 6 e 10 anos e 16,22% (18 professores) tinham menos de cinco anos de profissão. Contudo, o Gráfico 5 mostra que apenas 28 professores possuíam mais de dez anos de atividades em classes de alfabetização.

Outro dado exposto nesse gráfico é que os professores, em início de carreira, têm forte presença nessa etapa de ensino, pois, dos 18 professores com menos de cinco anos de experiência no magistério, 16 deles disseram ter atuado até dois anos em classes de alfabetização. Ainda sob aspectos da experiência, o Gráfico 6 (APÊNDICE K) evidencia que poucos profissionais consolidaram trajetória profissional na escola em que atuavam em 2012, pois apenas 22,52% afirmaram ter mais de cinco anos de experiência nessa mesma unidade de ensino.

Em relação à formação acadêmica, os dados dos Gráficos 7 e 8 (APÊNDICE K) mostram que 72,97% dos professores disseram ser graduados em Pedagogia e 90,09% desses profissionais afirmaram ter realizado cursos de especialização. Quanto à participação em cursos de formação continuada, os cursos com maior adesão dos professores entrevistados foi o *Alfabetização: teoria e prática*, realizado entre os anos de 2008 e de 2009. Além desse curso, a segunda atividade mais realizada pelos profissionais da Serra, de formação continuada, foi a participação em encontros promovidos pelo município, conforme podemos observar nas informações contidas nos Gráficos 9, 10, 11, 12 e 13 (APÊNDICE K).

Sobre a organização e planejamento do trabalho de alfabetização, os dados dos Gráficos 14 a 19 (APÊNDICE K) apontam que os documentos mais utilizados pelos professores foram os documentos orientadores produzidos em instância municipal, como a Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental, publicada em 2008, a partir de várias discussões coletivas com os profissionais. Além desse, os documentos mais referenciados pelos professores foram a relação de conteúdos/objetivos de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa - 1º ao 3º ano (2012) - e a relação de objetivos que integram a ficha de avaliação do 1º ano.

Observamos que as respostas dos professores podem ser compreendidas a partir do contexto da formação continuada e dos trabalhos cotidianos nas escolas. No primeiro aspecto, as respostas podem ser justificadas, porque esses documentos eram recorrentemente utilizados, no ano de 2012, para subsidiar a organização dos conteúdos dos encontros de formação continuada e, desse modo, os professores estavam familiarizados com eles. No segundo aspecto, a ficha de avaliação era um instrumento com o qual os professores tinham que lidar cotidianamente, pois a utilizava para avaliar as aprendizagens dos alunos. Assim, percebemos que o município, a partir do momento em que reformulou suas diretrizes curriculares, também produziu documentos de organização do trabalho de alfabetização, como os referenciados pelos profissionais.

É importante notar que a matriz de referência da avaliação do Paebes-Alfa foi pouco observada no processo de planejamento e organização do trabalho de alfabetização, como afirmou mais da metade dos profissionais entrevistados. Estes disseram que raramente ou nunca (APÊNDICE K – Gráfico 17) tomam esse documento como parâmetro para suas atividades. Uma das possíveis compreensões para esse dado é que a matriz do Paebes-Alfa constitui uma referência elaborada externamente, distante da rotina dos profissionais, por isso o documento pode ter sido pouco indicado. Esse distanciamento também pode ser notado nas ações de formação para produção de itens para as provas desse programa. Os professores majoritariamente afirmam que não participam de eventos dessa natureza (APÊNDICE K – Gráficos 28 e 29).

No ano de 2012, a coordenadora do Paebes-Alfa no município, Priscila, em evento de preparação para a aplicação das provas da 2ª onda, realizado no dia 22-10-2012, informou que enviou ofício para as escolas convidando os professores a participar de Curso de Formação sobre Elaboração de Itens do Paebes-Alfa, a ser promovido pelo Caed. Embora tenha ocorrido essa divulgação (ANEXO C), por meio de ofício, apenas uma professora do sistema municipal de ensino da Serra formalizou inscrição para esse curso, conforme informações obtidas no Departamento de Ensino do Município. A pouca participação nesse tipo de formação pode estar relacionada com a própria dinâmica de realização do evento, pois, como foi explicado pela coordenadora, os cursos que orientam a produção de itens para prova do Paebes-Alfa, geralmente, acontecem em fins de semana, quando os participantes são recepcionados em um hotel e ficam exclusivamente por conta das atividades do curso. Considerando essa dinâmica e ponderando que a maioria dos profissionais do município possui jornada dupla de trabalho, é compreensível o pequeno número de inscrição dos professores.

Essas informações nos indicam que os professores do município da Serra participam pouco da construção dos instrumentos de avaliação do Paebes-Alfa. Contudo, na dinâmica de aplicação das provas, essa realidade se modifica. Se observarmos os dados sobre a aplicação das provas, podemos notar, nos Gráficos 20 ao 27, que os professores foram progressivamente envolvidos a cada edição das avaliações. Se, na primeira edição da prova, ocorrida em 2008, apenas 37,84% afirmaram ter participado desse evento como aplicador, em 2011, na 2ª onda, 59,46% disseram ter desempenhado essa função no sistema de avaliação. Desse modo, podemos entrever que a aplicação das provas influencia a rotina dos professores.

Outros dados também evidenciam que a aplicação das provas revela potencialidades para afetar o cotidiano das escolas. O Gráfico 43 (APÊNDICE K) mostra que 63,06% dos professores afirmaram que a aplicação das provas do Paebes-Alfa sempre altera a rotina da escola e 17,12% observaram que frequentemente essa avaliação afeta o contexto das atividades diárias das unidades de ensino. O detalhamento do modo como a avaliação do Paebes-Alfa afeta as escolas, bem como os sentidos atribuídos a seus resultados serão discutidos

posteriormente, articulando dados objetivos e discursivos explicitados nos questionários.

5.1.3 As escolas parceiras e os sujeitos da pesquisa

As escolas parceiras da pesquisa, conforme explicitamos, foram selecionadas a partir do contato com os professores alfabetizadores nos encontros de formação continuada. Desse modo, estabelecemos parceria com quatro unidades de ensino que foram denominadas por nós, a partir de sua microrregião geográfica como: Escola Litoral, Escola Carapina, Escola Serra e Escola José de Anchieta. As duas primeiras foram acompanhadas no turno matutino e as duas últimas no turno vespertino. Nesse contexto, além de filmarmos os eventos de aplicação das provas do Paebes-Alfa em turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental, entrevistamos sujeitos envolvidos com o trabalho de alfabetização e com o Paebes-Alfa. Nos próximos tópicos, buscaremos caracterizar esses espaços escolares, bem como os sujeitos participantes da pesquisa e que nelas atuavam.

5.1.3.1 Escola Litoral

A unidade de ensino Litoral foi criada há pelo menos 35 anos, segundo informações da diretora. Destes, durante 26 anos a escola funcionou nas dependências atuais, localizada às margens de uma rodovia estadual. Nas proximidades da escola, não havia estabelecimentos comerciais, contudo a região se consolidava como um novo setor de expansão imobiliária do município, onde vários condomínios estavam sendo construídos. O Projeto Político-Pedagógico informa que a escola iniciou suas atividades em uma construção provisória, onde atualmente se localiza a praça do bairro.

A primeira escola foi instalada em um galpão no centro do bairro. Após reivindicações da comunidade, uma nova escola foi construída em parceria com uma empresa privada, a CVRD, e inaugurada em 1986. No bairro não existe nenhuma escola e nem creche, a não ser a [Escola Litoral] (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2008, p. 7).

Esses dados apontam para as singularidades da escola, ou seja, nessa unidade, no ano de 2012, existiam quatro salas de aula em que funcionavam oito turmas: seis de

ensino fundamental I e duas de educação infantil. No turno matutino, a escola possuía uma turma de 1º ano, uma turma de 3º ano, uma turma de 3ª série e uma turma de 4ª série.³⁴ No turno vespertino, duas turmas de 2º ano, uma turma que atendia crianças de quatro anos e uma turma funcionava com crianças de cinco anos de idade. Esse número de turmas caracterizava a Escola Litoral como pequena. A estrutura física era linear e guardava traços da construção original, datada de 1986. Apenas a quadra poliesportiva e a área do estacionamento apresentavam características de obra mais recente, conforme podemos observar nas Fotos 1 e 2.

Foto 1 – Sala de aula do 1º ano e cobertura da quadra da Escola Litoral ao fundo



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 2 – Espaço do refeitório entre as salas de aula da Escola Litoral



Fonte: Dados da pesquisa.

A equipe de profissionais, em sua maioria, era contratada devido à irregularidade de fluxo de alunos da escola. Apenas três profissionais possuíam lotação permanente nessa unidade de ensino, ou seja, a diretora, a coordenadora e a professora do 1º ano. Segundo informações prestadas pela diretora, no ano de 2012, havia 190 alunos matriculados. Desses apenas 90 eram residentes no bairro onde estava localizada a escola. Os demais eram oriundos de quatro bairros do entorno. Devido à composição de turmas do turno matutino, tivemos oportunidade de acompanhar apenas os eventos da avaliação do Paebes-Alfa que ocorreram na turma do 1º ano.

Além da filmagem da aplicação das provas, também entrevistamos a diretora, Maria Laura,³⁵ a pedagoga, Leda, e a professora da turma do 1º ano, Sara. Em relação à

³⁴ A denominação série para algumas turmas e ano para outras é decorrente da concomitância do funcionamento do ensino fundamental de oito anos e de nove anos na escola.

³⁵ O nome de todos os sujeitos são fictícios. Foram escolhidos pelos próprios participantes da pesquisa em momentos de entrevistas.

diretora, ela nos informou que trabalhava no sistema municipal de ensino da Serra há 25 anos e era funcionária estatutária na função de professora das séries iniciais. Há 12 anos estava atuando nas funções de direção ou coordenação de escolas. Na Escola Litoral, estava há seis anos na direção. Sua formação era em Pedagogia pela Faculdade de Linhares e também realizou curso de especialização, na modalidade a distância, pela Universidade Federal do Espírito Santo. Segundo ela, em sua trajetória profissional, atuou como professora alfabetizadora por um período de dez anos, na rede pública e privada. Em sua gestão na Escola Litoral, priorizava o acompanhamento do trabalho pedagógico realizado pelos professores e também desenvolvia atividades de reforço escolar com os alunos que apresentavam baixo desempenho.

A pedagoga Leda apresentava condição diferenciada da diretora Maria Laura, pois iniciou suas atividades na referida escola no dia 7-5-2012, sob a condição de extensão de carga horária, ou seja, a partir dessa data, trabalhava 40 horas semanais no sistema municipal. Desenvolvia suas atividades três dias por semana, pois a escola não contava com lotação oficial do cargo de pedagogo, devido ao reduzido número de turmas. Contudo, era funcionária estatutária do município desde o ano de 2006, com posto de trabalho permanente em outra unidade de ensino. Sua formação inicial era na área de Pedagogia, com o curso realizado na Faculdade Espírito-Santense de Administração (Faesa). Também possuía curso de especialização em Terapia de Família e estava cursando Psicopedagogia, na modalidade a distância, pelo Grupo Educacional Uninter.

Em sua experiência profissional, além dos trabalhos vinculados à atividade de pedagoga, atuou por um tempo como professora alfabetizadora de jovens e adultos. Em entrevista, afirmou que, devido às demandas de suas atividades nas escolas, estava muito interessada em compreender questões da alfabetização. Esse interesse foi potencializado especialmente pelas discussões propostas nos encontros de formação continuada realizados pela equipe da Secretaria Municipal de Educação.

Quanto à professora Sara, ela também possuía graduação em Pedagogia pela Faesa e pós-graduação em nível de especialização na área de Educação Infantil.

Esse curso de especialização foi realizado na modalidade a distância. Atuava no sistema municipal da Serra como estatutária há dez anos. Nesse período, trabalhou na função de coordenação por três anos e sete anos como docente de turmas de 1º e 2º anos. Na Escola Litoral, já trabalhava há seis anos consecutivos, em apenas um turno de trabalho.

5.1.3.2 Escola Carapina

Conforme dados inscritos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola Carapina, esta foi criada em 1-3-1977 por decreto assinado pelo prefeito José Maria Miguel Feu Rosa. Inicialmente, funcionou em um barracão cedido pela Companhia Vale do Rio Doce e, anos depois, foi construída a sede atual. Constitui um equipamento público localizado num bairro que tem sua origem em um conjunto habitacional construído no entorno da empresa siderúrgica Arcelor Mittal. Assim, a característica do bairro é predominantemente residencial, contudo conta com rede de comércio estruturada, linhas de ônibus, ruas pavimentadas, iluminação pública, dentre outras condições.

A estrutura física da escola era linear. Possuía oito salas de aula, pátio aberto, quadra poliesportiva coberta e demais dependências, como secretaria, sala de direção, sala de professores, sala de pedagogos e coordenadores, banheiros, cozinha, biblioteca e outras dependências. É importante ressaltar que a arquitetura do prédio ainda conserva características da construção original, exceto o pátio aberto e a quadra coberta que evidencia traços de construção mais recente, conforme podemos observar nas Fotos 3, 4 e 5.

Foto 3 – Fachada da Escola Carapina

Foto 4 – Entrada da Escola Carapina e espaço de refeitório

Foto 5 – Pátio aberto e quadra coberta da Escola Carapina, ao fundo



Fonte: Dados da pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa.

No ano de 2012, no turno matutino havia 190 alunos matriculados e atendidos em oito turmas do ensino fundamental I. Dessas oito turmas, duas atendiam alunos de 1º ano e duas, crianças de 2º ano. O turno vespertino tinha 272 alunos matriculados, atendidos também em oito turmas de ensino fundamental II. Sobre o público da escola, a diretora informou que apenas 10% dos alunos matriculados eram residentes no bairro, os demais pertenciam a cinco outros bairros da região.

Considerando nosso objetivo de estudo, focalizamos especificamente os profissionais envolvidos com as turmas de 1º e 2º anos, do turno matutino. Assim, constituíram sujeitos de nossa pesquisa a diretora Luzia, a pedagoga Rose, a professora do 1º ano Júlia, a aplicadora da prova do Paebes-Alfa na turma do 1º ano, a professora Paulista, a professora do 2º ano Eliza e a aplicadora da prova do Paebes-Alfa na turma do 2º ano, a professora Roberta. Ao entrevistarmos esses profissionais, pudemos captar alguns aspectos de formação acadêmica e de suas experiências no magistério.

Segundo informações da diretora Luzia, ela era formada em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina e tinha 21 anos de experiência no magistério. Atuava na Escola Carapina há 17 anos e integrava o grupo de funcionários estatutários do município. Seu cargo era de professora das séries iniciais (ensino fundamental I). Há oito anos, tinha assumido a direção da escola, porém nos relatou que atuou em classes de alfabetização durante 13 anos.

A pedagoga Rose também era estatutária e, desde que ingressou no cargo, trabalha na Escola Carapina. Em 2012 completou 20 anos de profissão no município e trabalhava apenas em um turno, o matutino. Sua formação inicial foi no Curso de Pedagogia, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo.

A professora do 1º ano, Júlia, possuía uma condição diferenciada de trajetória profissional na escola. Trabalhava nessa unidade de ensino há apenas três anos, sob o regime de lotação provisória. Disse que essa opção foi em decorrência de ser um local de trabalho próximo à sua residência, além de ser uma escola da mesma microrregião de seu outro posto de trabalho. A professora desempenhava jornada dupla de docência, um cargo no ensino fundamental e outro na educação infantil.

Sua formação acadêmica ligada ao magistério iniciou-se no ensino médio e prosseguiu na graduação com o Curso de Pedagogia. Realizou essa etapa de formação na faculdade Novo Milênio da Serra e a pós-graduação, em nível de especialização, em Psicopedagogia, na instituição Centro de Estudos Avançados e de Pós-Graduação e Pesquisa (Cesap). Tinha experiência de 13 anos no magistério, sendo quatro anos em classes de alfabetização. No município da Serra, trabalhava há cinco anos como funcionária estatutária.

A professora que atuou como aplicadora da prova do Paebes-Alfa na turma da professora Júlia também apresentava uma condição profissional, no ano de 2012, singular. Segundo seu relato, veio para o Espírito Santo nesse mesmo ano para acompanhar o marido, que era funcionário de um órgão federal em Vitória. Para isso, pediu licença de seu cargo de professora no sistema municipal de São José do Rio Preto, em São Paulo. Ao chegar ao Estado, buscou retomar suas atividades profissionais e, desse modo, foi selecionada pelo município da Serra para contrato, para atuar como docente em uma turma de 1º ano. Tinha experiência de 11 anos no magistério, sete deles trabalhou em classes de alfabetização. Em seus relatos sobre o modo de organização do trabalho de alfabetização, fazia referência aos pressupostos da teoria construtivista, provavelmente por influência dos processos de formação continuada dos quais participava em seu município de origem. Disse que o Estado de São Paulo desenvolvia ações específicas para a alfabetização, por meio do projeto Ler e Escrever. Esse projeto contava com uma coletânea de atividades que os professores aplicavam em sala de aula.

Em termos acadêmicos, a professora Paulista possuía graduação em História pela Faculdade Dom Bosco e Pedagogia, na modalidade a distância, pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Em nível de especialização, cursou Psicopedagogia pela Faculdade São Luiz.

A professora do 2º ano, Eliza, tinha experiência no magistério de 18 anos, porém no município da Serra exercia atividades profissionais há apenas oito anos. Na Escola Carapina, estava inserida no quadro de funcionários estatutários há cinco anos. Também tinha jornada dupla de trabalho, pois era professora da educação infantil do sistema municipal de ensino de Vila Velha. Disse que tinha pouca experiência em

classes de alfabetização, pois estava em seu segundo ano de atuação nesse segmento. Sobre sua formação acadêmica, informou que realizou curso de nível médio em magistério e depois cursou Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz (Facha). Realizou também curso de especialização em psicopedagogia pelo Cesap.

A professora Roberta, que atuou como aplicadora da prova do Paebes-Alfa na turma da professora Eliza também era professora de uma turma de 2º ano na Escola Carapina. De acordo com suas informações, trabalhava como professora no município da Serra há dez anos e desses cinco foram em classes de alfabetização. Na Escola Carapina atuava há cinco anos. Roberta possuía jornada dupla de trabalho, pois também era funcionária do sistema municipal de Vitória, na etapa da educação infantil. Sua formação acadêmica foi obtida pela Faesa, no Curso de Pedagogia. Realizou, ainda, pós-graduação em nível de especialização em educação infantil.

5.1.3.3 Escola José de Anchieta

A Escola José de Anchieta foi fundada em 28-11-1975, conforme informações do PPP. A região de localização da escola possuía intenso comércio, outras unidades de ensino, de educação infantil e de ensino fundamental II e empresas. Estava localizada nas proximidades da rodovia federal BR 101 Norte, que corta o município da Serra. Além dessas características comerciais, o bairro possuía conjuntos habitacionais em seu entorno.

No ano de 2012, a escola atendia a cerca de 450 alunos distribuídos em turmas de ensino fundamental I. No turno em que desenvolvemos a pesquisa, o vespertino, havia 203 alunos matriculados no segundo semestre. A estrutura física da escola comportava dois pavimentos com oito salas de aula. No pavimento térreo, no turno vespertino, funcionavam duas turmas de 1º ano e uma turma de 2º ano. Nesse andar da escola, estavam localizadas outras dependências, dentre elas cozinha, refeitório (pátio interno) e sala de professores. A sala de pedagogos era um espaço conjugado, onde funcionava também uma minissala de leitura. A escola ainda

possuía uma quadra coberta na parte externa, onde eram desenvolvidas as aulas de Educação Física.

No pavimento superior, funcionavam cinco salas de aula, uma de 2º ano e as outras de 3ª e 4ª séries. Aí também se encontrava a sala da direção e a secretaria da escola. O acesso a esse segundo pavimento era feito exclusivamente por meio de escadas. Desse modo, podemos inferir que as questões de acessibilidade ainda não eram objeto de preocupação, no período da construção do prédio.

Foto 6 – Vista externa da Escola José de Anchieta



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 7 – Vista externa da quadra da Escola José de Anchieta



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 8 – Quadra da Escola José de Anchieta



Fonte: Dados da pesquisa.

Outro aspecto que interferia no funcionamento da escola estava relacionado com a poluição sonora. Por estar localizada em uma esquina onde cruzavam duas avenidas de grande fluxo de veículos da região, conforme mostram as Fotos 6 e 7, o nível de ruídos era intenso e constante. Além disso, a proximidade das salas de aula com a quadra poliesportiva (Foto 8) era outra razão para a disseminação dos ruídos. Esses barulhos eram potencializados durante as aulas de Educação Física e no funcionamento dos dois períodos de recreio. Devido aos limites do espaço do pátio interno e da quadra, a escola adotava dois períodos de recreio para atender a todos os alunos.

Assim, observamos que, em termos de localização e estrutura física, a escola José de Anchieta apresentava limitações para o atendimento adequado das crianças e de suas respectivas demandas do processo educativo:

(...) nós não temos uma estrutura adequada... (...) é uma escola (...) de 20 anos atrás... então hoje continuamos... com um pátio... que serve de quadra... não temos uma biblioteca... temos uma salinha que a gente dividiu... que é de pedagogo... e uma salinha para a gente armazenar os livros ... porque senão os livros ficam dentro de um armário... e assim ninguém vê... então ali (...) o professor tem acesso... então nós temos uma salinha... não... uma saleta... não vou chamar aquilo de salinha... de leitura... não temos laboratório... (as crianças) não têm acesso à tecnologia... neNHUma... não temos laboratório de informática... não temos sala de ciências... não temos sala de artes... o único espaço que o menino tem aqui... é a sua sala de aula... (...) eu vejo que o professor hoje... trabalha com uma demanda diferente... e uma estrutura física... a mesma... anterior... (...) aqui tem um barulho muito grande... a avenida... é muito próxima... (barulho) das crianças da educação física... nós estruturamos aqui... uma organização do recreio... divido em dois... por causa da idade das crianças... e por causa das brincadeiras... hoje as brincadeiras são muito agressivas... são muito violentas... então com esse número grande de crianças... de alunos pequeninhos... então a gente tem dois recreios... o recreio dos alunos do 1º e do 2º ano... e depois o recreio da 3ª série e da 4ª série... (DIRETORA ROSA MARIA, DC, 11-8-2012).

As palavras da diretora reafirmam os desafios oriundos das condições da estrutura física e da localização da escola. Também evidenciam esforços dos profissionais para minimizar tais condições, quando estruturam certo modo de organização de funcionamento, como ela comenta sobre o recreio.

Esse envolvimento da equipe na busca de soluções para as questões que afetam o cotidiano da escola pode ser compreendido dentro do conjunto do perfil dos profissionais. Segundo informações da diretora, estes, majoritariamente, eram efetivos e apresentavam pouca rotatividade. No turno vespertino, apenas duas professoras tinham situação funcional diferenciada, ou seja, trabalhavam sob a forma de contrato em turmas de 2º ano. Esse dado dialoga com as informações coletadas pelos questionários aplicados ao grupo de professores da formação continuada, que apontam que, em turmas de 2º ano, há maior quantidade de professores contratados.

A partir dessa caracterização geral da Escola José de Anchieta, passamos agora a situar alguns aspectos da trajetória acadêmica e profissional do grupo de sujeitos que participaram de nossa pesquisa. Dentre esses, podemos citar a diretora Rosa Maria, a pedagoga Margô, a professora do 1º ano Alice, a aplicadora da prova do Paebes-Alfa na turma do 1º ano, a professora Ester, a professora do 2º ano Vitória e a aplicadora da prova do Paebes-Alfa na turma do 2º ano, a professora Andreia.

Sobre a diretora Rosa Maria, ela nos afirmou, em entrevista, que ocupava essa função na escola desde o ano de 2007 e estava em seu segundo mandato. Seu cargo de origem era pedagoga, com lotação efetiva em outra unidade de ensino. Atuava na rede municipal da Serra há 24 anos. Sua carreira profissional no magistério se iniciou, em atividades de docência, em uma escola privada de Governador Valadares, em Minas Gerais. Nessa escola, começou a trabalhar como auxiliar de educação infantil. Também atuou como professora alfabetizadora e, por último, assumiu a vice-direção da escola e era responsável pela parte pedagógica. Quando migrou para o Espírito Santo, em 1988, ingressou no quadro estatutário do município da Serra. Sua formação acadêmica foi obtida pela Universidade Vale do Rio Doce (Univale) em Pedagogia, com ênfase em orientação escolar. Posteriormente, realizou curso de especialização em Administração Escolar pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo).

A pedagoga Margô também tinha larga experiência no município e na Escola José de Anchieta, pois era funcionária estatutária há 29 anos. Suas atividades iniciais foram como professora e trabalhou com várias turmas, desde a educação infantil até 4ª série. Na alfabetização trabalhou cerca de quatro anos. Em 1991, assumiu o cargo de pedagoga e, a partir de 1995, iniciou suas atividades na Escola José de Anchieta. Tinha jornada dupla de trabalho, pois também era profissional do município de Vitória e atuava como professora. Sua formação era em Pedagogia, com ênfase em Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Espírito Santo. Também realizou curso de especialização denominado Especialista em Educação, realizado também na Ufes.

A professora Alice trabalhava no município da Serra há dez anos como estatutária. Na unidade de ensino, tinha seis anos de atuação. Nesse período, sempre assumiu turmas de alfabetização, exceto em um ano que trabalhou com 3ª série. Porém, essa experiência também tinha relação com o trabalho de alfabetização, pois ela era a professora do 2º ano e estava dando continuidade ao trabalho. No ano de 2012, essa trajetória de experiências no contexto da alfabetização continuava, pois trabalhava nos dois turnos, com turmas de 1º ano, pois tinha assumido extensão de carga horária no matutino. Em termos de experiências acadêmicas, sua formação era em Pedagogia e foi obtida pela Faculdade Brasileira (Fabra). Também realizou

curso de especialização em Psicopedagogia pelo Cesap. No ano de 2012, estava cursando especialização em alfabetização, novamente pela Fabra, e participava de todos os encontros de formação continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

A professora Ester, que foi a aplicadora da prova do Paebes-Alfa na sala da professora Alice, também tinha experiência similar. Ela possuía 21 anos de trabalho no magistério. Contudo, no município da Serra, foi nomeada no ano de 2004. A partir dessa nomeação, sempre trabalhou com turmas de alfabetização. Na Escola José de Anchieta, trabalhava desde o ano de 2009. Também tinha jornada dupla de trabalho, pois atuava como professora da educação infantil no município de Vitória. Era formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo e tinha realizado curso de especialização em Psicopedagogia pelo Cesap.

Podemos perceber que as duas professoras do 1º ano possuíam trajetória profissional e acadêmica similar, com longa experiência em classes de alfabetização. Em relação às professoras que trabalhavam com as turmas de 2º ano, as características eram diferenciadas. A professora Vitória nos relatou que possuía dois postos de trabalho no município da Serra. No primeiro, ela iniciou suas atividades em 1980 e já estava aposentada e, no segundo posto, foi nomeada a partir de 1991. Nessa trajetória profissional, tinha atuado em turmas de alfabetização por um período de 12 anos, não consecutivos. No ano de 2012, ela era professora de uma turma de 4ª série em outra unidade de ensino, no turno matutino, e também havia assumido a turma de 2º ano na Escola José de Anchieta, sob a condição de contratada. Desse modo, também possuía jornada dupla de trabalho. Sua formação acadêmica se iniciou com o curso de magistério em nível médio e, tempos depois, cursou a graduação em Pedagogia na faculdade Unicidade.

Em relação à professora Andreia, que foi aplicadora da prova do Paebes-Alfa na turma da professora Vitória, ela nos informou que acumulava experiências de docência desde o ano de 2004, porém sempre como contratada. Em classes de alfabetização, teve atuação apenas em três anos, inclusive o ano de 2012. Em termos acadêmicos, era formada em Pedagogia pela Faculdade Capixaba de Administração e Educação (Unices). Realizou três cursos de pós-graduação, em

nível de especialização, denominados de Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia e Artes na Educação Infantil, todos pelo Cesap.

Essas características evidenciam que o grupo de profissionais com vínculos efetivos na Escola José de Anchieta acumulava experiências prolongadas na unidade de ensino, o que avaliamos ser um aspecto favorecedor para a gestão e, conseqüentemente, a integração e continuidade dos trabalhos desenvolvidos pela escola.

5.1.3.4 Escola Serra

A escola Serra fica localizada em um bairro que se constituiu a partir de um processo de invasão de um conjunto habitacional inacabado em uma região, às margens da rodovia federal BR 101 Norte, que corta todo o Espírito Santo. O bairro possui linhas de ônibus, ruas pavimentadas, comércio variado e unidades públicas de educação infantil, unidade de saúde, além de outros equipamentos públicos.

A fundação da escola Serra data de 17 de março de 2006 por meio do Decreto Municipal de nº 2.476. Foi construída em um amplo terreno, e a edificação apresenta estrutura de dois pavimentos interligados por escadas e rampas. No pavimento térreo existem quatro salas de aula e demais dependências, como sala de professores, sala de pedagogos, sala de leitura, sala de direção, sala de planejamento pedagógico, secretaria, sala de Ciências, sala de artes, sala de atendimento da educação especial, laboratório de informática, cozinha, banheiros, pátio interno (também utilizado como refeitório), dentre outras dependências. No pavimento superior, foram construídas 16 salas de aula, sala de pedagogos, sala de coordenação e banheiros. Na parte externa, ainda existe uma construção linear que comporta espaço da biblioteca e auditório. A escola possui quadra poliesportiva coberta e amplo pátio externo, que também é utilizado como espaço de estacionamento. Desse modo, a escola apresenta estrutura física completa e bem conservada, conforme podemos observar nas Fotos 9, 10 e 11.

Foto 9 – Vista frontal da Escola Serra



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 10 – Rampa interna da Escola Serra



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 11 – Espaço da biblioteca e do auditório da Escola Serra



Fonte: Dados da pesquisa.

Em 2012, a Escola Serra atendeu a 1.180 alunos, sendo 550 no turno matutino, em turmas de ensino fundamental II (6º ao 9º ano), e 630 no turno vespertino, em turmas do ensino fundamental I (1º ao 5º ano). Essa estrutura física e o contingente de alunos atendidos delineava a Escola Serra como de grande porte no contexto da rede municipal.

Em relação aos profissionais, em especial, aos docentes, a escola enfrentava desafios devido à rotatividade dos professores. Conforme informações da diretora Cris, dos 20 profissionais do turno vespertino que atuaram em 2012, apenas seis professoras eram efetivas na escola e todas as demais eram contratadas. Quatro delas trabalhavam em turmas de 1º ano e duas em turmas de 4ª série.

Desse grupo de profissionais, participaram de nossa pesquisa a diretora Cris, a professora Cleo, que atuava com uma turma de 1º ano, a professora Maria, que foi aplicadora da prova do Paebes-Alfa na turma da professora Cleo, e a professora Mariana, que atuava em uma turma de 2º ano.

A diretora Cris foi eleita no ano de 2010. Antes de assumir a função, atuava como professora de Matemática efetiva da escola, desde o ano de 2006. Também era professora no sistema municipal de Vitória. Tinha experiência de 15 anos no magistério, na etapa do ensino médio e no fundamental II. Sua formação acadêmica era em licenciatura em Matemática e licenciatura em Física. Essas graduações foram realizadas, respectivamente, na Faculdade de Ciências e Letras de Caratinga e na Faculdade de Ciências e Letras de Carangola. Realizou curso de pós-

graduação, em nível de especialização, na área de Matemática pela mesma faculdade de Caratinga e, na área de Física, a especialização foi cursada na Faculdade de Ouro Preto. No ano de 2012, estava realizando o curso de especialização em Gestão Escolar, na modalidade a distância, pela Universidade Federal do Espírito Santo.

A professora Cleo iniciou sua trajetória profissional no magistério em 1978, no Estado da Bahia, e depois veio para o Espírito Santo. Em 1999, ingressou no quadro de profissionais do município da Serra. Tinha larga experiência em classes de alfabetização, pois há dez anos trabalhava com essa fase de escolarização. Na Escola Serra, era professora efetiva desde o ano de 2007 e, no ano de 2012, atuava em uma turma de 1º ano. Tinha jornada dupla de trabalho, pois também era professora da educação infantil no município de Cariacica. Sua graduação, concluída em 2008, foi em Pedagogia, realizada pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Ne@ad) da Universidade Federal do Espírito Santo. Também fez curso de pós-graduação, em nível de especialização, em Psicopedagogia, além de participar de vários cursos de formação continuada, na área de alfabetização, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação da Serra.

A professora Maria, que foi a aplicadora da prova do Paebes-Alfa na turma da professora Cleo, também era docente efetiva da Escola Serra desde o ano de 2007. Acumulava atividades profissionais em dois turnos, pois atuava como pedagoga no sistema municipal de ensino de Vitória. Desde que integrou o grupo de profissionais da escola, sempre trabalhou em turmas de alfabetização. Sua formação acadêmica foi em Pedagogia, adquirida pela Universidade Federal do Espírito Santo. Realizou curso de especialização na área de Educação Inclusiva, pelo Cesap, além de participar dos eventos de formação continuada na área de alfabetização, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Essas características evidenciam que as professoras entrevistadas tinham percursos de formação parecidos e experiência em alfabetização similar no contexto na Escola Serra. Contudo, a professora Mariana, professora do 2º ano, apresentava situação diferenciada. Ela relatou que atuava no magistério há apenas três anos, e que era o primeiro ano que trabalhava no sistema municipal de ensino da Serra, sob a forma

de contrato. Disse que também era sua primeira experiência de docência em turmas de alfabetização. Em 2012, tinha jornada dupla no município, pois também foi contratada como professora da educação infantil. Sua formação acadêmica foi obtida pela Facha no curso Normal Superior, em 2005.

A partir dessa exposição de características das quatro escolas acompanhadas, podemos perceber que a pesquisa foi desenvolvida em espaços diferenciados que apresentavam desafios e possibilidades também distintos. Acreditamos que essa diversidade favoreceu a construção de um olhar mais ampliado sobre o fenômeno da avaliação externa do Paebes-Alfa no município. O diálogo com os diferentes profissionais da escola sobre suas experiências profissionais e acadêmicas também nos permitiu tecer relações com as características gerais explicitadas pelos professores que responderam ao instrumento do questionário que aplicamos nos encontros de formação continuada. Além dessa relação, podemos entrever também proximidades com os resultados do estudo desenvolvido por Gatti e Barreto (2009) sobre a formação docente no Brasil. Para explicitar essas relações, sintetizamos algumas características dos profissionais que atuavam nas escolas pesquisadas, conforme podemos observar na Tabela 8.

Tabela 8 – Síntese das características dos profissionais, sujeitos de nossa pesquisa, que atuavam nas escolas parceiras

Escola	Profissional	Idade (anos)	Função	Vínculo profissional	Experiência no município	Experiência na escola campo	Formação	Instituição	Jornada de trabalho*
Litoral	Maria Laura	Sem dado	Diretora	Estatutário	25 anos	6 anos	Pedagogia	Privada	Integral
Litoral	Leda	47	Pedagoga	Estatutário	6 anos	6 meses	Pedagogia	Privada	Integral
Litoral	Sara	33	Professora	Estatutário	10 anos	6 anos	Pedagogia	Privada	Parcial
Carapina	Luzia	41	Diretora	Estatutário	21 anos	17 anos	Geografia	Filantropica	Integral
Carapina	Rose	52	Pedagoga	Estatutário	20 anos	20 anos	Pedagogia	Pública	Parcial
Carapina	Júlia	35	Professora	Estatutário	5 anos	3 anos	Pedagogia	Privada	Integral (EF-EI)
Carapina	Paulista	32	Professora	Contrato	1 ano	1 ano	História/ Pedagogia	Privada	Parcial
Carapina	Eliza	46	Professora	Estatutário	8 anos	5 anos	Pedagogia	Privada	Integral (EF-EI)
Carapina	Roberta	Sem dado	Professora	Estatutário	10 anos	5 anos	Pedagogia	Privada	Integral (EF-EI)
José de Anchieta	Rosa Maria	48	Diretora	Estatutário	24 anos	6 anos	Pedagogia	Privada	Integral
José de Anchieta	Margô	52	Pedagoga	Estatutário	52 anos	17 anos	Pedagogia	Pública	Integral (EF-EF)
José de Anchieta	Alice	40	Professora	Estatutário	10 anos	5 anos	Pedagogia	Privada	Integral (EF-EF)
José de Anchieta	Ester	36	Professora	Estatutário	8 anos	5 anos	Pedagogia	Pública	Integral (EI-EF)
José de Anchieta	Vitória	58	Professora	Estatutário	21 anos	1 ano	Pedagogia	Privada	Integral (EF-EF)
José de Anchieta	Andreia	37	Professora	Contrato	3 anos	1 ano	Pedagogia	Privada	Parcial
Serra	Cris	Sem dado	Diretora	Estatutário	6 anos	6 anos	Matemática/Física	Privada	Integral
Serra	Cleo	52	Professora	Estatutário	13 anos	5 anos	Pedagogia	Pública – distância	Integral (EI-EF)
Serra	Maria	34	Professora	Estatutário	5 anos	5 anos	Pedagogia	Pública	Integral (EF-EF)
Serra	Mariana	34	Professora	Contrato	1 ano	1 ano	Normal Superior	Privada	Integral (EI-EF)

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração da autora.

*O termo integral refere-se a dois turnos de trabalho. A sigla EI representa a abreviação de Educação Infantil e EF ensino fundamental.

Esses dados da Tabela 8 mostram que, majoritariamente, os profissionais sujeitos da pesquisa que integram o quadro estatutário do município possuem significativa experiência no sistema de ensino e nas escolas onde realizamos nossa pesquisa. Relatam como principal atividade profissional o magistério e atuam, em sua maioria, em tempo integral, ou seja, em dois turnos de trabalho. O estudo de Gatti e Barreto (2009), desenvolvido a partir de dados levantados pelo IBGE na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (Pnad) de 2006 e do Censo escolar da Educação Básica, também de 2006, realizado pelo Inep, mostra que os profissionais com jornada dupla de atividades na etapa do ensino fundamental I também atuam no contraturno nessa

mesma etapa de ensino ou na educação infantil. Essa característica também pode ser observada nos dados da Tabela 8, que evidenciam essa condição da maioria dos sujeitos entrevistados.

Outro dado da Tabela 8 que dialoga com os achados de Gatti e Barreto (2009) refere-se à formação inicial. Essas autoras afirmam que o maior contingente de matrículas em cursos de licenciatura foi registrado em Cursos de Pedagogia ou Normal Superior. Em suas análises, explicam que o grande número de alunos nesses cursos pode ser observado a partir das exigências legais que determinam que todos os professores devem ter formação em nível superior. Nossos dados também evidenciam essa tendência, pois o Curso de Pedagogia foi o mais procurado pelos profissionais entrevistados. Podemos entender que essa opção se justifica, especialmente, por termos entrevistados profissionais que atuavam na fase da alfabetização.

Outro aspecto que conversa com os dados apresentados por Gatti e Barreto (2009) relaciona-se com as instituições de formação. Grande parte de nossos entrevistados cursou a graduação em instituições privadas. As autoras mostram que a Região Sudeste concentra a maior oferta do País de Cursos de Pedagogia, e a iniciativa privada é responsável por cerca de 90% das vagas. Desse modo, podemos compreender a origem predominante dos cursos realizados pelos nossos entrevistados, pois a iniciativa privada oferece variadas oportunidades aos interessados. Gatti e Barreto (2009) ressaltam ainda que a proliferação de Cursos de Pedagogia, especialmente pela iniciativa privada, revelou desafios, pois muitas instituições não possuíam condições de oferecer uma formação de qualidade. Em contrapartida, as autoras apontam que as instituições públicas, historicamente, possuem maior tradição e experiência no campo da formação de professores, porém o que se observa é que as licenciaturas foram pouco valorizadas no conjunto dos cursos das universidades.

Em relação aos dados explicitados pelo conjunto de professores que responderam ao questionário de nossa pesquisa, podemos observar que os dados da Tabela 8 mostram que a maior parte das turmas de 1º ano das escolas pesquisadas foi regida por professores efetivos da rede de ensino, o que não ocorreu com as turmas de 2º

ano. Em apenas uma das quatro escolas, havia profissionais efetivos assumindo essas turmas. Desse modo, as características dos nossos entrevistados dialogam com as características de grupos maiores de profissionais, o que indica certo grau de representatividade de nossos sujeitos.

5.2 A SALA DE AULA E AS CRIANÇAS

Conforme situamos, as escolas parceiras de nosso estudo apresentavam condições diferenciadas e, conseqüentemente, o espaço das salas de aula em que nos inserimos também tinha condições específicas. Conhecer esse *lôcus* e algumas características das crianças (APÊNDICE L) que nelas estudavam poderá auxiliar na compreensão dos eventos da avaliação do Paebes-Alfa. Assim, iremos seguir o roteiro que utilizamos na caracterização dos profissionais, ou seja, iremos tratar da sala de aula da Escola Litoral, da Escola Carapina, da Escola José de Anchieta e da Escola Serra.

5.2.1 A sala de aula e as crianças da Escola Litoral

A sala de aula do 1º ano da Escola Litoral era ampla, iluminada e com várias janelas. Havia um ar-condicionado instalado em uma das janelas que costumava ser ligado em dias quentes. Ainda tinha dois ventiladores fixos nas paredes. Na sala também havia três armários de aço utilizados pelas professoras regentes, dos dois turnos, para guardar materiais (livros didáticos, livros de literatura, jogos, cadernos...). Também integravam o espaço da sala de aula mesas e cadeiras coloridas de dimensões adequadas à faixa etária das crianças, mesa e cadeira para a professora, quadro de giz, uma televisão e um aparelho de DVD. Sua ambientação contava com cartazes nas paredes com o alfabeto, com os numerais, cartaz de aniversariante, dentre outros materiais pedagógicos e decorativos. Esses elementos podem ser observados nas Fotos 12, 13 e 14.

Foto 12 – Sala do 1º ano da Escola Litoral



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 13 – Organização diferenciada das mesas da sala do 1º ano da Escola Litoral



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 14 – Cartazes decorativos da sala do 1º ano da Escola Litoral



Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa sala, estudavam 19 crianças, 11 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. A maioria delas estava na faixa etária entre seis anos (42,10%) e sete (52,63%) anos, e apenas um aluno tinha completado oito anos. Em relação ao local de moradia, 11 crianças moravam em bairros próximos e apenas oito disseram que moravam no próprio bairro de localização da escola. Quanto à declaração de cor, as fichas de matrícula registram informação que, nessa turma, havia três crianças brancas e 16 pardas.

Sobre a experiência escolar dos alunos, 15 informaram que tiveram acesso à educação infantil: dez deles haviam frequentado essa etapa de ensino na própria Escola Litoral, quatro, em unidades próximas e uma criança declarou ter participado em outra região. Em relação aos pais, os dados levantados mostram que poucos declararam essa informação, pois não havia esse dado em 12 fichas de matrícula (63,15%). Os demais disseram que dois possuíam ensino fundamental incompleto, dois ensino fundamental e dois ensino médio. Quanto às mães, encontramos informações mais detalhadas, pois cinco disseram possuir o ensino fundamental incompleto, quatro o ensino fundamental, dois o ensino médio incompleto, um ensino superior incompleto, dois o ensino superior e cinco não declararam a informação. Embora a escolaridade das mães tenha apresentado registro de nível superior, o quantitativo predominante se limitou à etapa do ensino fundamental, assim como os pais.

5.2.2 As salas de aula e as crianças da Escola Carapina

Na Escola Carapina, acompanhamos a aplicação da prova do Paebes-Alfa em duas salas, uma de 1º ano e outra de 2º ano. As características físicas estruturais eram semelhantes em todas as salas da escola. Assim, podemos dizer que o espaço das salas de aula era amplo, iluminado e ventilado devido a grandes janelas instaladas em uma das laterais. As paredes eram de tijolinhos pintados da cor verde. As salas eram equipadas com ventiladores de teto, quadro branco, carteiras, mesa e cadeira para o professor, bem como armários de aço para os docentes guardarem materiais didático-pedagógicos. É importante ressaltar que as carteiras eram padronizadas e não condizentes com o tamanho das crianças. Muitas delas ficavam com os pés suspensos devido a pouca estatura, conforme podemos observar na Foto 15.

Foto 15 – Sala de aula da Escola Carapina



Fonte: Dados da pesquisa.

A turma do 1º ano era composta de 26 alunos pertencentes à faixa etária entre 6 anos (24%) e 7 anos (76%). Eram 15 (60%) meninas e 10 (40%) meninos. Sobre a declaração de cor, as fichas de matrícula informavam que 21 (84%) se declararam brancos, 2 (8%) da cor preta e 2 (8%) alunos não explicitaram tal informação. A maioria das crianças tinha endereços em bairros variados, próximos à escola. Desse modo, 14 crianças disseram residir em bairros vizinhos e 11 moravam no próprio bairro.

Quanto ao acesso à educação infantil, apenas 9 alunos (36%) afirmaram ter participado dessa etapa de ensino, os demais não apresentaram esse tipo de

informação. Quatro alunos disseram ter acessado a educação infantil em bairros próximos à escola e cinco em outros bairros. Sobre a experiência escolar dos pais, encontramos informações imprecisas, pois cinco afirmaram possuir o ensino fundamental incompleto, quatro o ensino fundamental e quatro o ensino médio. Os outros 12 não informaram o seu nível de escolaridade. Porém, quando observamos as informações das mães, estas foram mais definidas, pois nove disseram possuir o ensino fundamental incompleto, três o ensino fundamental completo, cinco o ensino médio incompleto e seis o ensino médio. Apenas duas mães não informaram sua escolarização. Esses dados mostram que a etapa do ensino fundamental é a mais recorrente entre as experiências de escolarização dos pais.

Em relação ao 2º ano, os dados das ficha de matrícula mostram que a turma era composta por 23 crianças que pertenciam à faixa etária entre sete e dez anos. É importante ressaltar que o maior contingente, ou seja, 17 alunos (73,92%) possuíam oito anos de idade. Um outro grupo de crianças estava na faixa etária de sete anos (21,73%) e apenas um aluno tinha dez anos (4,35%). Em relação ao sexo, 13 crianças (56,53%) eram do sexo feminino e 10 eram do sexo masculino (43,47%). A declaração de cor dos alunos informava que 19 (82,60%) eram pardos, 3 (13,05%) se consideravam da cor branca e 1 (4,35%) aluno não manifestou opção de cor. Sobre o local de moradia, 11 (47,82%) afirmaram residir no bairro onde estava localizada a escola, 5 (21,74%) em bairros do entorno e 7 (30,44%) em outros bairros.

A respeito da escolarização dos pais das crianças, podemos identificar que quatro possuíam ensino fundamental incompleto, quatro ensino fundamental, oito ensino médio e sete não declararam o grau de escolaridade. Dentre as mães, oito tinham ensino fundamental incompleto, uma tinha ensino fundamental, duas cursaram o ensino médio incompleto, dez fizeram o ensino médio, uma tinha superior incompleto e apenas uma não prestou essa informação.

5.2.3 As salas de aula e as crianças da Escola José de Anchieta

As salas de aula da Escola José de Anchieta eram amplas, iluminadas, metade das paredes revestidas de azulejos da cor bege, e as portas e janelas eram pintadas de

verde. Eram equipadas com carteiras, ventiladores de teto, armários de aço para utilização dos professores, lousa com dois tipos de superfície para uso de pincel e giz e ainda mesa e cadeira para os professores (Fotos 16 e 18). As salas utilizadas pelas turmas do 1º ano possuíam alguns mobiliários específicos, como uma mesa infantil com cadeiras coloridas, que, segundo as professoras, as crianças costumavam utilizar para momentos de leitura, conforme podemos perceber na Foto 17.

Foto 16 – Mobiliário da sala de aula da Escola José de Anchieta



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 17 – Mobiliário específico da sala de 1º ano da Escola José de Anchieta



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 18 – Lousa da sala de 1º ano da Escola José de Anchieta



Fonte: Dados da pesquisa.

Uma das turmas do 1º ano que acompanhamos na aplicação da prova do Paebes-Alfa era composta por 25 crianças, 12 (48%) do sexo feminino e 13 (52%) do sexo masculino. A faixa etária delas variavam entre 6 anos (32%) e 7 anos (68%). Todas residiam no bairro onde estava localizada a escola, e 24 (96%) delas tinham participado da educação infantil em duas unidades próximas. Apenas uma não declarou essa informação.

Em relação à escolarização dos pais dos alunos do 1º ano, eles disseram que 7 (28%) possuíam ensino fundamental incompleto, 3 (12%) ensino fundamental, 1 (4%) ensino médio incompleto, 8 (32%) ensino médio e 6 (24%) não declararam o nível de ensino. As informações das mães dessa turma seguem a tendência identificada nas demais turmas pesquisadas, ou seja, apresentavam maior nível de ensino. Assim, 3 (12%) mães tinham ensino fundamental incompleto, 2 (8%) ensino fundamental, 5 (20%) ensino médio incompleto, 12 (48%) ensino médio e apenas 1 (4%) mãe não explicitou esse tipo de dado.

Sobre a turma do 2º ano, participante de nossa pesquisa, esta era formada por 23 crianças pertencentes à faixa etária entre sete e oito anos. Seis delas tinham 7 anos (26,08%) e 17 (73,92%) tinham 8 anos completos. Havia 10 (43,47%) meninas e 13 (56,53%) meninos que residiam no próprio bairro da escola. É importante registrar que 22 alunos (95,65%) dessa turma eram alunos da escola desde o 1º ano e apenas um tinha origem de outra unidade de ensino.

Os dados sobre o nível de escolaridade dos pais eram semelhantes aos dos outros grupos investigados, pois 4 (17,40%) tinham ensino fundamental incompleto, 2 (8,70%) tinham ensino fundamental, 1 (4,35%) ensino médio incompleto e 6 (26,08%) ensino médio. Em relação às mães, 8 (34,80%) possuíam ensino fundamental incompleto, 3 (13,04%) ensino fundamental e 7 (30,43%) ensino médio incompleto. A ausência desse tipo de informação nas fichas de matrículas também era significativa, especialmente na categoria de pais, pois 10 pais (43,47%) e 5 mães (21,73%) não explicitaram esse dado.

5.2.4 As salas de aula e as crianças da Escola Serra

As salas de aula das turmas de 1º ano e 2º ano da Escola Serra funcionavam no segundo pavimento da escola. Essas salas eram amplas, iluminadas, ventiladas, possuíam grandes janelas de esquadrias de alumínio, as paredes eram da cor bege, parcialmente azulejadas. Quanto aos equipamentos, tinham carteiras, ventiladores de teto, mesa e cadeira para professor, armários de aço para utilização dos professores (Fotos 19 e 20).

Foto 19 – Sala de aula da Escola Serra



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 20 – Janelas da sala de aula da Escola Serra



Fonte: Dados da pesquisa.

A turma do 1º ano era composta por 27 crianças moradoras do próprio bairro de localização da escola. Destas, 14 (51,85%) eram do sexo feminino e 13 (48,15%) do sexo masculino. Pertenciam à faixa etária entre seis e oito anos, sendo 6 (22,22%) de seis anos, 20 (74,08%) de sete anos e 1 (3,70%) aluno de oito anos completos. A declaração de cor predominante das crianças era parda, ou seja, 17 (62,96%) crianças foram incluídas nessa opção. Outras 6 (22,22%) marcaram a opção cor branca e 4 (14,82%) assinalaram a cor preta.

Sobre a experiência escolar, 24 (88,88%) crianças tiveram acesso à educação infantil. Dessas 23 eram oriundas de instituições próximas da Escola Serra. Em relação aos pais, 10 (37,04%) possuíam ensino fundamental incompleto, 4 (14,82%) ensino fundamental, 2 (7,40%) ensino médio incompleto e 11 não apresentaram essa informação. No caso das mães, elas disseram que 12 (44,45%) possuíam o ensino fundamental incompleto, 7 (25,93%) ensino fundamental, 4 (14,82%) ensino médio incompleto, 2 (7,40%) ensino médio, 1 (3,70%) nível superior e uma não registrou o nível de escolaridade.

Quanto às características do grupo de alunos do 2º ano, participantes de nosso estudo, podemos dizer que a turma era formada por 26 crianças que pertenciam à faixa etária entre sete anos e nove anos. Quatro (15,38%) tinham sete anos, 20 (76,93%) tinham oito anos e apenas 2 (7,69%) já haviam completado nove anos. Onze (42,30%) crianças eram do sexo feminino e 15 (57,70%) eram do sexo masculino. Em relação à declaração de cor, a maioria se declarava pardo, ou seja, 20 (76,93%) alunos. Dentre os demais, 4 (15,38%) se reconheciam como brancos e apenas 2 (7,69%) da cor preta. Todos os alunos tinham endereço no bairro de localização da escola.

É importante ressaltar que 24 (92,30%) crianças desse grupo cursaram o 1º ano na Escola Serra e apenas 2 (7,70%) eram oriundas de outras unidades de ensino que não pertenciam à rede municipal investigada, porém também eram participantes do Paebes-Alfa. Assim, podemos entrever que as crianças do 2º ano da Escola Serra tinham experiências com esse programa de avaliação.

A respeito da escolaridade dos pais dos alunos, estes registraram no formulário de matrícula que 11 (42,30%) possuíam ensino fundamental incompleto, 2 (7,70%) o ensino fundamental, 2 (7,70%) o ensino médio incompleto, 2 (7,70%) o ensino médio e 5 (19,23%) não apresentaram esse dado. As informações sobre as mães mostravam que 15 (57,69%) possuíam o ensino fundamental incompleto, 2 (7,70%) o ensino fundamental, 6 (23,07%) o ensino médio incompleto, 2 (7,70%) o ensino médio e somente uma das mães não registrou o nível de escolaridade.

O conjunto dos dados de caracterização das escolas, dos profissionais e das crianças evidenciou que nossa pesquisa abarcou contextos que apresentavam diferenças e proximidades. As escolas fundadas na década de 1970, que foram a Litoral, a Carapina e a José de Anchieta, revelaram condições físicas limitadas para o atendimento dos alunos, e apenas a Escola Serra, fundada na primeira década de 2000, apresentava uma estrutura física mais condizente com as demandas do processo educativo. Apesar da boa estrutura física, a Escola Serra enfrentava desafios, pois atendia a grande número de alunos e possuía o maior número de profissionais contratados. As demais escolas apresentavam situação distinta, pois possuíam menor número de turmas e ainda contavam com atuação de profissionais com trajetória significativa de experiências nas unidades de ensino.

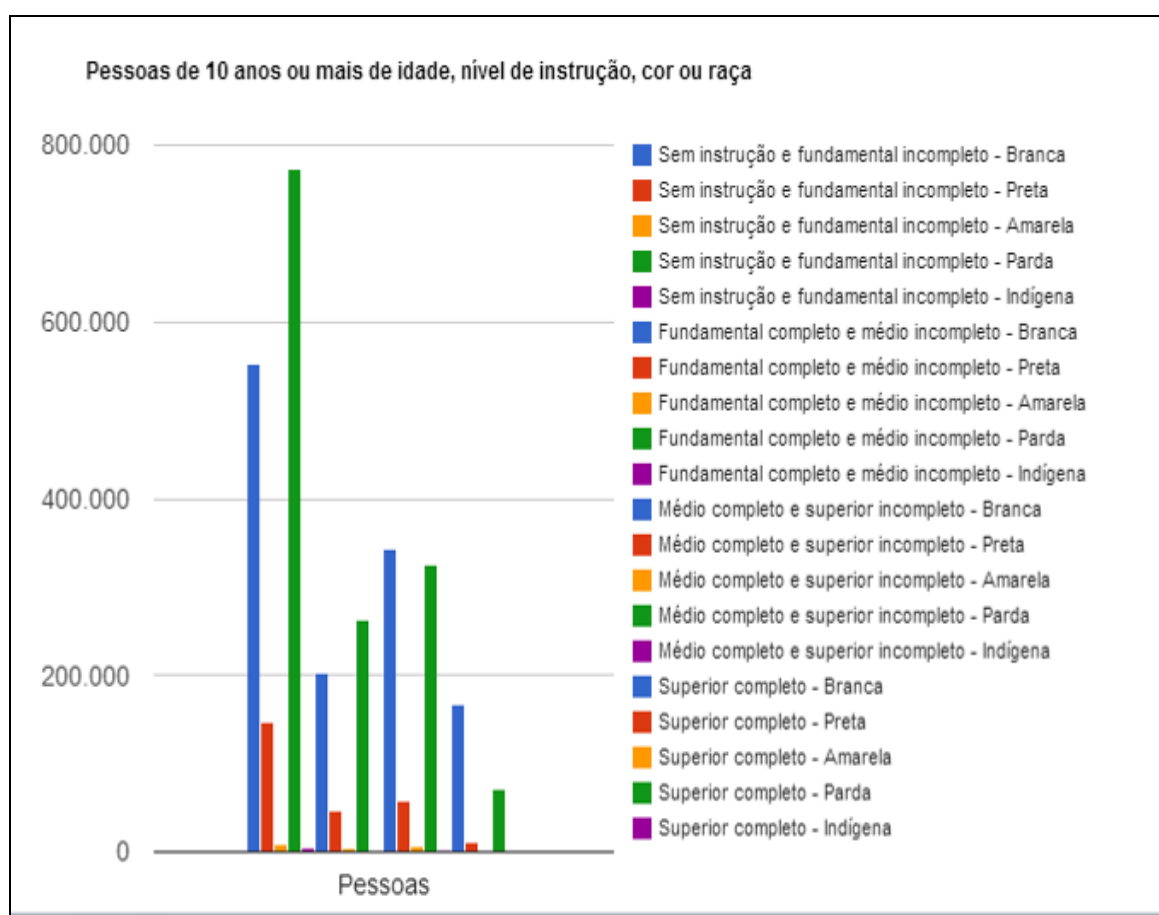
As Escolas Litoral e Carapina atendiam a públicos de diversos bairros e os dados das crianças sobre o acesso à educação infantil não eram precisos. É importante ressaltar que, nos bairros de localização das escolas, não havia unidades de educação infantil. No caso das Escolas José de Anchieta e Serra, novamente encontramos diferenças, pois a maioria das crianças teve oportunidade de participar da etapa da educação infantil em unidades situadas no próprio bairro. Desse modo, muitas delas chegavam a essas duas escolas com vínculos de amizade e conhecimento desde essa fase de escolarização, o que pode ser considerado um fator favorecedor de inserção das crianças no ensino fundamental.

As informações sobre a escolarização dos pais e das mães dos alunos podem ser percebidas dentro de um contexto de proximidades entre as escolas, pois a etapa predominante da maioria desses sujeitos foi o ensino fundamental, seja ele incompleto ou completo. É importante notar que, em geral, os pais apresentavam

menor escolarização do que as mães, sem contar o significativo percentual de sujeitos que não declararam esse tipo de dado. O baixo registro de formação, em nível superior foi outro aspecto que nos chamou a atenção. Identificamos apenas seis registros de escolarização nesse nível de ensino, todos na categoria das mães.

Os dados divulgados pelo IBGE, relativos ao Censo de 2010, confirmam essa realidade retratada em nossa pesquisa, conforme mostram as informações do Gráfico 2:

Gráfico 2 _ Nível de escolaridade da população do Espírito Santo



Fonte: IBGE³⁶

Podemos observar no Gráfico 2 que a etapa do ensino fundamental apresenta o maior número de registros, evidenciando contraponto em relação ao ensino superior, que apresenta os menores índices. Assim, podemos entrever que a permanência

³⁶ Esse gráfico está disponível em: < <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>>. Acesso em: 31-jan. 2013.

dos sujeitos no curso do processo de escolarização da educação básica ainda constitui um grande desafio para a realidade educacional brasileira, em especial no contexto do Espírito Santo.

Pensamos que esse conjunto de dados sobre as escolas e os sujeitos que participam de nossa pesquisa, bem como os pressupostos teórico-metodológicos que explicitamos oferecem elementos para a contextualização dos eventos que serão apresentados no próximo capítulo. Porém, antes de tecermos nossas análises com o objetivo de compreender sentidos produzidos para o Paebes-Alfa no contexto das práticas de alfabetização, em especial com aquelas desenvolvidas no sistema municipal de ensino da Serra, no ano de 2012, julgamos importante desenvolver discussões em torno dos fundamentos do programa.

6 PAEBES-ALFA: PRESSUPOSTOS E AÇÕES

Conforme situamos, o Paebes-Alfa é um programa de avaliação externa da alfabetização, patrocinado pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo. Documentos orientadores do programa afirmam que essa avaliação “[...] visa diagnosticar a proficiência dos alunos das séries iniciais do Ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática” (SEDU, PAEBES-ALFA MANUAL 1ª ONDA, 2012, p. 5), ou ainda que “[...] os dados obtidos a partir dela permitem apreender percursos de aprendizagem dos alunos nesse período” (SEDU, PAEBES-ALFA MANUAL 2ª ONDA, 2012, p. 5). Esses documentos também explicitam que o Estado, por meio desse tipo de avaliação, pode

[...] verificar a qualidade, a extensão e a intensidade do ensino ofertado. Tem caráter formativo e funciona como uma ferramenta de diagnóstico da realidade educacional, para que nela se possa intervir de forma efetiva e eficaz. Sua principal função é apoiar, monitorar e incentivar o padrão de qualidade da educação básica (SEDU, PAEBES-ALFA MANUAL 1ª ONDA, 2012, p. 5).

[e ainda,] subsidiar a implementação, a (re)formulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação do Estado (SEDU, PAEBES-ALFA MANUAL 2ª ONDA, 2012, p. 5).

Podemos notar, a partir desses enunciados, a vinculação da avaliação externa do Paebes-Alfa com o conceito de qualidade da educação. Porém, o extrato não especifica a qual qualidade está se referindo e nem os fundamentos subjacentes a essa noção. Muitos autores mostram a complexidade inerente ao uso do termo qualidade na área educacional, como Silva (2008), Cabrito (2009), Casassus (2009), Azevedo (2011) e acreditamos que muitos outros que dedicam atenção ao tema.

Cabrito (2009) afirma que a noção de qualidade migrou da esfera econômica e financeira para a educativa. Ressalta que transpor conceitos de um setor para outro distinto exige cautela e ponderações para não se correr riscos de simplificações. Nesse sentido, evidencia que a qualidade da educação não pode ser pensada em termos restritos, ou seja, que enfatize resultados de avaliações em larga escala em detrimento de outros aspectos importantes que integram a noção de qualidade da educação. Segundo o autor, trata-se de um conceito polissêmico, construído historicamente, que se altera conforme mudanças sociais.

Embora este debate sobre a utilização do termo qualidade na educação seja recorrente no âmbito teórico e levante indagações sobre sua natureza, textos orientadores de políticas públicas, especialmente, os dos sistemas de avaliação externa, não mostram restrições em sua adoção. Os enunciados dos documentos do Paebes-Alfa, apresentados inicialmente, indicam evidências nesse sentido. Assim, a partir do discurso da necessidade de melhoria da qualidade da educação, o Paebes-Alfa é desenvolvido em toda a rede estadual de educação do Espírito Santo, envolve sistemas municipais de ensino e algumas unidades escolares que integram a rede privada. Quase todos os municípios selaram termo de cooperação técnica com o Estado para participar desse programa, o que significa que essa avaliação acontece na maioria das salas de alfabetização dessa unidade da Federação, atingindo grande contingente de profissionais e crianças, conforme podemos observar nos dados dos ANEXOS D e E. No ano de 2012, apenas três municípios não participaram. Desse modo, podemos perceber que o Estado do Espírito Santo, no campo da política educacional, acompanha a tendência do Governo Federal, ou seja, investe em avaliações em larga escala e agrega parceiros para essa iniciativa.

É importante ressaltar que a participação do município da Serra no contexto do Paebes-Alfa apresenta dados expressivos. Em relação à efetividade das avaliações, podemos notar que a rede pública municipal da Serra, no ano de 2012, na área de Língua Portuguesa, aplicou 4.253 provas para crianças matriculadas em turmas de 1º ano, no mês de abril. Nas provas da 2ª onda do programa, realizadas em outubro de 2012, os números mostram maior contingente de crianças envolvidas. Tomando como referência os dados específicos de turmas de 1º e 2º anos, foco de nossa pesquisa, identificamos que o município aplicou 4.231 provas para crianças de 1º ano e 4.874 provas para crianças que cursavam o 2º ano. Desse modo, o município demonstra compromisso com as ações de avaliação do programa, pois consegue mobilizar participação de mais de 85% do número de alunos previstos para essas provas. Outra marca de compromisso com a política de avaliação externa do Paebes-Alfa pode ser vinculada à renovação do convênio de cooperação técnica com o Estado, para a continuidade das ações de avaliação previstas para ocorrer até o ano de 2015. Assim, o município assume lugar de destaque no programa, pois como mencionamos, é o sistema de ensino de maior tamanho inserido desde o ano de 2008.

Compreender sentidos instaurados por essas políticas de avaliação, como é o caso do Paebes-Alfa, no contexto das escolas, é importante para conhecermos a temática sob outro ângulo e ainda produzir informações para subsidiar reflexões em torno das potencialidades e limites desse tipo de política no campo da alfabetização. Para isso, consideramos importantes as proposições de Ball (2011, p. 93), quando afirma:

A teoria é um veículo para 'pensar diferente', é uma arena para 'hipóteses audaciosas' e para 'análises provocantes'. A teoria é destrutiva, disruptiva e violenta. Oferece uma linguagem para o desafio e formas de pensamento diferentes das articuladas para nós pelos dominantes. Oferece uma linguagem rigorosa e irônica para além do contingente. O propósito da teoria é desfamiliarizar práticas e categorias vigentes para fazê-las parecer menos evidentes e necessárias, abrindo espaços para a invenção de novas formas de experiência.

Desse modo, o autor nos indica que é por meio da teoria que podemos refletir e ponderar explicações únicas e predominantes para questões da realidade. No campo das políticas públicas, ele orienta que, para produzirmos esses outros modos de compreensão, é necessário que as políticas sejam concebidas como processos que mobilizam pessoas na busca de soluções para problemas que se apresentam no cotidiano. Entende que políticas são produzidas por pessoas e para as pessoas e, assim, colocam sujeitos em ação. Nessa dinâmica de produção, é importante atentar para os conceitos de atuação ou encenação. Ball, em entrevista, diz:

Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Observando essas orientações formuladas por Ball, estruturamos nossas análises a partir de duas origens de fontes de dados. Inicialmente desenvolvemos análises com base em textos/documentos produzidos pela equipe responsável pelo programa. Em

seguida, apresentamos análises construídas a partir de dados produzidos no contexto das escolas, ou seja, lócus do efetivo acontecimento da avaliação do Paebes-Alfa.

6.1 PRESSUPOSTOS ORIENTADORES DO PAEBES-ALFA

O desenvolvimento das análises dos pressupostos do Paebes-Alfa tomou textos/documentos escritos produzidos/publicados pela equipe responsável pelo programa, mais especificamente, os relativos ao ano de 2012, período em que realizamos o trabalho de campo. Nesse sentido, selecionamos textos disponibilizados pela Sedu e também pelas escolas parceiras, no intuito de dar visibilidade aos fundamentos do programa e ao seu modo de funcionamento.

Em nossas análises, privilegiamos documentos (textos) que veiculam discursos sobre alfabetização e avaliação direcionados aos sujeitos da escola, ou seja, aos gestores e professores. Nessa direção, apresentamos os documentos que integraram o *corpus* de nossa pesquisa, a saber:

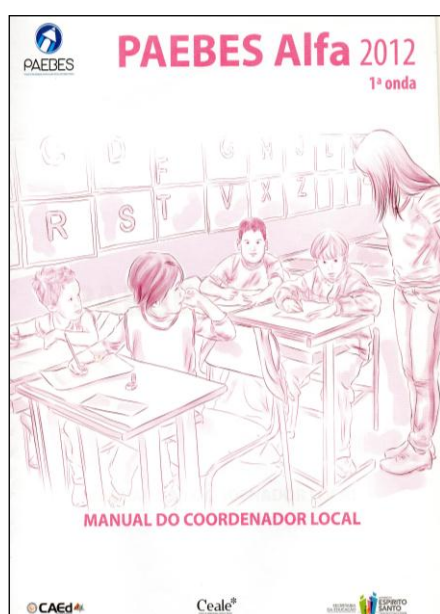
- 1- Paebes-Alfa – Manual do coordenador local (1ª onda/2012)
- 2- Paebes-Alfa – Revista do Gestor (Rede Municipal – 1ª onda/2012)
- 3- Paebes-Alfa – Revista do Educador (1ª onda/2012)
- 4- Paebes – Manual do coordenador local alfa (2ª onda/2012)
- 5- Paebes-Alfa – Revista da Gestão Escolar (2012)
- 6- Paebes-Alfa – Revista Pedagógica (1º ano do ensino fundamental – 2012)
- 7- Paebes-Alfa – Revista Pedagógica (2º ano do ensino fundamental – 2012)
- 8- Paebes-Alfa – Revista do Sistema de Avaliação (Rede Municipal – 2012)

A partir dessa relação de documentos, organizaremos nossas análises em três eixos. O primeiro focalizará as diretrizes para aplicação das provas do Paebes-Alfa expressas em manuais do coordenador local, no segundo e no terceiro eixo buscaremos compreender os discursos sobre avaliação e alfabetização direcionados aos gestores e professores, respectivamente.

6.1.1 Preparação para aplicação da prova: responsabilização, controle e submissão

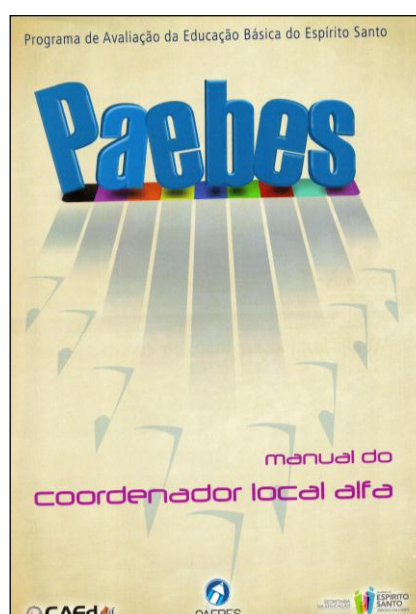
Dentre os documentos que integram o *corpus* da pesquisa, temos dois manuais do coordenador local (Fotos 21 e 22). Esses manuais apresentam orientações para aplicação das provas e por isso os vinculamos à fase de produção dos dados do Paebes-Alfa.

Foto 21 – Manual do Paebes-Alfa
1ª onda



Fonte: Sedu, Caed, Ceale, 2012.

Foto 22 – Manual do Paebes-Alfa
2ª onda




Fonte: Sedu, Caed, 2012.

Esses manuais apresentam estrutura similar e com algumas adequações/distinções de elementos textuais. Iniciam com apresentação das regras gerais de realização e funcionamento da aplicação das avaliações. Em seguida, apresentam seções intituladas Manual do monitor, Manual do aplicador, Manual do sistema integrado de avaliação (S.I.A.) e anexos. Na seção Manual do monitor, os documentos explicitam descrições de ações relativas à função de monitor do programa. Na parte referente ao Manual do aplicador, estão relacionadas regras para aplicação da prova, modos de utilização dos cartazes que contêm as questões da avaliação e ainda informações sobre o preenchimento dos instrumentos sob a responsabilidade do aplicador, entre outras. Por fim, o Manual do sistema integrado de avaliação apresenta instruções de preenchimento dos dados do sistema de informação que têm por finalidade cadastrar todos os sujeitos atuantes na avaliação do Paebes-Alfa.

Acessamos esses documentos ao participarmos de dois encontros promovidos pela Sedu/Caed, para orientar os municípios sobre o funcionamento do programa e ainda instruir sobre a organização para a aplicação das provas. Nessas reuniões, a equipe responsável distribuía os manuais aos participantes, explicava o seu conteúdo, sanava dúvidas sobre os procedimentos inerentes ao processo de produção de dados do Paebes-Alfa e solicitava a assinatura do Termo de Compromisso a todos os representantes municipais (Foto 23).

Foto 23 – Termo de compromisso



PAEBES 2012
Termo de Compromisso


ANEXOS


Eu, _____

CPF, _____ selecionado para atuar como _____ do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo - PAEBES, declaro estar ciente das normas estabelecidas e constantes neste Manual, elaborado pela equipe de coordenação da avaliação, e com elas concordar, tendo ciência de que o meu desempenho é de fundamental importância para garantir o êxito deste processo avaliativo e, por essa razão, assumo o compromisso de realizar com seriedade todas as tarefas pertinentes à minha função, mantendo o sigilo sobre os materiais, pelo que firmo abaixo.

_____, de _____ de 2012.

Assinatura do Coordenador





Fonte: Sedu, Caed, 2012.

Observamos que o texto desse termo (Foto 23) indica relevância das normas no contexto das ações do programa e exige dos coordenadores municipais reconhecimento e compromisso com essa questão. Conforme Bakhtin (2010) explica, a responsabilidade só pode ser compreendida no ato-responsável unificante e singular dos sujeitos. Para ele,

Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez reconhecido e subscrito tal obrigação. E, no momento da assinatura, não é o conteúdo deste ato que me obrigou a assinar, já que tal conteúdo sozinho não poderia me forçar ao ato – a assinatura-reconhecimento, mas podia somente em correlação com a minha decisão de assumir a obrigação – executando o ato da assinatura reconhecimento; e mesmo neste ato o aspecto conteudístico não era mais que um momento, e o que foi decisivo foi o reconhecimento que efetivamente ocorreu, a afirmação – o ato responsável, etc. (BAKHTIN, 2010, p. 94).

Desse modo, Bakhtin (2010) nos indica que a assinatura do instrumento *Termo de compromisso* (Foto 23) pode não significar garantia de adesão incondicional dos sujeitos ao processo da avaliação. Constitui apenas um momento de formalização de compromisso que poderá ser efetivamente validado somente no ato/evento da avaliação. Para ele, apenas nesse momento o sujeito manifesta efetivamente comprometimento com as regras do programa, mostra o seu reconhecimento e, conseqüentemente, concretiza a proposta, ou seja, é quando tem possibilidade de admitir e praticar as regras estabelecidas no contexto do vivido. É importante ressaltar que, além dessas estratégias protocolares de assinaturas de termos de responsabilidades, a equipe do Caed também evidencia aspectos a respeito das responsabilidades dos representantes dos municípios em repassar as normas do programa a todos os envolvidos com a avaliação no contexto local, especialmente as relacionadas com a aplicação das provas.

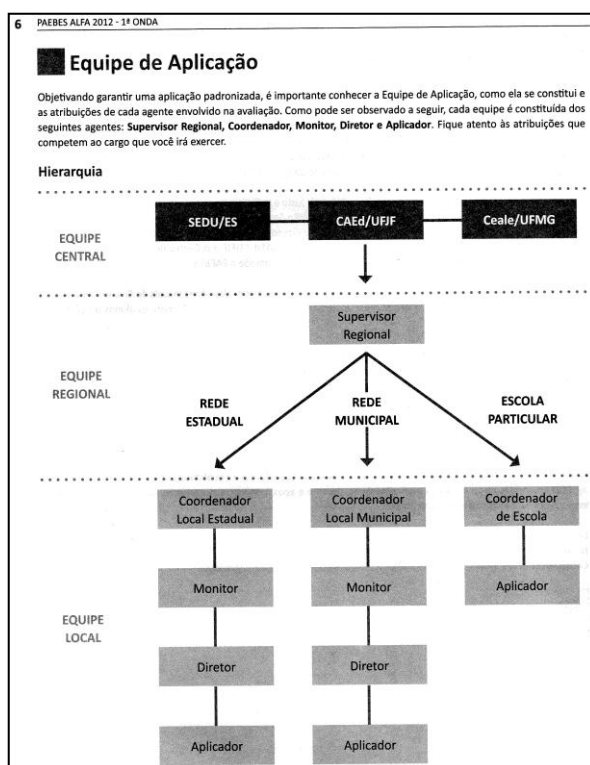
(...) o momento da capacitação... é um dos momentos mais importantes da avaliação... e... eu acho muito importante... o papel de vocês aqui hoje... a responsabilidade que vocês tem aqui hoje... de assistir e de repassar o treinamento da mesma maneira... porque na hora de tomar as decisões... quem vai tomar vão ser os aplicadores... e eles tem que ter um treinamento de qualidade... igual ao que vocês estão recebendo... a gente bate nessa tecla todo ano... e vamos continuar batendo... porque é muito importante cada um ter a noção de sua importância dentro do processo... no valor da função... e valorizar os outros também... a responsabilidade maior de vocês... além de se prepararem bem... é preparar bem quem está sob o comando de vocês... e é isso que a gente espera aqui de vocês... (MEMBRO DA EQUIPE DE TREINAMENTO DO CAED PARA A PROVA DA 1ª ONDA, 11-04-2012).

Esses enunciados mostram que os encontros realizados e organizados pela Sedu/Caed com os representantes dos municípios são denominados ora como capacitação, ora como treinamento. Discussões da área de formação de professores apontam que esses conceitos denotam sentidos distintos, embora muitas vezes sejam utilizados como sinônimos, conforme observamos no extrato anterior. Sobre essas diferenças conceituais, Altenfelder (2005) explica, com base em indicações de Marin (1995), que o termo treinamento é inadequado para designar momentos de formação de professores, por significar “[...] processo mecânico que meramente modela comportamentos”. Em relação ao termo capacitação, a autora afirma que também não é apropriado, pois pode ser vinculado à noção de convencimento e persuasão. Para ela, “[...] os profissionais da Educação não podem e não devem ser persuadidos ou convencidos sobre idéias, mas sim conhecê-las, analisá-las, criticá-las ou até mesmo aceitá-las” (ALTENFELDER, 2005, p. 3). Concordamos com suas afirmações, porém podemos inferir, a partir dos discursos proferidos nos encontros que antecederiam as aplicações das provas, perspectivas restritas e diretivas de formação que se relacionam bem com a ideia de treinamento e/ou de capacitação.

Bom dia gente... (...) a importância do treinamento... a gente fala que é um dia ... que vocês não estão aqui por acaso... vocês estão aqui... pela competência... e foram selecionados baseado no perfil... pelo envolvimento... e o que a gente espera de vocês? e acontece muitos pensamentos assim... ah eu participo há vários anos... eu já sei tudo... esse é o pior tipo de pensamento que a gente pode ter... por quê? de ano pra ano... às vezes tem uma pequena modificação... que faz toda a diferença... então a gente espera que o dia seja muito proveitoso... o objetivo do treinamento é a padronização das ações... e todos os alunos devem participar da avaliação... em igualdade de condições... o que a gente quer ver hoje... é ver vocês envolvidos no processo... sair daqui com a ideia de preparar igualmente... sensibilizar todo mundo para o trabalho... e saber da responsabilidade de vocês... que é muito grande... na hora de transmitir... de multiplicar esse treinamento... por quê? todo agente tem sua importância... mas a pessoa que vai tomar decisão na hora da aplicação é o aplicador... então é esse que deve ser bem treinado... ele tem que saber o que tem que fazer... e como ele tem que fazer... e quem vai ensinar isso pra eles? vocês que vão repassar o treinamento... então isso é de fundamental importância... (...) essa responsabilidade é de vocês... então a gente pede que vocês saiam daqui... com esse senso de responsabilidade... de liderança... de ação... por que responsabilidade? para preparar bem a hierarquia que vem abaixo de vocês... de liderança? saber que os agentes têm em você um ponto de apoio... e que vocês estão prontos pra socorrê-los... na hora que precisar... e de ação... porque o processo é ágil... ele precisa de atitudes rápidas... eficazes... e vocês precisam estar preparados para isso... o nosso objetivo do treinamento aqui hoje... é preparar para isso... então aproveitam o dia... tirem todas as dúvidas... façam as perguntas... participem... já que estão aqui... vamos aproveitar... vamos trabalhar... a gente está contando com vocês... (MEMBRO DA EQUIPE DE TREINAMENTO DO CAED PARA A PROVA DA 2ª ONDA, DC, 10-8-2012).

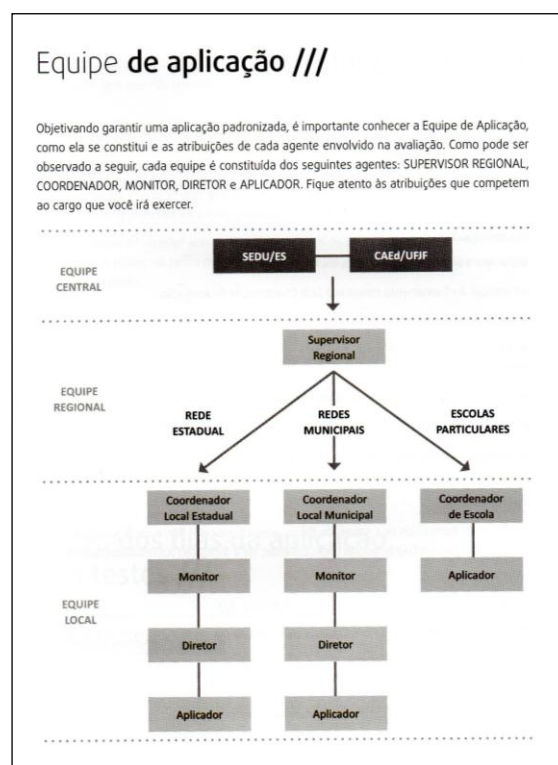
Podemos entrever, nesses enunciados proferidos na abertura de cada encontro realizado em 2012, discursos de natureza gerencial, nos quais sujeitos foram denominados comandados ou agentes e percebidos como executores de regras e normas do programa previamente determinadas. A própria estrutura de organização das ações do Paebes-Alfa, especificada nos manuais, reafirma essa lógica de funcionamento, como podemos observar nos organogramas a seguir:

Foto 24 – Organograma do Paebes-Alfa 1ª onda



Fonte: Sedu, Caed, Ceale, 2012.

Foto 25 – Organograma do Paebes-Alfa 2ª onda



Fonte: Sedu, Caed, 2012.

A partir dessa estrutura verticalizada (Fotos 24 e 25), percebemos que a hierarquia era bem definida. Desse modo, cabia à equipe central do programa definir as datas das avaliações, informar aos municípios o calendário das provas, bem como as datas para ocorrer a “capacitação” para aplicação. Nessa dinâmica, os municípios tinham que adequar suas agendas em função desse cronograma e atender às demandas estabelecidas, como enviar representante para os encontros, repassar as instruções aos demais envolvidos na avaliação, em instância local, e efetivar todos os procedimentos de organização e controle do processo de aplicação das provas no prazo definido.

O trabalho de socialização das regras, como já indicamos, assumia caráter de relevância, pois todos os envolvidos precisavam conhecer e cumprir as regras de funcionamento e, com especial atenção, os sujeitos aplicadores. Nesse sentido, o manual chamava a atenção, afirmando que “O treinamento dos Aplicadores é fundamental para o sucesso da aplicação. Não se deve, em hipótese alguma, deixar de realizá-lo” (SEDU, PAEBES-ALFA 2ª ONDA, 2012, p. 20). Acreditamos que essa ênfase recaía sobre os aplicadores por serem os responsáveis pelo trabalho de produção dos dados da avaliação dos alunos. Assim, para que esses dados fossem reconhecidos como objetivos, verdadeiros, isentos de interferência, o programa prescrevia procedimentos padronizados e rigorosos. Para garantir esse rigor metodológico, em especial, nos dados relativos aos sistemas públicos de ensino, a estrutura do programa contempla a figura do monitor. Segundo informações explicitadas nos manuais analisados, essa função, deveria ser

[...] exercida por profissional externo à escola, [...] selecionado pelo Coordenador, na proporção de 1 para, no máximo, 8 turmas; e, nas escolas uni/pluri, um Monitor para, no máximo, 2 turnos por escola, podendo ocorrer mais de uma aplicação de prova por turno. Este profissional da educação [deveria] possuir Formação em nível superior (ou em curso), disponibilidade de tempo em pelo menos um turno, experiência na coordenação de Recursos Humanos, além de possuir, preferencialmente, experiência em aplicação de testes padronizados (SEDU, PAEBES-ALFA 2ª ONDA, 2012, p. 8).

Além do perfil profissional, o manual também especificava as atividades que o monitor deveria desempenhar antes, durante e após a prova. Dentre algumas dessas atividades, podemos identificar determinações como a de que o monitor deveria certificar-se de que o material (pacotes de provas) disponibilizado para as escolas estava de acordo com o número de alunos e turmas das unidades em que iria atuar. Além disso, deveria articular com o diretor da unidade a definição de local seguro e de acesso restrito de pessoas, para guardar os materiais (provas), a fim de garantir o sigilo dos testes; elaborar o plano de aplicação da prova; observar se o professor regente “[...] cobriu ou retirou da sala de aula todos os materiais pedagógicos expostos que [poderiam] ser consultados pelos alunos”; planejar e realizar o treinamento dos aplicadores no tempo aproximado de 40 minutos. Para o dia da prova, o documento também prescrevia que o monitor era responsável por:

Verificar se as salas [estavam] arrumadas para a aplicação da avaliação, ou seja, se as carteiras [estavam] organizadas em fila, os alunos distribuídos na sala de forma diferente ao que acontece no dia a dia e se o material alfabetizador e relacionado a conhecimentos matemáticos foi retirado da sala ou coberto.

Verificar a presença do(s) Aplicador(es) na escola e, se necessário, providenciar substituto(s).

Entregar a cada Aplicador o pacote contendo os instrumentos de avaliação, certificando-se de que [estavam] lacrados. Cada aplicação [tinha] duração máxima de 2 (duas) horas [...].

Os pacotes de testes só [deveriam ser] abertos no horário de aplicação das provas, em sala de aula, pelo Aplicador [...].

Garantir o cumprimento do horário determinado para o início e o término da avaliação e a manutenção de um ambiente favorável para a realização desse trabalho [...].

Receber do(s) Aplicador(es), imediatamente após a aplicação do teste, os pacotes com as avaliações feitas pelos alunos [...].

Devolver ao Coordenador Local no polo, após a aplicação da avaliação, todas as caixas com os pacotes de testes aplicados na escola [...] (SEDU, PAEBES-ALFA 2ª ONDA, 2012, p. 19-22).

É possível perceber, nesses extratos, que a noção de padronização da avaliação do Paebes-Alfa era materializada por meio de construções discursivas que apresentavam determinações minuciosas, como sequência de ações a serem desenvolvidas e a definição de tempos e espaços para ocorrer muitas dessas ações, como o tempo de duração da prova, o espaço e o tempo para abrir os pacotes de provas dentre outros aspectos. Para isso, recorria à utilização de verbos imperativos, como verificar, entregar, providenciar, garantir, receber, devolver. A partir desses recursos discursivos, construía o perfil do monitor, ou seja, era o profissional responsável por fiscalizar, controlar e garantir o cumprimento das normas do programa na fase de aplicação das provas. Esse profissional, na dinâmica das escolas estaduais, era contratado e remunerado especificamente para realizar esse tipo de trabalho.


No contexto do município da Serra, lócus de nossa pesquisa, essa função de monitor era exercida por profissionais que atuavam na Secretaria de Educação. Nos dias de aplicação das provas, profissionais de diferentes setores desse órgão eram envolvidos nessa atividade. A principal atribuição consistia em acompanhar e auxiliar a organização das escolas para que a aplicação ocorresse conforme as normas estabelecidas. Contudo, além desses profissionais, o município também envolvia os pedagogos das unidades de ensino na dinâmica das atribuições do monitor, especialmente aquelas relativas à organização interna da escola para os dias da

avaliação. Para isso, realizava o treinamento dos pedagogos conforme instruções do manual, ou seja, seguia o

Plano de treinamento de monitores	
Duração	Atividade/Conteúdo
30 min	Abertura do treinamento Características da Avaliação
1 h	Leitura e discussão do Manual do Monitor e do Aplicador.
20 min	Exibição do vídeo instrucional do Aplicador.
20 min	Atividades práticas: resolução das questões.
30 min	Coleta dos dados dos Monitores para o cadastro no S.I.A.
20 min	Entrega do Plano de Aplicação. Esclarecimento de dúvidas (SEDU, PAEBES-ALFA 2ª ONDA, 2012, p.11).

A partir desse roteiro de treinamento, cabia aos pedagogos das escolas socializar as informações da avaliação com a equipe escolar (datas, regras, treinamento...), bem como mobilizar os sujeitos, especialmente os professores, no trabalho de divulgação das datas das avaliações e na organização do espaço escolar, conforme as regras propostas para realização da prova. Para isso, recebiam o manual do aplicador e também um vídeo de aplicação produzido e fornecido pelo Caed aos municípios. Também solicitava aos profissionais a assinatura do Termo de Compromisso, similar ao que apresentamos anteriormente. Desse modo, percebemos, novamente, a tentativa de controle dos sujeitos que permeava as diferentes instâncias de ações do programa. Os profissionais deveriam manifestar formalmente a adesão incondicional às regras por meio da assinatura do termo. Outros instrumentos que visavam ao controle das ações também eram utilizados (Foto 26).

Foto 26 – Comprovante de realização do treinamento do aplicador



PAEBES

TERMO DE COMPROMISSO

A EMEF _____ realizou o treinamento de aplicação do PAEBES e/ou PAEBES/ALFA – 2ª Onda no dia ___/___/2012, no turno _____.

Segue abaixo a assinatura dos presentes:

Serra, _____ de 2012.

Pedagogo (a) Responsável

Fonte: Sedu, Caed, 2012.

Podemos notar que o conteúdo desse termo tinha por finalidade comprovar a realização do treinamento do aplicador. Além disso, seus dados deveriam estar em consonância com o Plano de Aplicação das Provas na unidade. Esse outro documento, o Plano de Aplicação, relacionava os dados pessoais de todos os profissionais que iriam desempenhar a função de aplicador. O pedagogo deveria listar os dados de identificação de cada aplicador, como: nome completo, número do cadastro de pessoa física (CPF), turma e turno de atuação.

(...) nós temos um cadastro que a gente tem que preencher... então a gente entra no *site*... e tem que cadastrar todos... o nosso já está feito... o de coordenador... aí depois é o do monitor... aí a gente tem que entrar e colocar o nome do monitor... e depois do aplicador... então todos os dados da escola têm que estar cadastrados nesse *site* do Paebes-Alfa... então a gente precisa disso antes... quem conseguir fazer logo... mande pra gente... porque a gente vai estar preenchendo esse cadastro... por quê? o sistema fecha... até o dia vinte de abril a gente tem que cadastrar... e depois da prova... a gente tem que confirmar tudo... tem que entrar em um por um... de novo... pra confirmar... por quê? podem acontecer imprevisto... (...) e se houver troca de aplicador... tem que ser informado... vocês mandaram isso aqui pra gente (plano de aplicação)... na hora (da prova) teve problemas e trocou (o monitor)? (precisa registrar a troca e informar a equipe da coordenação regional para alterar no sistema do Paebes-Alfa) (MEMBRO DA COORDENAÇÃO MUNICIPAL, DC, 13-4-2012).

A partir desses vários elementos, percebemos que a dinâmica de organização predominante no Paebes-Alfa primava pela padronização e cumprimento de regras previamente determinadas por um grupo de especialistas em avaliação. Nessas regras, podemos entrever uma concepção de sujeito submisso ou desencarnado. Aos sujeitos participantes do programa restava o cumprimento das ordens e suas respectivas comprovações de execução. Nessa perspectiva, o sujeito é concebido como objeto e não possui espaço para contrapalavras, ou seja, precisa apenas assimilar o discurso externamente determinante e determinado.

Essa noção de sujeito também pode ser observada nos discursos direcionados aos professores que atuam como aplicadores. A seção do manual que trata dessa função estabelecia normas a serem seguidas antes, durante e após a aplicação das provas. Em relação aos momentos anteriores à prova, o documento especifica que o aplicador deve participar do treinamento para aplicação da prova, fazer a assinatura do Termo de Compromisso e entregá-lo ao monitor, realizar a leitura de todas as informações do manual e ainda levá-lo para a sala de aula no momento da aplicação, providenciar materiais necessários à aplicação, como lápis e borracha para fornecer aos alunos, relógio para marcar o tempo de duração da aplicação e caneta azul ou preta para preencher os formulários. Além dessas e de outras indicações gerais, o manual detalha o que o aplicador deve fazer nos dez minutos antes da prova, como:

Cumprimentar os alunos e apresentar-se, dizendo seu nome.
 Verificar se a sala está em ordem e se todo o material pedagógico exposto foi retirado ou coberto.
 Organizar as carteiras em fila, caso não seja essa a disposição delas na sala de aula, pedindo aos alunos para se acomodarem de forma diferente à que eles ficam regularmente.
 Solicitar aos alunos que deixem sobre a carteira somente o lápis e a borracha (SEDU, PAEBES-ALFA 2ª ONDA, 2012, p. 25-26).

Notamos, nesses enunciados, o aprofundamento das intenções de prescrição das ações dos sujeitos (professor e aluno). As regras determinam uma forma específica de organização e como cada segmento deve se portar no momento da avaliação. Desse modo, a noção de ordem e comando perpassa todo o discurso dos manuais, de acordo com os quais os sujeitos, monitores, aplicadores e crianças devem assumir atitudes passivas diante das determinações do programa. Outra mostra dessas intenções pode ser identificada quando o manual especifica o dizer dos aplicadores para o início da avaliação.

A turma fará um exercício individual de Língua Portuguesa (leitura e escrita), OU de Matemática. Guarde tudo que estiver na sua carteira. Deixe somente o lápis e a borracha [aguardar até que os alunos se organizem]. Cada um fará o exercício sozinho, do jeito que souber. Não vale olhar o do colega. Você vai mostrar tudo o que já sabe fazer. Se tiver alguma atividade que não saiba fazer, não tem problema, não precisa ficar nervoso. Você pode tentar fazê-la ou deixar em branco. Vocês devem permanecer sentados para receber os Cadernos de Testes. O Cartão de Respostas não pode ser destacado do Caderno de Testes.
 Por favor, esperem um pouco que todos farão o exercício juntos. O teste terá duração total de 2 (duas) horas (SEDU, PAEBES-ALFA 2ª ONDA, 2012, p. 27-28).

É possível inferir, a partir da materialidade discursiva dos manuais, que há um projeto progressivo de intenções. Esse projeto se inicia com prescrições de ações evoluindo para prescrições do dizer dos sujeitos. Nesse processo, parece-nos que está implícita a construção de um ouvinte ideal. Segundo Bakhtin (2003, p. 405), essa forma de conceber o outro é uma formação abstrata.

[...] o ouvinte ideal é, no fundo, um reflexo especular, uma dublagem do autor. Ele não pode introduzir nada de seu, nada de novo na obra interpretada em termos ideais e nem no plano idealmente completo do autor. [...] não pode ser o outro (ou um estranho) para o autor, não pode ter nenhum *excedente* definível pela *alteridade*. Entre autor e tal ouvinte não pode haver nenhuma interação, nenhuma relação dramática ativa, porquanto eles não são vozes mas conceitos abstratos iguais a si mesmos e entre si. Aí só são possíveis abstrações tautológicas vazias, mecanicistas ou matematizadas. Aí não há um grão de personificação.

Essa relação desejada de passividade e subserviência do ouvinte em relação ao autor, apontada por Bakhtin (2003) nos pressupostos do conceito de ouvinte ideal, pode ser identificada recorrentemente nos manuais do Paebes-Alfa. Pensamos que os discursos veiculados por esses documentos explicitam ideias do que o outro (monitor, aplicador, criança) deve ser, dizer, agir no contexto da avaliação. Desse modo, os sujeitos não podem alterar ou interferir nas proposições; eles apenas devem assimilar e executar orientações. Nesse sentido, encontramos indicações direcionadas aos aplicadores que especificam que eles não podem esclarecer dúvidas referentes aos conteúdos dos testes e à obrigatoriedade de utilizar os cartazes para orientar a realização das questões. Os autores dos manuais ainda se preocupam em detalhar passo a passo como os sujeitos devem utilizar esses cartazes, dizendo como exibi-los, o que podem dizer, onde pode observar as instruções que devem seguir e qual o momento de guardá-los. Desse modo, espera-se que os sujeitos, especialmente os aplicadores, realizem ações discursivas em sala de aula, no momento da avaliação, que sejam reflexos ou dublagem dos autores dos manuais. Para exemplificar esse tipo de construção discursiva materializada nos manuais, selecionamos o extrato a seguir:

Observar os seguintes aspectos durante a leitura dos enunciados (tanto da questão-exemplo, quanto das questões do teste), presente no verso do cartaz correspondente a cada item:

- ✓ O termo **ATENÇÃO** apresenta alguma recomendação ou algum cuidado que o Aplicador deve ter, como de repetir a leitura de enunciados, no máximo, uma vez, ler apenas as instruções, etc.
- ✓ O verbo **MOSTRAR** é usado para lembrar o Aplicador de apontar o cartaz como um todo ou indicar alguma informação específica, como, por exemplo, o local onde o aluno deve responder. No caso de itens de escrita, **MOSTRAR** apenas o espaço destinado à escrita do aluno. Não indicar aspectos como direção da escrita ou o local exato onde deve ser iniciado o registro.
- ✓ O verbo **DIZER** apresenta a instrução que será dada. É o comando do item e por isso deve ser lido com uma velocidade adequada (nem rápido demais, nem muito lentamente), com boa pronúncia. Se a criança não entender, a instrução pode ser repetida, uma única vez, da mesma maneira (SEDU, PAEBES-ALFA 2ª ONDA, 2012, p. 31).


Desse modo, podemos observar que as recomendações enfatizam os aspectos técnicos da avaliação e abstraem complexidades e especificidades que normalmente atravessam o contexto das salas de aula e dos sujeitos. Para complementar essas instruções, o manual também chama a atenção dos aplicadores quanto à função do símbolo do megafone que pode aparecer nos cartazes. Informa que esse símbolo significa que a frase que o segue deve ser lida,


em voz alta, pelo aplicador, para toda a turma. A partir da ciência dessas instruções, o aplicador deve distribuir os cadernos de testes às crianças, observando que estes são nominais. Em seguida, deve apresentar a questão-exemplo para os alunos. Essa questão tem por objetivo exemplificar, ou servir de modelo, para as crianças responderem aos demais itens da prova. Podemos dizer que o conteúdo desse primeiro item, de várias provas aplicadas em 2012, que observamos durante o trabalho de campo, era similar ao conteúdo da questão a seguir (Foto 28).


Foto 28 – Item de prova do Paebes-Alfa

APLICADOR

MOSTRAR para o aluno o cartaz com a questão.


LER para o aluno as informações abaixo que apresentam o desenho de um megafone .

 Veja a figura: banco.

 Faça um X no quadradinho onde está escrito o nome dessa figura.

ES.25.1303

Veja a figura abaixo.



Faça um X no quadradinho onde está escrito o nome dessa figura.

BAMBO

BANCO

BANDO

BARCO

Fonte: Sedu, Revista Pedagógica, 2012.

A partir desse tipo de questão, o aplicador deveria observar se as crianças haviam entendido o modo de funcionamento da avaliação, bem como se haviam assimilado o procedimento de marcar “x” na alternativa escolhida como correta. Após essas instruções, o manual apresenta um texto que os aplicadores deveriam dizer aos alunos.

Todo mundo entendeu?

Este foi só um treino. Agora vamos começar as atividades. Cada um marcará sozinho a resposta que escolher. Lembrem-se de que essa resposta é um segredo de cada um de vocês.

Podemos começar? (SEDU, PAEBES-ALFA 2ª ONDA, 2012, p. 32).

É interessante notar que, nos enunciados, cujo principal auditório social são as crianças, os autores do manual não utilizavam o termo prova. Optam por usar palavras como exercício individual ou atividade. Consideramos essas escolhas não aleatórias, mas provavelmente porque julgam que o uso do termo prova pode gerar tensão, ansiedade ou nervosismo nas crianças. Porém, percebemos que a simples troca da terminologia não é suficiente para caracterizar o momento de aplicação como uma situação tranquila e agradável para as crianças. Como demonstramos, o modo de organização e de funcionamento da avaliação imprimia outra rotina na escola e na sala de aula, que se distingue drasticamente da que ocorre nos dias regulares de aula. Essa distinção, sentida especialmente pelas crianças, pode ser atribuída à troca de professores, à alteração da organização das carteiras e de localização dos alunos/as. Além disso, a orientação para não autorizar as crianças a sair da sala no período de aplicação do teste, exceto em casos extremos, constitui outro aspecto constrangedor. Observamos, no trabalho de campo, que essas ações eram impactantes na rotina das crianças e da escola. Assim, consideramos que a troca da terminologia prova para atividade não ameniza os efeitos produzidos pelos procedimentos estranhos à rotina.

As orientações finais do manual do aplicador definem que esse profissional deve

Recolher, ao encerrar o tempo, todos os cadernos de Teste, solicitando que os alunos permaneçam sentados até o término do recolhimento.
Verificar se todos os Cadernos de Teste remetidos estão sendo devolvidos.
Anotar, no Formulário de Controle de Aplicação, o horário de término da aplicação e as demais informações solicitadas.
Colocar os instrumentos no pacote:
 Lista de Presença
 Cadernos de Teste dos alunos
 Kit com cartazes para orientação coletiva de aplicação dos itens.
[...]
Lacrar o pacote, em sala de aula, seguindo as orientações contidas nele.
Agradecer à turma pela participação e retirar-se da sala.
Entregar ao Monitor/Coordenador de Escola o pacote de testes devidamente lacrado (SEDU, PAEBES-ALFA 2ª ONDA, 2012, p. 33).

Essas instruções evidenciam como os organizadores do programa concebem a realidade da sala de aula e da escola, isto é, numa perspectiva linear, destituída da complexidade e da dinâmica da vida. Se considerarmos o mundo infantil, podemos supor que é bastante improvável que, depois de duas horas de teste, no formato da avaliação do Paebes-Alfa, as crianças da faixa etária entre seis e sete anos

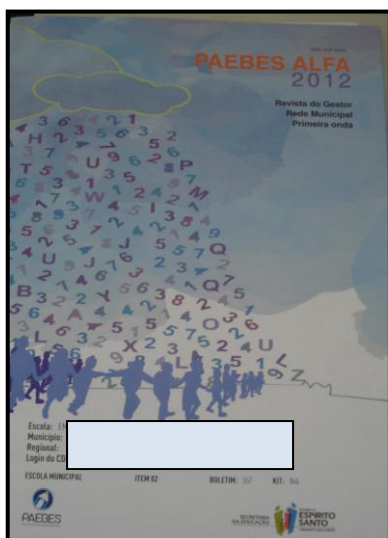
ah... você não precisa fazer a avaliação não... precisa não... especial... também precisa não... ao contrário... se não fizer... aí que a média abaixa... daí a importância de estimular o aluno a participar... (DC, 13-4-2012).

Essas estratégias discursivas e documentais pressionam e induzem os sujeitos da escola a mobilizar a participação das crianças na avaliação do Paebes-Alfa. Também tinham potencial para gerar tensões e preocupações para os regentes. Registramos, em nosso diário de campo, do dia 6-11-2012, dia da aplicação da prova de Língua Portuguesa, da 2ª onda do Paebes-Alfa, que a professora Sara, da turma do 1º ano, da Escola Litoral, lamentou a ausência de um de seus alunos. Segundo ela, era o aluno com maior domínio de conhecimentos em leitura e escrita e, por isso a participação dele era importante para o resultado da turma. O outro instrumento (Foto 29), denominado Formulário de Controle de Aplicação, também solicitava informações dos aplicadores sobre o funcionamento da prova, sobre a qualidade do treinamento recebido para a aplicação e dados pessoais, como nome, CPF e assinatura do profissional. Com essas informações, a Coordenação Central do programa coletava dados para confirmar se as instruções iniciais foram efetivadas no contexto das escolas e poderia cruzar dados, como nome do professor regente e aplicador, bem como confirmar as informações cadastradas pelos municípios no S.I.A. Desse modo, observamos que, desde as ações iniciais de treinamento das equipes municipais até a finalização da aplicação, os sujeitos envolvidos na avaliação do Paebes-Alfa eram monitorados no cumprimento das regras e padrões do programa.

6.1.2 Pressupostos orientadores do Paebes-Alfa e ações de gestão educacional

Neste tópico de análise, tomaremos os discursos sobre avaliação formulados pela instância organizadora do Paebes-Alfa, direcionados aos gestores educacionais. Esses documentos podem ser vinculados à fase dos resultados da avaliação do Paebes-Alfa, do ano de 2012 (Fotos 31, 32, 33).

Foto 31 – Revista do Gestor Municipal 1ª onda



Fonte: Sedu, Caed.

Foto 32 – Revista da Gestão Escolar



Fonte: Sedu, Caed.

Foto 33 – Revista do Sistema de Avaliação



Fonte: Sedu, Caed.

Esses documentos têm como propósito divulgar os resultados das avaliações aplicadas, bem como oferecer orientações para a gestão dos sistemas de ensino. Além desses documentos físicos, a divulgação também ocorre por meio de encontros organizados pela Sedu/Caed, nos quais são convidadas autoridades das diferentes instâncias administrativas envolvidas com o programa, como secretários municipais de Educação, superintendentes regionais e outros profissionais ligados aos sistemas de ensino. Durante o trabalho de campo, participamos de dois encontros com esse objetivo, nos dias 15-3-2012, no Hotel Sheraton, na cidade de Vitória, em que foram divulgados e explicados os resultados das avaliações do Paebes e do Paebes-Alfa, produzidos no ano de 2011, e no dia 27-3-2013, no hotel Bristol Century Plaza, onde ocorreu a exposição dos resultados das avaliações aplicadas em 2012.

A dinâmica de funcionamento desses dois encontros foi similar. Iniciavam com a abertura oficial e, em seguida, pronunciamentos de autoridades da Secretaria de Estado da Educação e do Caed sobre a importância dos resultados do Paebes e do Paebes-Alfa. Para compreendermos melhor o discurso sobre a importância proclamada pelas autoridades, contemplamos trechos proferidos no encontro de divulgação dos resultados de 2012.

(...) esse é um momento importante... todo ano... é um momento em que um grande processo de avaliação... é apresentado com seus resultados... (é uma) observação detalhada... de como estão nossos alunos... esse esforço... nós acreditamos que tem um objetivo claro... servir de base para ações pedagógicas que permitam corrigir distorções... que permitam acompanhar de perto o trabalho de cada escola... porque os resultados nos levam a isso... a identificação de escola por escola... ou seja... essa riqueza de informações está disponível... não para a gente estar fazendo ranking de escolas... esse não é o objetivo... esse material... é um material para fazer uso para planejamento educacional... esse é o esforço que é feito... (...) eu quero deixar aqui muito claro... que o objetivo desse esforço conjunto... não é de cadastrar escolas... de listar escolas... esse esforço conjunto é de oferecer um material de alta qualidade técnica... para que... as nossas escolas da rede estadual... para que as redes municipais com suas escolas... e as escolas da rede privada que se agregam a esse esforço... possam ter um elemento detalhado de análise... para essas atitudes de desenvolvimento naquela escola... e daquela rede... é importante afirmar isso... porque atualmente no Brasil... nós estamos passando por uma fase (...) que muitos processos de avaliação estão sendo implementados... e alguns deles são usados... não para esse objetivo básico... de servir como um recado da situação educacional para essas medidas ... mas as vezes para uma medida distorcida de fazer um ranqueamento de escolas... de prestigiar algumas escolas... de desprestigiar outras... quando a gente sabe... que na verdade... no quadro brasileiro de educação... nós precisamos de um esforço conjunto... para que esse sistema educacional... seja estadual... seja municipal... e também a rede privada... ele possa evoluir no sentido de oferecer uma qualidade de educação Melhor para os nossos alunos... é esse o esforço... esse esforço ele precisa ser contínuo ... permanente... a gente sabe que em geral ele não traz resultados assombrosos a curto prazo... porque o processo educacional... por natureza tem essas características... (...) então esse olhar detalhado... a cada ano... permite a nós acompanhar os processos educacionais... que estão sendo implementados... naquilo que eles tem obtido sucesso... ou naquilo que eles precisam de uma correção de rota... para que os resultados sejam mais satisfatórios... (REPRESENTANTE SEDU, DC, 27-3-2013).

Nesse extrato, percebemos a ênfase colocada sobre os objetivos pedagógicos da avaliação do Paebes e do Paebes-Alfa. Além disso, os enunciados indicam as possibilidades de utilização dos resultados, inclusive as de natureza inadequada, como ranqueamento das escolas. Na sequência do pronunciamento, podemos perceber que os resultados das avaliações do Paebes podem ainda ser úteis para

(...) avaliação dos sistemas... das políticas que estão sendo implementadas... e em que pontos elas tem sucesso... em que pontos não estão sendo suficientes... o que melhora de um ano para o outro... o que não melhora de um ano para o outro... para que nessa reflexão conjunta ... que o Estado inteiro tem oportunidades de fazer em cada município... em cada escola... isso possa resultar numa associação de esforços entre as redes ... para que os resultados sejam melhores no futuro... nós temos que encarar os dados na sua natureza (...) para que esses resultados não sejam apenas uma folha de papel... que a gente lê... pensa um pouquinho... e guarda numa gaveta... fazer esse esforço (...) para que cerca de mais de 200 mil alunos... submetam ao processo de avaliação... esse é um esforço que por si só tem um mérito imenso... é um esforço de coragem... de abrir

os panos e dizer... vamos olhar como é que estão nossas escolas... o que a gente conseguiu... e em que a gente precisa avançar mais... então na área de educação isso não é só importante... é essencial... o processo educacional exige... que aqueles responsáveis por ele ... em todos os níveis... do nível mais alto de planejamento... de coordenação... de gerenciamento... de cada escola... que essa reflexão seja feita... e eu acredito... que ao divulgar os resultados do paebs... a cada ano ... essa contribuição que a sedu dá... para toda a rede educacional básica do estado... ela tem valor imenso... imenso para que cada responsável... no seu nível de atuação... possa refletir com suas equipes... sobre o resultado... sobre o que foi obtido... e as áreas onde há necessidade de uma ação mais eficiente... de uma ação redirecionada... para que os resultados sejam melhores... (...) eu acredito que olhando em conjunto os resultados do paebs... ou olhando em detalhe... isso permite para a rede educacional do espírito santo... um espelho muito bom para ela se refletir... para ela pensar sobre si mesmo... (...) nós não podemos fugir desses resultados ... escondê-los... temos então... com coragem e com esforço e com persistência... e com medidas educacionais... bem administráveis... com gestão educacional... em cima dessas medidas... trabalharmos em conjunto... para que os resultados do espírito santo... sejam cada vez melhores... nós temos desafios enormes pela frente... (...) nós temos discutido com o mec... [...] com a secretaria de educação básica... como é que esse esforço... que os estados estão fazendo por todo o brasil... podem se somar aos esforço que o mec está fazendo... para que também a gente não tenha aí... uma multiplicidade de avaliação... em que o aluno depois passa mais tempo fazendo avaliação ... do que se dedicando ao estudo... a gente pode correr o risco aí de que o enem... também seja avaliador... e você tem o saeb... o paebs... e o aluno começa até a se perguntar... por que tanta avaliação? qual o resultado de cada uma? qual a importância de cada uma? esse é um momento muito importante para a rede educacional do espírito santo... (...) é importante que cada secretaria municipal leve esses resultados... junte suas equipes e suas escolas e faça uma reflexão e um debate conjunto sobre isso... não no sentido de punir... de classificar... não no sentido de desmerecer... mas exatamente observando onde é que as ações estão funcionando... onde é que elas podem servir de exemplos... pra outras escolas (REPRESENTANTE SEDU, DC, 27-3-2013).

Com esses enunciados, a autoridade representante da Sedu recomenda que os resultados da avaliação sejam explorados, conhecidos e discutidos por todos os integrantes das equipes educacionais e ainda que possam ser articulados a processos de gestão eficiente. Na sequência da fala, diz:

(...) na própria comunidade... às vezes escolas próximas uma da outra... você tem uma escola com resultado de um tipo... e uma outra escola... próxima àquela... com resultado de outro tipo... é necessário então fazer perguntas... o porquê disso... e quais as ações adequadas para que esse tratamento seja homogeneizado... para que esses resultados avancem... no sentido dos desafios que são colocados pra nós... enquanto rede ... e enquanto escola... nós não temos mais como fugir dos processos de avaliação... eu observo que há um balanço na educação brasileira... um agito sobre essa questão da avaliação... no meu ponto de vista a avaliação veio para ficar... e nós da área educacional... é que precisamos colocar que ela é feita... não no sentido de punição... de vangloriar uma escola e de desprestigiar outra... mas exatamente como um conjunto de resultados que nos permite tomar medidas educacionais... no sentido de avançar no que o país quer... que os pais querem... que as escolas querem... é assim que nós

temos que... cada responsável por sua rede... brigar... com aqueles que as vezes querem pegar os resultados... e fazerem uma promoção indevida... a gente tem visto isso ocorrer às vezes com o Ideb... isso ocorrer com o enem... não é o propósito dos resultados do paebes... então nesse momento importante aqui hoje com vocês... eu gostaria de reafirmar esses pontos... primeiro agradecer a participação dos municípios e das escolas particulares que estão se agregando a esse trabalho... convidar aqueles que não vieram... para virem... segundo... que a avaliação é irreversível... nós temos que trabalhar com isso... aprender a lidar com isso... e terceiro que a avaliação... parodiando a frase da crase... a avaliação não foi feita para humilhar ninguém... a avaliação é feita para que nós possamos ter elementos seguros... para as ações pedagógicas adequadas para tratamento maduro... de cada caso e de cada escola... com o objetivo de que nossos alunos tenham a melhor formação educacional possível (...)
(REPRESENTANTE SEDU, DC, 27-3-2013).

Essa extensa exposição de abertura tenta marcar a intenção pedagógica da avaliação do Paebes, incluindo também o Paebes-Alfa. Porém, apreendemos ainda tensões, pois os resultados das avaliações, em larga escala, podem ser utilizados para finalidades diversas, às vezes indesejadas, como a produção de *rankings* das escolas. Considerando o modo hierárquico como são produzidos e conhecidos os resultados das avaliações do Paebes-Alfa, podemos supor que a concentração de informações constituía um aspecto que pode servir a relações desiguais de poder. O Estado, atuando como instância patrocinadora do programa, assume lugar privilegiado, pois detém dados de todos os parceiros.

Outro locus de concentração de informações se situa na instância das autoridades municipais, pois a equipe gestora recebe todos os dados de suas respectivas redes de ensino. Por último, as escolas acessam seus dados. Essa lógica de funcionamento da avaliação do programa não supera a trajetória histórica de relações de poder desiguais entre equipe gestora e unidades de ensino. Desse modo, é possível que a perspectiva pedagógica da avaliação seja apenas uma das dimensões desse tipo de avaliação, e não a principal como supõem os enunciados.

Outro aspecto mencionado é que a avaliação não foi feita para humilhar. Contudo, a dinâmica de divulgação dos resultados e os instrumentos utilizados pelo programa podem gerar essa percepção. A equipe do Caed, logo após o protocolo de abertura do evento, encarrega-se de apresentar e explicar os resultados das avaliações do Paebes e do Paebes-Alfa. No evento de 2013, essa exposição foi iniciada pelos resultados do Paebes-Alfa produzidos no ano de 2012. Para isso, a equipe do Caed

apresenta dados comparativos relativos à área de Língua Portuguesa e Matemática, sob três enfoques. Voltamos nossas análises para o modo de exposição dos dados de Língua Portuguesa, devido ao nosso foco de interesse.

O primeiro aspecto explorado foi relacionado com a participação dos alunos na avaliação. Nessa direção, a equipe do Caed apresenta informações comparativas entre as redes de ensino para cada ano de escolaridade avaliado no Paebes-Alfa, ou seja, dados de participação do 1º ano, 2º ano e do 3º ano, conforme podemos observar na Foto 34.

Foto 34_ Participação dos alunos do 2º ano na avaliação do Paebes-Alfa

PARTICIPAÇÃO

Evolução anual da participação por rede – 2º ano

Edição		Estadual			Municipal			Escolas Particulares Participantes		
		Nº de Alunos Previstos	Nº de Alunos Efetivos	Participação (%)	Nº de Alunos Previstos	Nº de Alunos Efetivos	Participação (%)	Nº de Alunos Previstos	Nº de Alunos Efetivos	Participação (%)
2010	Saída	15.245	13.131	86,1	41.498	34.941	84,2	799	735	92,0
2011	Saída	12.942	10.726	82,9	42.822	35.513	82,9	948	873	92,1
2012	Saída	9.455	8.560	90,5	36.209	32.214	89,0	1.022	923	90,3

Fonte: Caed, 2012.

As análises indicadas pelo expositor ressaltam que o Paebes-Alfa apresenta dados de participação importantes, pois superam o padrão esperado que era da ordem de 75%.

(...) a avaliação é um direito fundamental do aluno... (...) o primeiro dado que tem que ser avaliado... em avaliação em larga escala... é a participação... quantos por cento de alunos estão participando? (...) o objetivo é se pautar sempre para uma participação de cem por cento (...) vou começar pelo paebes alfa... (...) vocês vão ver que ele traz boas notícias... vamos começar pela participação (...) gente... se eu falar só o percentual de participação... eu estarei escondendo um outro dado importante... (...) veja bem... esses valores aqui... 89... 86... 91... (percentuais de participação de alunos no 1º ano no Paebes-Alfa em 2012 nas três redes de ensino) valores que estão considerados dentro dos padrões esperados para essa etapa de escolaridade... que padrão esperado é esse? a gente começa a considerar um boa participação... a partir de 75

por cento... ou seja... acima de 75 por cento de alunos efetivos... em relação aos alunos previstos... já é uma boa participação... ou seja... o espírito santo tem valores bem mais altos do que isso... isso não significa que não deva melhorar... dos programas que o Brasil experimentou... e houve uma explosão enorme a partir de 2007... o Paebes é o que tem sua taxa de participação mais sólida... com exceção de Minas Gerais e Ceará... que têm sistemas muito mais antigos... quanto mais antigo é o sistema... maior tende a ser a participação... por quê? porque acaba sendo inserido no cotidiano da escola... ou seja... essa coisa já vai sendo trabalhada de geração em geração... em um comparativo com Minas nos mostra que... aqui no primeiro ano... gira em torno de 92 e 93 por cento... isso já é um valor acima de participação... algo que na rede estadual (do Espírito Santo) já está se aproximando... que é 89 por cento... e esse ganho de um ano para o outro... foi um ganho muito significativo... isso aqui é sinal de que algum tipo de trabalho foi realizado... que de fato faça com que os alunos participem mais... (...) e na rede particular já está próximo do que eu estava falando de Minas... pois está em 91 por cento (REPRESENTANTE DO CAED, DC, 27-3-2013).

Com esses enunciados, o profissional do Caed realça os dados de participação apresentados nas tabelas de cada ano, afirmando que o Paebes-Alfa apresenta bons índices. Nesse sentido, a participação é entendida em termos percentuais, matemáticos, ou seja, quantas crianças se submetem à avaliação anualmente. Segundo o expositor, há uma tendência de aumento da participação no decorrer dos anos. Por que isso acontece? Quais são os mecanismos utilizados para promover a participação das escolas e, conseqüentemente, das crianças? O que ocorreu em outras avaliações em que os estudantes não eram crianças? Questões como essas são importantes para compreendermos o desenvolvimento das avaliações externas para além dos resultados produzidos.

Na sequência da fala do representante do Caed, identificamos um aspecto importante para discussão, que afirma que a escola exerce maior controle sob as crianças da fase inicial de escolarização.

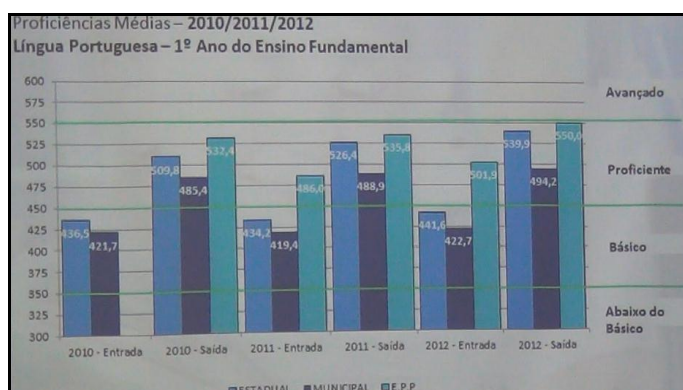
(...) primeiro dado importante... na alfabetização... é que a participação está crescendo... isso é fundamental... e os dados de participação da alfabetização são maiores do que os dos anos finais do ensino fundamental e do médio... com justificativa fácil de ser esclarecida... por quê? nessa etapa de escolaridade... o aluno é muito mais dependente da escola... do que na adolescência... a escolha se vai fazer uma prova do Paebes no ensino médio... e para esse menino que está acabando de entrar na escolarização... é claro que a escola tem mais controle sobre ele... ou seja... ele está dentro da escola... é mais fácil que faça a prova (...) normalmente quanto mais caminha nas etapas de escolaridade... menor o percentual de participação... por esse motivo que eu acabei de falar... a dependência em relação a escola... vai se tornando menor... só que aqui... no Paebes (Alfa)... os valores de participação estão aumentando (...) são dados... em termos de participação... muito significativos... a participação está acontecendo... já

é um primeiro dado muito importante... não só está crescendo... como está melhorando ao longo do tempo... se comparar o triênio 2010... 2012... você vê que está melhorando (...) então primeiro resultado fundamental para qualquer processo de divulgação de resultado... de avaliação em larga escala... participação... acompanhar a participação ao longo do tempo... o número de alunos previstos e o número de alunos efetivos se aproximam? essa é a ideia... isso é fundamental... o que a gente viu aqui para o Paebes-Alfa é que esse número aumenta... entre 2011 e 2012... é muito importante esse dado... chegando aos patamares que a gente espera que chegue (REPRESENTANTE CAED, DC, 27-3-2013).

Desse modo, podemos entrever que a avaliação do Paebes-Alfa novamente pressupõe relações de poder desiguais. Nesse caso, as crianças são consideradas sujeitos controláveis, sem voz, submetidas à autoridade do adulto que lhe impõe e determina algo, no caso, a realização de uma avaliação externa. Em termos éticos, consideramos esse tipo de proposição complicada, pois pressupõe conceito de criança subserviente, calada, obediente, destituída de direitos básicos, como: o de manifestar desejos e opiniões, de apresentar questionamentos, de posicionar-se criticamente diante de uma situação vivida, enfim, de ser ouvida. É possível pensar que essa perspectiva reduzida de conceber o conceito de criança subsidia a consolidação de uma cultura de avaliação em longo prazo, pois talvez assim, no futuro, os adolescentes serão mais receptivos às avaliações externas, o que pode justificar também mais uma razão para a precocidade dessas avaliações no contexto da alfabetização.

Além do aspecto da participação, o expositor também explorou, de diferentes formas, dados sobre a proficiência dos alunos nos testes. A primeira forma utilizada foi a partir de gráficos comparativos entre as redes de ensino, conforme podemos observar na Foto 35:

Foto 35 – Proficiências médias do 1º ano no Paebes-Alfa

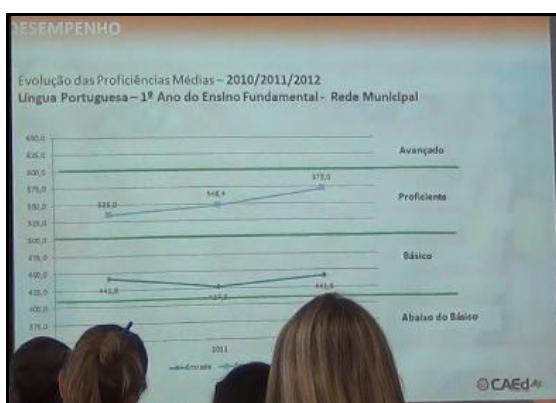


Fonte: Caed, 2012.

Pensamos que esse modo comparativo de apresentar os dados das três redes de ensino envolvidas na avaliação possibilita formular juízos de valor diferenciados. No caso do conteúdo dessa lâmina, as escolas da rede privada demonstram melhor desempenho em relação às da rede pública. Uma segunda inferência possível é que a rede estadual apresenta melhores índices do que as redes municipais de ensino. Sobre essa forma de publicar os resultados das avaliações externas, Arroyo (2009, p. 151) tece críticas contundentes, afirmando que é uma forma de reforçar “[...] velhos processos de inferiorização do sistema público de educação diante do sistema privado. Estão reforçando a velha relação política de legitimação da produção dos coletivos populares como inferiores”. Concordamos com a crítica de Arroyo (2009), pois as comparações focadas em aspectos isolados, como as proficiências dos alunos nos testes, em nossa perspectiva, simplificam o olhar sobre a complexidade envolvida no processo de alfabetização e não oferecem reflexões que ajudem a qualificar os trabalhos da escola.

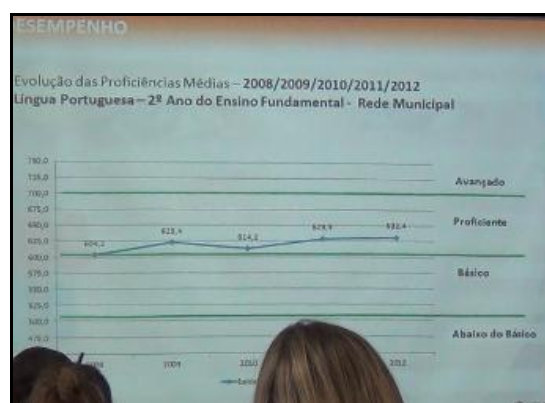
O aspecto da proficiência dos alunos de cada rede de ensino ainda era apresentado em gráficos no formato de linhas (Fotos 36 e 37).

Foto 36 – Evolução das proficiências médias do 1º ano no Paebes-Alfa



Fonte: Caed, 2012.

Foto 37 – Evolução das proficiências médias do 2º ano no Paebes-Alfa



Fonte: Caed, 2012.

Segundo o profissional do Caed, esse tipo de gráfico permite melhor visualização da evolução ascendente dos resultados do Paebes-Alfa. O expositor ressalta que as linhas dos gráficos das três diferentes redes de ensino apresentam comportamentos semelhantes, ou seja, predomina uma linha crescente, mesmo em categorias de proficiência distintas. Durante a exposição dos dados, registramos poucas intervenções ou indagações dos participantes ao expositor. Dentre essas, foi

apresentado questionamento sobre os dados dos gráficos. Uma participante questionou sobre os motivos da queda dos resultados relativos à rede pública, entre os anos de 2009 e 2010. Ela perguntou se o Caed fazia análises desses motivos. Para responder à participante, o expositor explicou:

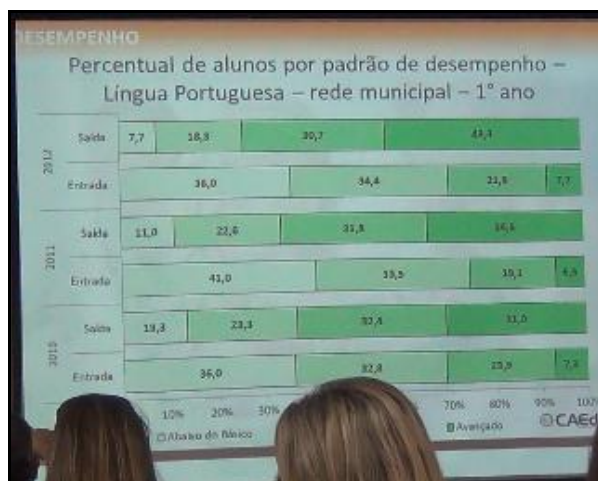
(...) quando a gente trabalha com educação... a gente não consegue dar respostas absolutas para as coisas... quisera eu poder responder... foi isso... (...) em educação são aproximações... o que a gente pode fazer? levantar hipóteses... o que aconteceu nesse processo? entrada dos alunos com 6 anos na rede? pode ser isso? a pergunta é... Pode ser isso? e não... É isso? entende... porque no mundo social... e a educação faz parte dele... a gente não consegue estabelecer relações de causa e efeito absolutas... uma hipótese... entrada de alunos de seis anos na rede... as perguntas sempre devem ser levantadas... teve greve? teve contratação de muitos professores novos? teve muita gente aposentando? teve algum problema na rede x... na superintendência? teve alguma questão? então você começa a levantar hipóteses... (...) é importante pegar esses resultados... e acompanhar escola por escola... professor por professor... trabalhe com os seus dados pedagógicos... quando eu falo que entre 2011 e 2012 houve uma melhora de dois pontos... eu não estou falando nada... melhorou o quê? (...) o que esse menino está errando? essas perguntas tem que ser feitas... de conteúdo mesmo... o que será que está acontecendo... pelo conteúdo... você tem uma pista para responder sua pergunta... vamos imaginar... identificar gêneros textuais... tá piorando... os meninos estão errando muito isso... será que os professores estão trabalhando isso... são professores antigos? novos na rede? estão aposentando? o que está acontecendo? (assim) quais hipóteses eu posso levantar para explicar isso? não existe uma só... é impossível no mundo da educação... encontrar uma causa que vai responder... você soma possibilidade... no dia da aplicação... choveu demais? o aluno não foi? quem que aplicou? você tem que mobilizar um mundo de possibilidade para responder a tua pergunta... um estudo desse deveria sempre acontecer para acompanhar essas coisas (...) é um trabalho minucioso (...) e sabe quem tem condições de responder isso melhor... a própria rede... ou seja... a própria rede buscar as causas... as possíveis causas desse resultado... (...) esse é o objetivo... é você sair daqui com essas perguntas... inclusive com a pergunta que eu falei... por que melhorou? porque com essas perguntas que a gente identifica aquilo que tem dado certo... o que vale a pena ser mantido... aquilo que tem dado errado... o que vale a pena ser repensado... refletido ... trocado... se eu tivesse que falar para você para que serve a avaliação educacional... eu diria... rever práticas pedagógicas e de gestão... não tem outro objetivo... como eu revejo práticas pedagógicas e práticas de gestão? é para isso que serve esses dados... e a sua pergunta é chave... por quê? a própria rede deve se debruçar sobre os seus dados... e debruçar sobre as informações pedagógicas (REPRESENTANTE CAED, DC, 27-3-2013).

Com essa explicação, consideramos que o expositor mostra indícios dos limites das avaliações externas e objetivas, para tratar fenômenos complexos, como a alfabetização. Diante desses limites, propõe o retorno dessa responsabilidade aos profissionais das redes de ensino, dizendo que eles devem formular hipóteses, debucuar sobre os dados e revisar os processos pedagógicos e de gestão. Além disso, evidencia fundamentos do conceito de Estado-avaliador, pois mostra que o Estado, por meio do Paebes-Alfa, atua como regulador dos sistemas de ensino e unidades escolares. Nesse sentido, o Estado se encarrega de avaliar e oferecer resultados padronizados para que as instituições possam atingir metas previamente estabelecidas. Caso elas encontrem algum desafio em atingir tais metas, devem se responsabilizar em buscar estratégias para superá-lo. Assim, observamos nos enunciados indícios dos pilares do conceito do Estado-avaliador, ou seja, regulação e responsabilização por meio de mecanismos de adoção de avaliação e de gestão. Notamos que discursivamente é transferida a responsabilidade aos municípios e aos profissionais das escolas pelo alcance de resultados nas avaliações e, conseqüentemente, por pensar em soluções para a melhoria desses índices, isentando o Estado de corresponsabilidades nesse processo. Desse modo, o Estado restringe o seu espectro de ação e também as discussões sobre desafios e complexidades da alfabetização em termos de questões de ordem pedagógica e de gestão.

Pensamos que muitos outros fatores estão envolvidos na complexidade do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. Se pensarmos essa complexidade a partir do lócus da escola, podemos dizer que a efetiva alfabetização das crianças tem vinculações muito mais amplas que merecem destaque, como questões de investimentos na estrutura física das escolas, com condições de trabalho dos professores, como carga horária de aula e de planejamento, plano de cargos e salários dignos e condizentes com a ação docente. Envolve ainda questões de qualidade e quantidade de materiais pedagógicos disponíveis, processos de formação continuada dos profissionais, dentre outros aspectos de ordem social e econômica das crianças. Na caracterização dos sujeitos e das escolas participantes desta pesquisa, listamos alguns desafios, como: falta de estrutura física das escolas, precariedade ou ausência de bibliotecas, jornada dupla de trabalho dos profissionais e outros.

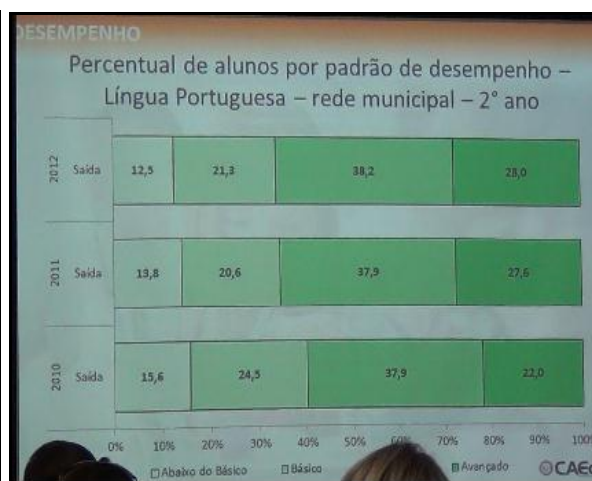
O terceiro e último aspecto dos resultados do Paebes-Alfa, abordado no evento, foi o percentual de alunos registrados, por ano de escolaridade e rede de ensino, em cada padrão de desempenho previsto no sistema de avaliação, conforme mostram as Fotos 38 e 39:

Foto 38 – Percentual de alunos do 1º ano das redes municipais por padrão de desempenho



Fonte: Caed, 2012.

Foto 39 – Percentual de alunos do 2º ano das redes municipais por padrão de desempenho



Fonte: Caed, 2012.

Segundo o expositor, esse tipo de dado pode ser considerado o mais importante, porque indica desigualdades escolares da população avaliada. Assim, as tabelas apresentam informações mais detalhadas do que a média de proficiência é capaz de mostrar. Para ressaltar a importância da organização dos dados da avaliação por padrões de desempenho, o expositor afirma:

(...) essas tabelas mostram um problema seríssimo... que é o que a gente chama de desigualdade escolar... ou seja... iniquidade dentro da escola...
 (...) quer ver um exemplo? é muito fácil eu melhorar a média de proficiência... com realidade extremamente heterogêneas... quer ver um exemplo... se eu falar assim... a média de proficiência de matemática do 2º ano da rede municipal x... é de 220... e da cidade y... no mesmo caso... é 220 também... significa que as redes são iguais? não... não são... na cidade x pode ser que as escolas podem estar bem próximas em termos de resultados... concentradas em torno da média... ou seja... uma rede mais homogênea... com características mais semelhantes... mas a mesma média de proficiência pode indicar escolas excelentes... na cidade y... e escolas péssimas na cidade y... com uma média de proficiência idêntica a daquela outra cidade... cuja as escolas tem características mais próximas... entendem o que eu quero dizer? ou seja... a média por si só não aponta desigualdade... ela não toca nesse problema... ela é uma média... ela coloca todo mundo no mesmo bolo... se tiver muito bem ou muito mal... puxa a média... esse resultado aqui é que mostra a distribuição dos alunos por padrões de desempenho... ou seja... qual é o número de alunos

alocados em cada um dos padrões de desempenho... e isso me dá uma amostra de desigualdade... por quê? vamos dar uma olhada aqui para a tabela... (...) à medida que a tabela vai ficando mais verde... significa que você está ficando nos padrões mais altos... ou seja... esse verdinho claro está abaixo do básico... aqui o básico... aqui o proficiente... e o verdinho escuro... o avançado... o objetivo de toda a rede é fazer que fique todo escuro... (...) (a redução dos índices do padrão abaixo do básico entre a entrada e a saída) esse resultado... é o resultado mais importante do que a melhoria da média... porque eu estou reduzindo o número de alunos nos padrões mais baixos... eu estou reduzindo o número de alunos que têm mais dificuldades... (...) muito importante esse resultado... não basta melhorar a média de proficiência... mas (também) diminuindo o número de alunos (nos padrões mais baixos) esse é o ponto central da discussão... os alunos com mais dificuldades... (...) e quanto mais diminuíu mais difícil fica de zerar... dá mais trabalho... mais complicação... (temos que olhar também a evolução dos padrões mais avançados)... é mais importante do que só olhar média de proficiência... ou seja.. a média está melhorando... e o número de alunos com mais dificuldade está diminuindo... ou seja... estão caminhando para os padrões mais altos... esses resultados valem a pena de serem trabalhados... porque têm informações preciosas (REPRESENTANTE CAED, DC, 27-3-2013).

Podemos inferir, a partir dos enunciados proferidos pelo expositor e também pelas tabelas exibidas, que os dados das avaliações do Paebes-Alfa permitem diferentes organizações. Essas organizações possibilitam comparações e categorizações diversas e, conseqüentemente, formulação de juízo de valor em função dos padrões de referência construídos previamente. Como o expositor situa, os padrões são abaixo do básico, básico, proficiente e avançado. Esses níveis são propostos a partir da perspectiva cognitivista de aspectos do conhecimento passíveis de objetividade, que iremos discutir posteriormente, com a análise dos documentos de divulgação. O expositor, após as explicações sobre a importância de olhar os resultados do Paebes-Alfa, a partir desses padrões, tece comentários a respeito da evolução das redes de ensino.

(...) a rede municipal... no 1º ano... olha só o movimento... (...) a rede municipal está acompanhando a mesma trajetória da rede estadual... está enxugando os alunos dos padrões mais baixos...(...) vocês notaram que quanto mais eu caminho nos padrões de escolaridade... maior é o número de alunos nos padrões mais críticos... no primeiro ano o número é menor... eu acabei de falar... que no primeiro ano o número de quatro por cento no padrão abaixo do básico... no terceiro já é de 22 por cento... (...) está vendo... que quanto mais eu caminho nas etapas de escolaridade... quando chega no ensino médio... vocês já imaginam? (os índices são maiores no nível abaixo do básico)... (...) o que todos esses resultados aqui mostram? um resumo geral... o paebes-alfa teve aumento da participação de um ano para o outro... em todas as séries... em todas as redes... teve uma melhoria de desempenho... em regra geral... em todas as séries... nas duas disciplinas... entre os anos de 2010... 2011... e 2012... e mais importante do que tudo isso... os alunos dos padrões mais baixos estão sendo reduzidos... ou seja... enxugar os alunos que estão nos padrões mais críticos... e levar esses meninos para os padrões mais avançados... é um resultado que nós chegamos aos nossos objetivos? DE JE:::ito nenhum... está longe ainda do

objetivo... o objetivo é que todos chegassem ao avançado... mas são resultados promissores... o secretário estava falando da dificuldade de melhorar o resultado de um ano para o outro... e ele tem toda a razão... e eu não diria nem de um ano para o outro... eu diria em triênios... quinquênios... a avaliação é pedra sobre pedra... não dá para alterar a realidade educacional... com 200 mil alunos sendo avaliados... de uma hora para a outra... (...) esses resultados são promissores... porque as melhoras são significativas... elas não são pequenas... mas são significativas... são passos grandes que foram dados... e o desafio grande que fica para o paebes-alfa... é tentar manter padrões de melhoria... toda vez que vocês têm bons resultados... vocês estão recebendo a seguinte informação... agora vocês têm mais trabalho... (REPRESENTANTE CAED, DC, 27-3-2013).

Podemos notar que esse conjunto de elementos e estratégias enunciativas abordavam os resultados do Paebes-Alfa de forma ampla, genérica e comparativa, em que os números estatísticos constituem a base das reflexões do evento. Além disso, podemos perceber a ênfase positiva dada à evolução dos índices registrados pelo programa ao longo do tempo e a indicação da continuidade e necessidade de melhoria desses índices. Contudo, é importante ponderar que a evolução dos resultados das avaliações do programa pode não traduzir melhoria efetiva das aprendizagens dos estudantes. Conforme discutimos em capítulo anterior, a pesquisa de Ravich (2011) demonstra que a experiência norte-americana, ao apostar em avaliações em larga escala, também produziu índices crescentes de resultados, porém a autora salientou que esse crescimento não possibilitou avanços e ampliação dos conhecimentos dos alunos. Para ela, as avaliações promovem um processo de redução curricular ao contemplar apenas duas áreas de conhecimento, Língua Portuguesa e Matemática. Assim, pensar a melhoria da educação priorizando apenas duas áreas, como também ocorre no Paebes-Alfa, pode não ser significativo dentro da complexidade inerente ao processo de alfabetização, especialmente quando o entendemos em sentido amplo.

Pensamos que a sequência de elementos enunciativos que apresentamos possibilita construir uma visão da dinâmica de funcionamento do evento de publicação dos resultados do Paebes-Alfa, produzidos no ano de 2012. Porém, como já anunciamos, a divulgação dos resultados bem como as orientações para intervenção pedagógica também eram viabilizadas por meio de publicações em revistas direcionadas aos sujeitos da escola.

Antes de adentrarmos no conteúdo discursivo desses documentos, consideramos importante explicitar o modo como os acessamos. A publicação (Foto 31) que apresenta e discute dados produzidos na avaliação da 1ª onda ou avaliação de entrada, aplicada em abril de 2012, foi acessada no contexto das escolas parceiras da pesquisa. Esse material foi enviado pelo Caed às unidades de ensino na forma impressa, no mês de outubro de 2012. A partir da autorização do gestor escolar, fotografamos o documento. Os outros dois documentos (Fotos 32, 33), que apresentam dados gerais das duas aplicações do Paebes-Alfa de 2012, foram acessados pelo *site* da Sedu. Esses documentos foram disponibilizados ao público no mês de junho de 2013. Segundo seus autores, “[...] as revistas de divulgação desempenham um importante papel, uma vez que têm a função de informar, de maneira precisa, os resultados alcançados” (SEDU, REVISTA DO GESTOR REDE MUNICIPAL, 2012, p. 8), lembrando que a precisão evocada se refere apenas aos aspectos da alfabetização privilegiados pela avaliação do Paebes-Alfa, passíveis de serem observados por meio de itens objetivos dos testes.

Situado o modo como acessamos os documentos, passaremos, então, a analisar os discursos sobre alfabetização e avaliação propagados por essas revistas endereçadas aos gestores municipais. Acreditamos que a compreensão dos fundamentos discursivos, sobre alfabetização e avaliação que subsidiam as ações do programa, é importante para contextualizar os eventos de aplicação das provas do Paebes-Alfa, que iremos apresentar e discutir posteriormente neste texto. Para isso, inicialmente, focalizamos nossa atenção sobre os enunciados dos documentos denominados *Revista do Gestor – Rede Municipal*, *Revista da Gestão Escolar* e *Revista do Sistema de Avaliação – Rede Municipal*, publicados a partir das avaliações do Paebes-Alfa do ano de 2012. Assim, buscaremos compreender: o que essas revistas falam aos gestores sobre avaliação e alfabetização?

Primeiro, encontramos explicações sobre as informações fornecidas nas revistas.

A Revista do Gestor oferece informações gerais sobre a participação dos alunos na avaliação e os resultados de proficiência alcançados, apresentando, de modo sintético, os padrões de desempenho estudantil definidos pela Sedu (Abaixo do básico, Básico, Proficiente e Avançado), além de discussões sobre políticas e metas para uma educação de maior eficácia. Também são apresentados alguns **depoimentos de gestores que, como você, contribuem decisivamente para o alcance de uma educação de qualidade para todos** (SEDU, REVISTA DO GESTOR REDE MUNICIPAL, 2012, p. 8, grifos nossos).

[...] Também são disponibilizados nesta Revista depoimentos, baseados em relatos de experiência com o coordenador da avaliação e com um diretor de escola da rede de ensino, de modo a aproximar a apropriação dos resultados à prática educacional (SEDU, REVISTA DA GESTÃO ESCOLAR, 2012, p. 11).

É possível notar nesses trechos a constituição de roteiro discursivo similar ao que observamos no evento de divulgação do dia 27-3-2013, ou seja, ênfase aos dados de participação, dados de desempenho e indicações de uso desses resultados. Percebemos ainda a utilização de estratégias enunciativas que visam ao envolvimento dos sujeitos para o empreendimento da avaliação, conforme podemos observar no trecho grifado. Desse modo, o leitor, no caso gestor, era chamado a compartilhar conceitos como eficácia e qualidade. Nessa direção, a avaliação externa e em larga escala era apresentada como uma necessidade dos sistemas, pois, por meio dela, é possível produzir diagnósticos sobre a qualidade do ensino. A revista anuncia que

O Paebes Alfa tem como propósito construir um diagnóstico da situação da alfabetização no estado do Espírito Santo. Portanto, o objetivo do projeto é fornecer às escolas e aos professores informações sobre a proficiência dos alunos. A expectativa é subsidiar a prática e a formação docente, tendo como referência dois aspectos fundamentais: o que os alunos sabem e o que se espera que eles saibam ao final de cada um dos anos de escolaridade avaliados (SEDU, REVISTA DO GESTOR REDE MUNICIPAL, 2012, p. 8).

Desse modo, observamos que os enunciados desse documento deixam entrever uma percepção de insuficiência das escolas e de seus profissionais em relação à capacidade para fazer avaliações qualificadas sobre as aprendizagens dos alunos. Além disso, em nossa perspectiva, os objetivos proclamados evidenciam pretensões ambiciosas, pois indicam o foco a atingir, ou seja, anunciam a intenção de interferir na prática e na formação dos docentes. A partir dessa intenção, podemos inferir que o programa localiza os problemas para alfabetizar as crianças, conforme os níveis

previamente estabelecidos, nas ações pedagógicas dos professores, por isso carecem de formação para alcançar melhores índices nas avaliações.

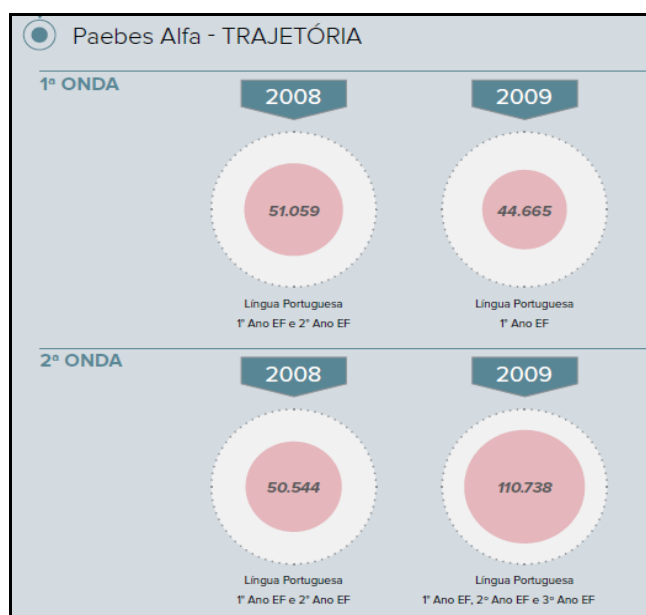
Pensamos que este tipo de discurso que trata os problemas das desigualdades de acesso à leitura e à escrita, lançando luz sob pontos específicos e invisibilizando outros, não supera a linha de simplificação das questões inerentes ao processo de alfabetização. Nessa direção, é extremamente conveniente a adoção de sistemas de avaliações externas, pois, a partir dos resultados dos alunos, é possível efetivar outros enquadramentos, como os de professores, de escolas, de redes de ensino e até entre Estados da Federação. Busca-se, então, construir um discurso homogêneo, definido sobre o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido e, nesse sentido, qualquer tipo de distanciamento exige atitudes de atenção e ações de correção direcionadas ao prescrito.

Além dos propósitos dessa avaliação, encontramos nos documentos indicações sobre o que se espera dos gestores e dos demais sujeitos ligados ao processo educativo.

Para que as ações sejam concretizadas em prol da excelência do sistema educacional, faz-se necessário que gestores, professores, alunos e comunidade escolar conheçam, entendam e se apropriem de seus resultados, para que, a partir deles, possam ser elaboradas políticas públicas voltadas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e ao planejamento de propostas pedagógicas que propiciem o avanço necessário (SEDU, REVISTA DO GESTOR REDE MUNICIPAL, 2012, p. 7).

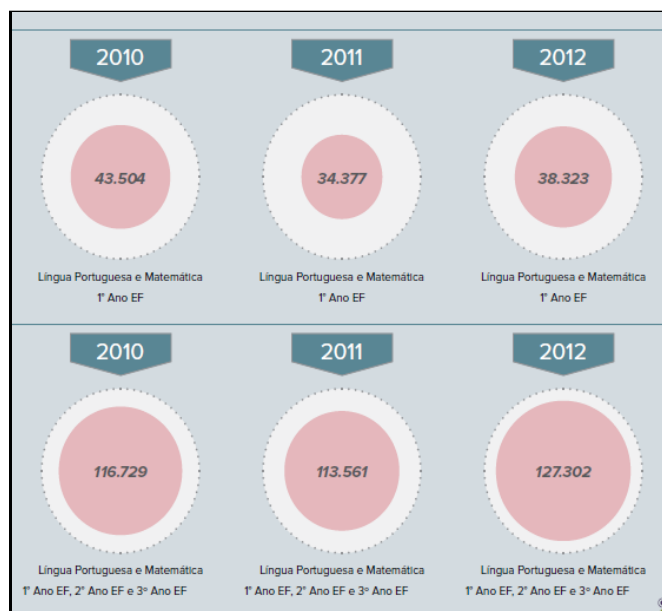
Para que os gestores pudessem conhecer, entender e se apropriar dos resultados, as revistas apresentam dados de participação nas avaliações (Fotos 40 e 41).

Foto 40 – Número de participantes na prova do Pabes-Alfa 2008-2009



Fonte: Revista da Gestão Escolar, 2012, p. 12.

Foto 41 – Número de participantes na prova do Pabes-Alfa 2010-2012



Fonte: Revista da Gestão Escolar, 2012, p. 13.

Esses dados reafirmam o que tratamos, ou seja, a participação no Pabes-Alfa apresenta números crescentes, que indicam o poder da instância estadual em envolver diferentes redes de ensino. Outro dado privilegiado nas revistas direcionadas aos gestores era o de proficiência dos alunos nas avaliações. Antes de

expor esses dados, as revistas explicam o que significa os diferentes níveis de classificação previstos pelo Paebes-Alfa para a Língua Portuguesa e Matemática. Considerando nosso foco de discussão, apresentaremos informações das revistas sobre a área de Língua Portuguesa (Tabela 9) de turmas de 1º ano e 2º ano, pois, nesta pesquisa, acompanhamos apenas os dois primeiros anos do ensino fundamental. É importante dizer que o Paebes-Alfa incorpora a ideia de ciclo da alfabetização, em que está prevista a progressão das aprendizagens até o 3º ano. Contudo, no período em que realizamos o trabalho de campo no município da Serra, a organização do sistema de ensino aplicava a progressão automática apenas entre as turmas de 1º e 2º anos, razão que orientou nosso levantamento de dados.

Tabela 9 – Padrões de desempenho do Paebes-Alfa

Padrão	Ano	Pontuação na escala de proficiência 0-1000	Caracterização
Abaixo do básico	1º ano	Até 400 pontos	Neste Padrão de Desempenho, o estudante demonstra carência de aprendizagem do que é previsto para a sua etapa de escolaridade. Ele fica abaixo do esperado, na maioria das vezes, tanto no que diz respeito à compreensão do que é abordado, quanto na execução de tarefas e avaliações. Por isso, é necessária uma intervenção focada para que possa progredir em seu processo de aprendizagem.
	2º ano	Até 500 pontos	
Básico	1º ano	Entre 400 e 500 pontos	O estudante que se encontra neste Padrão de Desempenho demonstra ter aprendido o mínimo do que é proposto para o seu ano escolar. Neste nível ele já iniciou um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontra.
	2º ano	Entre 500 e 600 pontos	
Proficiente	1º ano	Entre 500 e 600 pontos	Neste Padrão de Desempenho, o estudante demonstra ter adquirido um conhecimento apropriado e substancial ao que é previsto para a sua etapa de escolaridade. Neste nível, ele domina um maior leque de habilidades, tanto no que diz respeito à quantidade, quanto à complexidade, as quais exigem um refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos.
	2º ano	Entre 600 e 700 pontos	
Avançado	1º ano	Acima de 600 pontos	O estudante que atingiu este Padrão de Desempenho revela ter desenvolvido habilidades mais sofisticadas e demonstra ter um aprendizado superior ao que é previsto para o seu ano escolar. O desempenho desses estudantes nas tarefas e avaliações propostas supera o esperado e, ao serem estimulados, podem ir além das expectativas traçadas.
	2º ano	Acima de 700 pontos	

Elaboração da autora

Fonte: Sedu, Revista da Gestão Escolar, 2012.

Segundo a revista, esses padrões descritos na Tabela 9 permitem uma interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos alunos, além de oferecer à escola informações sobre o nível em que eles se encontram.

Por meio deles é possível analisar a distância de aprendizagem entre os estudantes que se encontram em diferentes níveis de desempenho, do mais baixo ao mais elevado. É importante atentar-se para os estudantes que estão nos Padrões mais baixos, pois são eles os mais vulneráveis à evasão e ao insucesso escolar (SEDU, REVISTA DA GESTÃO ESCOLAR, 2012, p. 19).

Notamos um discurso de preocupação com os alunos classificados em padrões que demonstram pouco domínio de conhecimentos. Contudo, Freitas (2012) nos alerta que pesquisas têm mostrado uma tendência diferente em relação a essas proposições, pois os alunos que recebem maior atenção, por parte das ações pedagógicas dos professores, são aqueles que estão localizados próximos ao centro da meta de aprendizagem, geralmente presente em sistema de avaliação externa. No contexto dessas avaliações, os professores sentem-se pressionados a apresentar melhores resultados, então passam a investir maior atenção a esse grupo de alunos próximos ao centro da meta, pois são eles que concretizam maiores possibilidades de demonstrar resultados mais satisfatórios nas avaliações e, desse modo, produzir os dados desejados. Assim, os alunos classificados nas extremidades das escalas de proficiência, sejam eles os considerados muito fracos, sejam os que estão além do básico exigido, não têm se constituído foco das prioridades.

Assim como Freitas (2012), muitos outros intelectuais defendem que, para problematizar as simplificadas proposições sobre as aprendizagens das crianças, veiculadas por pressupostos de sistemas de avaliações externas, é preciso investir em pesquisas empíricas no contexto escolar que mostrem outras evidências, bem como a complexidade inerente ao processo de alfabetização. Nesse sentido, Esteban (2012) tem contribuído com reflexões sobre impactos da Provinha Brasil no contexto da sala de aula. Ela evidencia a lógica excludente e segregadora que sustenta os pressupostos dessa avaliação. Segundo a autora, essa lógica se apresenta revestida de um discurso de promoção da equidade e qualidade da educação. Consideramos as análises desenvolvidas por Esteban (2012) importantes por privilegiar atenção à mesma etapa de escolarização que estamos focalizando

em nossa pesquisa, ou seja, a alfabetização. Mesmo que essas análises tenham como alvo programa distinto do nosso, entendemos que este se assemelha em muitos aspectos ao Paebes-Alfa, como as classificações das aprendizagens das crianças em padrões de desempenho. A autora enfatiza que

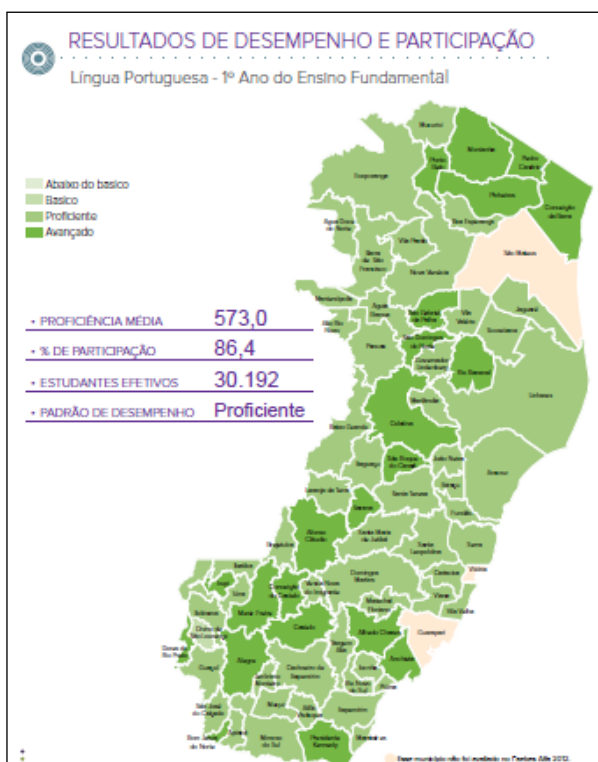
A avaliação é uma atividade social, inscrita na dinâmica cultural, portanto, impossível de adquirir sentido fora da cultura dos sujeitos que dela participam. Vista como descrição objetiva dos sujeitos de acordo com modelos predeterminados, em virtude de níveis de desempenho alcançados em provas estandardizadas, a avaliação fortalece a perspectiva classificatória, com seus matizes de exclusão e seletividade, e diminuiu a visibilidade dos fenômenos complexos que se entrelaçam aos resultados aferidos (ESTEBAN, 2012, p. 577-578).

A partir dessa compreensão, por meio de pesquisa no contexto escolar, Esteban (2012) mostra evidências de que as descrições dos níveis são insuficientes para caracterizar as reais capacidades dos sujeitos em relação à apropriação da linguagem escrita. Por consequência, argumenta que essas descrições e classificações de natureza restrita, reducionistas, não podem auxiliar ou oferecer subsídios aos professores em suas demandas do trabalho pedagógico. A autora afirma ainda que o diagnóstico produzido por testes, como os utilizados pela Provinha Brasil,

[...] fortalece a individualização dos resultados e rasura o sujeito em sua potencial expressão da diferença. Essa avaliação diagnóstica não coloca em discussão práticas escolares que afastam os estudantes do conhecimento por desvalorizarem seus saberes, não reconhecerem como legítimos seus percursos de aprendizagem e/ou desconsiderarem a validade dos conhecimentos produzidos nos contextos socioculturais a que pertencem. Podemos inclusive observar no cotidiano escolar o fortalecimento de práticas e discursos que sequer tangenciam essa problemática e fazem do trabalho pedagógico um permanente treinamento para os exames estandardizados aos quais os estudantes serão submetidos [...] (ESTEBAN, 2012, p. 580-581).

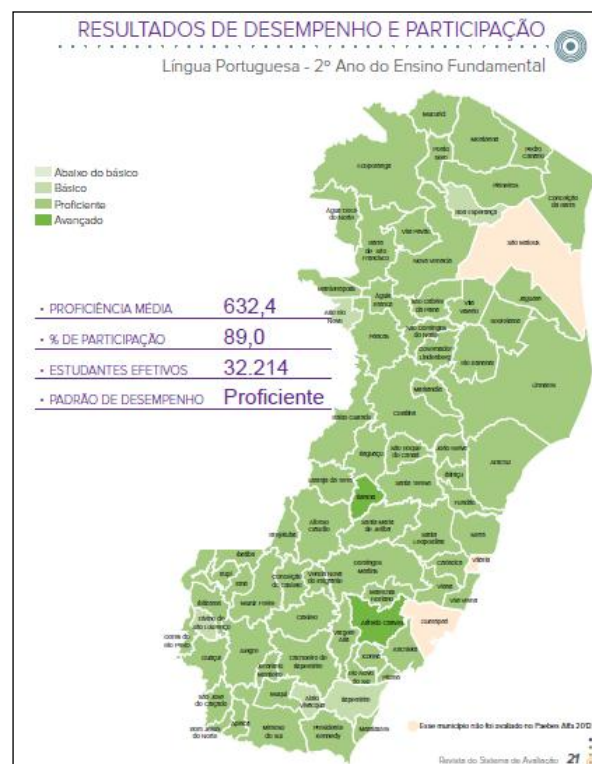
Essas reflexões problematizam as anunciadas contribuições que esse tipo de classificação pode oferecer à compreensão do processo de alfabetização em prol da melhoria da qualidade. No caso do Paebes-Alfa, podemos perceber que esse processo de classificação apresenta uma metodologia refinada, pois, além da descrição proposta pela Tabela 9, vincula os padrões orientadores do programa a uma escala de cores, conforme podemos observar nos Mapas 1 e 2 a seguir:

Mapa 1 – Resultados do Paebes-Alfa 1º ano



Fonte: Revista do Sistema de Avaliação, 2012.

Mapa 2 – Resultados do Paebes-Alfa 2º ano



Fonte: Revista do Sistema de Avaliação, 2012.

Quanto à questão da apropriação dos resultados pelos sujeitos gestores, os enunciados das revistas fazem indicações recorrentes sobre a importância da utilização dos resultados para o planejamento pedagógico.

A partir da apropriação dos resultados obtidos nas avaliações externas, as unidades escolares devem desenvolver estratégias que promovam o aperfeiçoamento do sistema educacional como um todo, ou seja, as instituições devem ser autônomas e capazes de planejar e executar seus projetos com o objetivo de garantir a aprendizagem dos alunos. Por isso, as informações contidas nos resultados são de suma importância, pois serão o subsídio necessário ao (re)planejamento das ações a serem desenvolvidas, afinal, quanto mais informações a escola tem acerca de si, mais eficazes e precisas serão as ações nela desenvolvidas. A avaliação em larga escala se insere como um instrumento provedor de dados sobre a realidade educacional; no entanto, para que os resultados apresentados nesta revista possam atingir o fim a que se destinam, devem ser socializados, estudados, analisados e debatidos em suas múltiplas possibilidades de uso pedagógico (SEDU, REVISTA DO GESTOR, 2012, p. 27).

Em nossa perspectiva, consideramos que esses enunciados inscrevem contradições. Ao afirmarem que as unidades de ensino devem ter autonomia para planejar e executar projetos, também indicam que esses projetos devem partir dos resultados das avaliações para que se tornem melhores. Desse modo, a noção de

autonomia nos parece restrita, pois está marcada e/ou pressionada pelos resultados das avaliações externas. Pensamos que esse movimento de liberdade vigiada/controlada está ancorado em pressupostos legais da legislação educacional brasileira, pois a LDB nº 9.394/1996, em seu art.3º, define princípios para o ensino e, dentre eles, encontramos dois que podem ser relacionados com esse processo: o princípio da gestão democrática do ensino público e o de garantia de padrão de qualidade.

Cabe notar que, em relação à gestão democrática, podemos fazer alusão à possibilidade da participação coletiva dos sujeitos no direcionamento das questões educacionais, porém, para isso, esse princípio carece de regulamentação pelos sistemas de ensino. A legislação federal não delimita esse conceito e nem suas formas de implementação. Nardi, Rebelatto e Gamba (2013), ao realizarem um estudo sobre regulamentações desse princípio em sistemas de ensino, mostram que poucos avanços foram notados nas legislações locais, o que revela fragilidades das garantias legais de promoção da participação coletiva. Contudo, isso não ocorre em relação ao princípio de padrão de qualidade, pois a legislação federal deixa claro que compete à União realizar processo de avaliação do rendimento escolar. Nesse sentido, a revista do gestor reforça que a União deve avaliar a “[...] Educação Básica e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade da educação” (SEDU, REVISTA DA GESTÃO ESCOLAR, 2012, p. 10-11).

Assim, percebemos que, embora as revistas veiculem um discurso de abertura à participação dos profissionais, esta se limita à dimensão pedagógica do processo que deve ser orientada pelos/para resultados das avaliações. Nessa linha de proposições, as revistas de divulgação direcionadas aos gestores, do ano de 2012, apresentam cinco relatos de experiências. A autoria desses relatos é atribuída a dois gestores regionais, a dois gestores escolares e ao coordenador do setor de avaliação da Sedu. As três revistas analisadas apresentam experiências que reforçam o discurso da importância da utilização dos resultados no contexto educacional.

Com o título *Intervenção para a cidadania* é apresentado um depoimento de uma gestora regional. Para ela

[...] as avaliações externas contribuem para enfrentar os desafios de sua gestão, pois, 'têm por objetivo diagnosticar o nível de aprendizagem de toda a rede de ensino de modo a permitir a percepção dos erros e o caminho para os acertos'. [...] defende o processo avaliativo como um instrumento que permite repensar o sistema e buscar intervenções eficazes de aprendizagem a curto, médio e longo prazo: 'podemos elaborar um planejamento de investimento na educação pública, após análise criteriosa das deficiências e apontamento dos avanços'. [...] conta que 'a equipe pedagógica participa das oficinas de divulgação dos resultados e depois trabalha na regional com os professores, diretores, coordenadores e pedagogos', de forma a socializar e potencializar a elaboração de Planos de Intervenção Pedagógica específicos para cada escola. Ela defende que as deficiências funcionam como ponto de partida para as transformações e que a implementação de ações surge a partir do planejamento das metas, definidas em coletivo: 'o professor tem que estar motivado para a intervenção, sentir-se comprometido com a execução do plano' (SEDU, REVISTA DO GESTOR MUNICIPAL, 2012, p. 11).

Nessa mesma linha discursiva de valorização da avaliação externa, a revista apresenta o relato de uma diretora de escola intitulado *Avaliação motiva a escola a melhorar o desempenho*. A autora da narrativa entende que

[...] a avaliação externa é um importante instrumento que contribui para o aperfeiçoamento do sistema educacional, pois, 'através dela podemos observar o desenvolvimento de cada turma e assim investir onde for mais necessário'. A diretora comenta, que durante a avaliação realizada pelo Paebes-Alfa, há significativa mobilização da comunidade escolar para a efetivação do processo. Segundo ela, os professores de sua escola percebem a avaliação externa como uma forma de medir o aprendizado dos alunos e também o trabalho realizado em sala de aula. Já ela, como diretora, entende a avaliação como uma forma de aferir o trabalho pedagógico e administrativo da escola, uma vez que o aprendizado dos estudantes depende de toda a equipe. A gestora enfatiza que a escola se apropria dos resultados para repensar suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, os professores de posse desses resultados, avaliam em que áreas precisam realizar mudança em seu planejamento. Além disso, têm a preocupação de observar os resultados de cada aluno, de maneira que, 'quando o estudante avança para o próximo ano, o professor que o recebe já tem o conhecimento de seu desempenho' (SEDU, REVISTA DO GESTOR, 2012, p. 24-25).

Outra voz privilegiada na revista para dizer sobre as potencialidades do sistema de avaliação foi a do coordenador do programa. O relato intitulado *Clareza na avaliação, clareza no ensino* diz que

O sistema avaliativo permite que o professor perceba os resultados de seu trabalho. Um dos objetivos [...] é promover o suporte de informações necessárias à construção de políticas de formação de professores; além de permitir a criação de políticas de bonificação por desempenho para os docentes (SEDU, REVISTA DA GESTÃO ESCOLAR, 2012, p. 14).

Esses vários comentários mostram uma lógica discursiva que reforça a construção de uma certa verdade e validade para a avaliação externa do Paebes-Alfa. Sobre esse tipo de recurso, encontramos explicações em Foucault (1999),³⁷ quando este afirma que a opção pelo uso de comentários/relatos articulados a determinadas figuras de autoria revela procedimentos internos de construção discursiva capazes de produzir efeitos de verdades. Segundo o autor, a função do comentário é reatualizar o texto primeiro e evitar interpretações indefinidas. Para ele,

[...] o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro. Deve, conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que entretanto, já havia sido dito [...]. O comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto seja dito e de certo modo realizado (FOUCAULT, 1999, p. 25-26).

A partir dessas explicações, entendemos que as publicações que analisamos cumprem papel de reiterar e atualizar os princípios do programa. Assim, podemos inferir que os momentos de divulgação dos resultados das avaliações anuais constituem oportunidades propícias para a produção desses discursos, com a avaliação externa reiterada como instrumento necessário para orientar a intervenção, promover motivação e também para justificar a premiação por desempenho, como é o caso da bonificação paga pelo sistema estadual aos professores que atendem às exigências previstas e, dentre elas, estão incluídos os resultados da avaliação do programa.

Ainda podemos notar que discursivamente esse tipo de avaliação deve servir como base para identificar deficiências que mostram trajetórias fora dos padrões prescritos e determinados pelo programa e que, por isso, carecem de intervenções para os enquadramentos desejados. Nessa lógica, podemos entender que os padrões abaixo do básico, básico, proficiente e avançado apontam uma compreensão

³⁷ A obra intitulada *A ordem do discurso* foi publicada originalmente no ano de 1971, na França.

estandardizada do conhecimento, em que todos precisam ser integrados, localizados e conformados nesses percursos formativos. Assim, percebemos a produção de discursos padronizados do que deve ser aprendido e do que deve ser ensinado, numa perspectiva positivista. Enfim, podemos perceber nos discursos, em especial, nos discursos veiculados pelas revistas direcionados aos gestores, que a avaliação externa do Paebes-Alfa é recorrentemente reafirmada como prática que valoriza a homogeneização, o produtivismo e o gerencialismo.

6.1.3 Pressupostos orientadores do Paebes-Alfa e dimensão pedagógica

Neste tópico, focalizaremos nossas análises na materialidade discursiva das revistas do Paebes-Alfa, direcionadas aos professores alfabetizadores. Essas revistas intituladas *Revista do Educador – 1ª onda*, *Revista Pedagógica 1º ano do Ensino Fundamental* e *Revista Pedagógica 2º ano do Ensino Fundamental* (Fotos 42, 43, 44), tinham como propósito divulgar os resultados do Paebes-Alfa, explicar o funcionamento das questões da prova do programa e também apresentar sugestões de intervenção pedagógica aos professores para cada nível de classificação dos resultados. Na coleção do Paebes-Alfa de 2012, ainda havia a *Revista Pedagógica* do 3º ano que não utilizaremos em nossas análises, pois, conforme já explicamos, não acompanhamos a aplicação das provas nesse referido ano de escolarização.

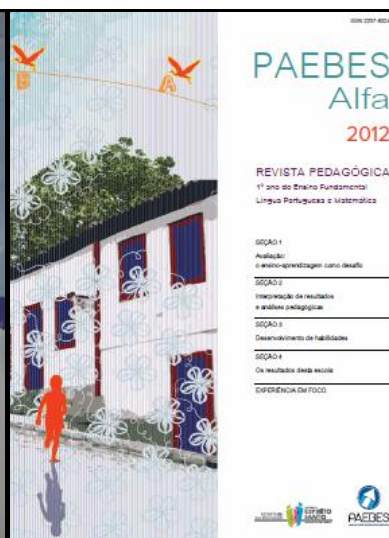
O modo como acessamos esses documentos seguiu procedimentos idênticos aos utilizados para acessar as revistas direcionadas aos gestores, ou seja, a *Revista do Educador* (Foto 42) foi fotografada no contexto das escolas parceiras e as demais (Fotos 43 e 44) foram acessadas por meio do *site* da Sedu.

Foto 42 – Revista do Educador 1ª onda



Fonte: Sedu, Caed.

Foto 43 – Revista Pedagógica 1º Ano do Ensino Fundamental



Fonte: Sedu, Caed.

Foto 44 – Revista Pedagógica 2º Ano do Ensino Fundamental



Fonte: Sedu, Caed.

Essas revistas apresentam e discutem informações sobre as avaliações do Paebes-Alfa de Língua Portuguesa e Matemática. Porém, como nosso foco de pesquisa está centrado em processos de apropriação da linguagem verbal, direcionaremos nossas análises para a área de Língua Portuguesa. É importante dizer que a *Revista do Educador* (Foto 42) apresenta dados sobre a avaliação de 1ª onda, aplicada em 24-4-2012 aos alunos do 1º ano do ensino fundamental. Como comentamos, essa revista foi enviada na forma impressa para as escolas do município da Serra, no mês de outubro de 2012. As revistas intituladas *Revista Pedagógica* (Fotos 43 e 44) apresentam dados das avaliações aplicadas em 2012, incluindo os resultados da prova da 2ª onda, realizada em 6-11-2012. A disponibilização dessas duas revistas ao público em geral ocorreu no mês de junho de 2013 pelo *site* da Sedu.

Em termos de organização e de conteúdos, as revistas direcionadas aos professores apresentam algumas características similares às revistas dos gestores, como número de participantes, escala de pontos para cada padrão de proficiência e seção de relato de experiência. Contudo, distinguem-se por apresentar e enfatizar aspectos vinculados à dimensão pedagógica da avaliação. Dentre esses aspectos, podemos identificar que essas revistas contemplam conteúdos como a matriz de referência das provas, explicações sobre a Teoria da Resposta ao Item, bem como

detalham informações sobre conhecimentos inerentes a cada padrão de proficiência com “[...] exemplificação de itens de teste e sugestões de intervenções na sala de aula para cada uma das duas áreas” (SEDU, REVISTA DO EDUCADOR, 2012, p. 9).

Nessa dinâmica de organização, podemos notar, a partir da materialidade discursiva, o firme propósito das revistas em fazer indicações aos professores. Nessas indicações, os documentos evidenciam modos de compreensão do processo de apropriação da linguagem verbal.

Espera-se, portanto, que os profissionais das diferentes esferas do sistema educacional possam, a partir dos resultados dessa avaliação, orientar o [re] planejamento de ações e a [re]definição de metas para cada ano de escolarização que culminem na diminuição da distância entre o que se espera que os alunos saibam, e o que eles, efetivamente, têm demonstrado saber.

Nesse sentido, os resultados das avaliações precisam estar disponíveis de forma acessível para que gestores, professores e demais profissionais da Educação possam conhecer esses resultados e deles se apropriar para, no nível da escola e da sala de aula, garantir que esforços sejam feitos para que os alunos da rede pública tenham suas aprendizagens ampliadas a cada ano de estudo. Essa ampliação deve ocorrer tanto no que se refere a aquisição, desenvolvimento e consolidação de habilidades de leitura e de escrita quanto de habilidades matemáticas, para que os aprendizes estejam, efetivamente, alfabetizados e com bom nível de letramento ao fim do terceiro ano do ensino fundamental (SEDU, REVISTA DO EDUCADOR, 2012, p.1-2).

A partir desses enunciados, podemos identificar que o Paebes-Alfa adota conceitos de alfabetização e de letramento para fundamentar o processo de apropriação da linguagem verbal. A articulação desses dois termos para explicar o processo de aquisição, domínio e utilização da linguagem escrita no contexto do programa, segue tendência de outras políticas oficiais, dentre elas, podemos citar a Provinha Brasil, o Pacto Nacional da Alfabetização pela Idade Certa e o Programa Nacional do Livro Didático.

Assim, observamos que, nos textos das políticas oficiais, especialmente aquelas mais recentes voltadas para os anos iniciais de escolarização, a utilização dos conceitos, alfabetização e letramento tem sido recorrente. Contudo, consideramos importante compreender esses conceitos.

É necessário reconhecer que, tradicionalmente, no Brasil, o termo alfabetização foi utilizado para designar o processo de aquisição da leitura e da escrita. Contudo, a partir da década de 1990, esse conceito passa a ser considerado insuficiente. Para explicar essa insuficiência, Soares (2003) afirma que o Brasil passou por mudanças paradigmáticas referentes ao ensino aprendizagem da linguagem verbal. Segundo a autora, a partir da prevalência das ideias construtivistas no cenário educacional, especialmente relacionadas com os pressupostos da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), a alfabetização passou por processo de perda de sua especificidade que foi obscurecida pela concepção de letramento. Para ela, alfabetização e letramento

[...] Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 12).

A partir dessa compreensão, Soares (2003) argumenta que, embora interdependentes, os dois conceitos guardam especificidades que não podem ser desconsideradas e nem confundidas. Assim, a autora também se preocupa em dizer como cada conceito deve ser entendido. Para ela é fundamental

[...] reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a alfabetização, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. Por outro lado, o que não é contraditório, é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro [...] (SOARES, 2003, p. 13).

Ao apresentar esse detalhamento do que significa cada conceito, é possível notar que Soares (2003) reafirma uma compreensão da alfabetização em seu sentido restrito, ou seja, alfabetização significa domínio da técnica de codificação e de decodificação. Como técnica, a alfabetização comporta um repertório de

conhecimentos sobre o sistema da língua, neutro, objetivo e com regras universais as quais todos devem assimilar para serem reconhecidos como alfabetizados. Assim, a necessidade do termo letramento surge a partir de uma perspectiva reducionista do conceito de alfabetização. Nessa direção, o letramento refere-se à capacidade dos sujeitos em utilizar a leitura e a escrita de forma adequada em diferentes situações sociais.

Como mencionamos, embora os conceitos de alfabetização e letramento tenham encontrado lugar seguro nos textos das políticas educacionais, no campo acadêmico, a articulação desses dois conceitos tem motivado debates e críticas. Para exemplificar algumas dessas críticas, podemos trazer as palavras de Gadotti (2011, p. 12), quando diz que o termo letramento constitui “[...] uma tentativa de esvaziar o caráter político da educação e da alfabetização [...]”. Geraldi (2011, p. 30) também adensa essas críticas ao afirmar:

O letramento prevê de antemão o lugar social que cada um deve ocupar – qualquer exceção pode ser *inadequada*, quer sejam uma leitura e uma escrita para mais (política, crítica), quer sejam uma leitura e escrita para menos (não compreender instruções, avisos, faturas, contas etc). [...] parece que o conceito não ajuda a melhorar nossa compreensão dos processos de aquisição da língua escrita. Linguisticamente, ‘ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar’ somente para aqueles que excluem da linguagem sua razão de ser: os sentidos que mobilizam o homem, desde suas necessidades mais mezinhas até suas necessidades de rupturas com o já estabelecido, inclusive com a língua.

Assim, tanto Gadotti (2011) como Geraldi (2011), e acreditamos que muitos outros autores integrados a essa discussão, alertam que o surgimento de um “novo” termo como o letramento não foi capaz de oferecer contribuições significativas que ampliassem as bases para a compreensão do trabalho com a linguagem escrita que viabilizasse práticas educativas comprometidas com a democratização dos conhecimentos. É importante dizer que Soares (2003), ao fazer a defesa dos fundamentos do letramento, denuncia os índices alarmantes de crianças que não possuíam o domínio pleno da leitura e da escrita na época. Publicações importantes dessa autora sobre o letramento datam do ano de 2003 e 2004, período em que também inicia a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012) instituída pela Unesco. Decorridos os anos dessa década, podemos perceber que essas “novas” criações não foram suficientes para combater nossos “velhos” problemas, tão atuais e prementes no cotidiano de nossas escolas, ou seja, a

persistência do frágil domínio da leitura e da escrita identificado e reafirmado pelos dados do Censo do IBGE, os do Censo Escolar e os resultados produzidos pelas diferentes avaliações externas desenvolvidas nas várias etapas da educação básica brasileira.

Segundo análises de Mortatti (2013) sobre a década da alfabetização, as ações governamentais desenvolvidas na área educacional brasileira nesse período produziram alguns índices considerados positivos em função das metas estabelecidas por organismos globais. Dentre esses índices, a autora menciona a quase “[...] universalização do acesso à educação obrigatória, expressivo avanço na educação secundária, diminuição dos índices de analfabetismo entre jovens e adultos e aumento no acesso ao ensino superior” (MORTATTI, 2013, p. 19). Na opinião da autora, esses avanços são tímidos e ela enfatiza que o mais preocupante é que silenciam questões importantes.

Eis algumas das principais perguntas cuja formulação tem feito falta: as iniciativas globais têm contribuído para mudanças substanciais no significado e no sentido da leitura e da escrita na vida das pessoas, para além dos deveres e vivências escolares? Os resultados obtidos até o momento são indicativos de que mais brasileiros estão incluídos na cultura escrita, com pleno usufruto do direito subjetivo à leitura e à escrita? Os avanços constatados têm contribuído para que a população brasileira venha-se tornando leitora e produtora de textos escritos, indicando possibilidades de transformação social? Ou esses avanços indicam mero processo de adaptação aos irrisórios e rudimentares usos e funções sociais da leitura e escrita, característicos da secular condição ‘semiletrada’ da sociedade brasileira? Quais segmentos da população brasileira têm sido os maiores e mais duradouros beneficiados com a implementação dessas políticas públicas consensuais que visam à democratização do acesso e do usufruto do direito? (MORTATTI, 2013, p. 23).

Esses e muitos outros questionamentos são apresentados pela autora para afirmar que os ruidosos e alardeados avanços educacionais não tocam em questões de base. Para ela, é necessário enfrentar o silenciamento das discussões em torno do conceito de alfabetização. Em sua percepção, a adoção de um conceito rudimentar de alfabetização em articulação com o termo letramento tem servido à naturalização da didática de resultados e ao ativismo pragmático que tem prevalecido nas orientações das políticas educacionais, em especial as direcionadas à alfabetização. Segundo Mortatti (2013, p. 30), muitos aspectos continuam intocados na caixa-preta da alfabetização, como:

[...] aprender a aprender a leitura e escrita como habilidades e instrumentos, tomando o 'texto' (reduzido a conjunto de frases breves relacionadas entre si, por meio de nexos coesivos explícitos, com assunto de interesse infantil e com sintaxe predominantemente coordenativa, próxima ao 'tatibitati', permitindo-se fragmentos de textos) como pretexto para a aquisição da língua escrita e como conjunto de conteúdos a serviço dos objetivos escolares, especialmente 'temas transversais'; alfabetização como preparação e pré-requisito para o letramento e para a aprendizagem da língua portuguesa; aprendizagem sem ensino; treinamento no lugar de ensino; atuação docente como atividade técnica, com o objetivo de prover os alunos de estratégias para alcançar o sucesso em testes padronizados; formação docente (inicial e continuada) como processo de aprender (por convencimento, não por entendimento) a aplicar e a treinar; professor como executor (convencido, mas não convincente) de políticas públicas e metas globais para a alfabetização escolar.

A partir dessas considerações dos diferentes autores, podemos entender que os conceitos de alfabetização e letramento nos textos das políticas e, mais especificamente, nos textos das revistas do Paebes-Alfa direcionadas aos professores revigoram “velhos” conceitos que tratam o ensino e a aprendizagem da língua em suas dimensões isoladas, ou seja, separam a dimensão linguística da discursiva. Essa separação, sintetizada na adoção desses dois conceitos, favorece a sistematização da arquitetura das avaliações em larga escala, como é o caso do Paebes-Alfa. Essa arquitetura, baseada nas orientações conceituais dos termos alfabetização e letramento, pode ser notada a partir da proposição da matriz de referência das provas do programa. Nesse sentido, os enunciados das revistas pedagógicas informam que

É importante ressaltar que a Matriz de Referência não abarca todo o currículo; portanto, não deve ser confundida com ele nem utilizada como ferramenta para a definição do conteúdo a ser ensinado em sala de aula. As habilidades selecionadas para a composição dos testes são escolhidas por serem consideradas essenciais para o período de escolaridade avaliado e por serem passíveis de medição por meio de testes padronizados de desempenho, compostos, na maioria das vezes, apenas por itens de múltipla escolha. Há, também, outras habilidades necessárias ao pleno desenvolvimento do estudante que não se encontram na Matriz de referência por não serem compatíveis com o modelo de teste adotado (SEDU, REVISTA PEDAGÓGICA, 2012, p. 17).

Essas explicações evidenciam que a matriz de referência apresenta parcialmente os conhecimentos da linguagem, considerados pelos formuladores do programa como essenciais e passíveis de objetividade. Assim, podemos inferir que muitos outros conhecimentos podem não ser contemplados nas ações do programa, provavelmente por duas razões: ou não são essenciais ou não são passíveis de

objetividade. Nessa linha de raciocínio, parece que o critério de objetividade é que comanda a constituição da matriz e dos demais instrumentos do programa. Desse modo, a articulação com um conceito de alfabetização restrito torna-se fundamental, pois, a partir dele, é possível privilegiar os conhecimentos possíveis de serem testados em itens das provas. Nessa direção, a matriz de referência do Paebes-Alfa organiza os conhecimentos em cinco tópicos diferentes. Em cada tópico, agrupa vários conhecimentos, conforme podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Matriz de referência do Paebes-Alfa 2012 (continua)

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - PAEBES ALFA 1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
TÓPICOS	COMPETÊNCIAS	DESCRIPTORES	DETALHAMENTO DOS DESCRIPTORES
T1. RECONHECIMENTO DE CONVENÇÕES DO SISTEMA ALFABÉTICO.	C1. Identificação de letras do alfabeto	D1 – Reconhecer especificidades da linguagem escrita.	1 – Distinguir entre desenho e escrita.
		D2 – Identificar letras do alfabeto.	1 – Identificar uma letra entre várias letras apresentadas isoladamente. 2 – Identificar uma, duas ou mais letras no contexto de uma palavra. 3 – Identificar, entre várias seqüências, uma seqüência de letras determinada.
		D3 – Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.	1 – Identificar, em seqüências com letras, números e outros símbolos, a seqüência que só tem letras ou que tem letras e números. 2 – Identificar, em textos que circulam socialmente (placas de trânsito, logomarcas, envelope, lista, cartaz etc.) aquele que apresenta somente letras ou que tem letras e números. 3 – Identificar, em textos que circulam socialmente (placas de trânsito, logomarcas, envelope, lista, cartaz etc.), aquele que apresenta letras e números.
		D4 – Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras.	1 – Distinguir diferentes formas de traçar uma mesma letra. 2 – Identificar uma palavra escrita com letras diferentes. 3 – Identificar duas ou três palavras escritas com letras diferentes.
	C2. Uso adequado da página	D5 – Reconhecer as direções e o alinhamento da escrita da Língua Portuguesa.	1 – Identificar a direção da escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo), na leitura de pequenos textos, identificando a primeira ou a última palavra deles. 2 – Registrar frases ou pequenos textos, tendo em vista sua ordem de alinhamento e direcionamento na página.

Quadro 1 – Matriz de referência do Paebes-Alfa 2012 (continuação)

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - PAEBES ALFA 1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
TÓPICOS	COMPETÊNCIAS	DESCRIPTORES	DETALHAMENTO DOS DESCRIPTORES
T2. APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO.	C3. Reconhecimento da palavra como unidade gráfica	D6 – Compreender a função da segmentação de espaços em branco, na delimitação de palavras em textos escritos (consciência de palavras).	1 – Identificar o número de palavras de uma frase, tendo em vista os espaços em branco entre elas. 2 – Identificar o número de palavras em um pequeno texto (parlendas, quadrinhas, adivinhas), com até 20 palavras, tendo em vista os espaços em branco entre elas.
	C4. Aquisição da consciência fonológica.	D7 – Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas que ela contém (consciência silábica).	1 – Contar número de sílabas de palavras dissílabas. 2 – Contar número de sílabas de palavras trissílabas. 3 – Contar número de sílabas de palavras polissílabas. 4 – Identificar monossílabos como palavras formadas por uma única sílaba.
	C4. Aquisição da consciência fonológica.	D08 – Identificar sílabas e sons (consciência silábica e consciência fonêmica).	1 – Identificar sílabas padrão (consoante/vogal – CV) no início de palavras. 2 – Identificar sílaba (consoante/vogal/consoante – CVC) no início de palavras. 3 – Identificar sílaba (consoante/consoante/vogal – CCV) no início de palavras. 4 – Identificar sílaba (vogal/consoante/ - VC) no início de palavras. 5 – Identificar sílaba formada apenas por uma vogal – V no início de palavras. 6 – Identificar sílaba formada por dígrafo e/ou ditongo no início de palavras. 7 – Identificar palavras que terminam com a mesma sílaba. 8 – Identificar sílaba CV no meio de palavras trissílabas. 9 – Identificar o valor sonoro de uma sílaba (inicial, medial ou final) em que não haja correspondência biunívoca entre o fonema e o grafema (o fonema /s/ e as letras ss, c, ç etc., por exemplo).
			D9 – Identificar relações fonema/ grafema, som/letra (consciência fonêmica).
	C5. Leitura de palavras, frases e pequenos textos	D10 – Ler palavras silenciosamente.	1 – Ler palavra iniciada por sílaba padrão Consoante/Vogal – CV. 2 – Ler palavra iniciada por sílaba Consoante/Vogal/Consoante – CVC. 3 – Ler palavra iniciada por sílaba Consoante/Consoante/Vogal – CCV. 4 – Ler palavra iniciada por sílaba Vogal/ Consoante – VC 5 – Ler palavra iniciada por sílaba constituída de apenas uma Vogal – V. 6 – Ler palavras com dígrafo e/ou ditongo em qualquer posição, inclusive em monossílabos.
		D11 – Ler frases e pequenos textos, localizando informações explícitas contidas neles.	1 – Localizar uma informação explícita em frase curta de padrão sintático simples (Sujeito/Verbo/Objeto). 2 – Localizar uma informação explícita em frase longa de padrão sintático (e silábico) complexo. 3 – Localizar uma informação explícita em textos curtos (de mais ou menos seis linhas) de gêneros diversos (bilhete, cartaz, tirinhas, quadrinhos, receita, notícia, instrução, entrevistas, anúncios...)
T3. USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA	C6. Implicações do suporte e do gênero na compreensão de textos	D12 – Reconhecer os usos sociais da ordem alfabética.	1 – Reconhecer portador(es) (ou suporte(s)) de texto(s) onde a ordem alfabética é utilizada. 2 – Reconhecer o local de inserção de determinada letra/palavra, tendo em vista a sequência alfabética, considerando até a segunda letra das palavras apresentadas. 3 – Reconhecer o local de inserção de determinada letra/palavra, tendo em vista a sequência alfabética, considerando qualquer posição da letra nas palavras apresentadas.
		D13 – Identificar suportes e gêneros textuais diversos.	1 – Identificar o portador (ou suporte) de gêneros diversos (jornal, revista, livros, panfletos etc.). 2 – Identificar o gênero de textos diversos.
		D14 – Reconhecer a finalidade de gêneros diversos.	1 – Identificar a finalidade de um gênero textual, a partir de seu modo de apresentação. 2 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, a partir de seu tema/assunto.

Quadro 1 – Matriz de referência do Paebes-Alfa 2012 (continuação)

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - PAEBES ALFA 1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
TÓPICOS	COMPETÊNCIAS	DESCRIPTORES	DETALHAMENTO DOS DESCRIPTORES
T4- LEITURA: COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO	C7. Localização de informações explícitas em textos.	D15 – Localizar informações explícitas em textos de maior extensão ou em textos que apresentam dados.	1 – Localizar informações explícitas em textos médios ou longos. 2 – Localizar informações explícitas, em textos que têm por finalidade geral apresentar dados (mapas, gráficos, tabelas etc.).
		D16 – Identificar elementos que constroem a narrativa.	1 – Identificar personagens e suas ações. 2 – Identificar espaço. 3 – Identificar tempo. 4 – Identificar o conflito gerador.
	C8. Interpretação de informações implícitas em textos	D17 – Inferir informações implícitas em textos.	1 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. 2 – Inferir uma informação em textos não verbais. 3 – Identificar informações implícitas, estabelecidas na relação entre texto e imagem. 4 – Inferir uma informação em textos curtos e/ou de média extensão.
		D18 – Identificar assunto de frases e textos.	1 – Identificar assunto de uma frase. 2 – Identificar assunto de textos, com o apoio de imagens. 3 – Identificar assunto de textos, sem o apoio de imagens.
		D19 – Formular hipóteses.	1 – Formular hipótese sobre assunto do texto, a partir de imagens. 2 – Formular hipótese sobre assunto de texto, a partir do título. 3 – Formular hipóteses sobre como um texto continua a partir de seu início.
		D20 – Identificar efeitos de humor ou ironia em textos diversos.	1 – Identificar efeitos de humor ou ironia em textos que integrem elementos verbais e não verbais (tirinhas, charges, propagandas...). 2 – Identificar efeitos de humor ou ironia em textos verbais (piadas...).
C9. Coerência e coesão no processamento de textos	C9. Coerência e coesão no processamento de textos	D21 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	1 – Estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por conjunções (aditiva, adversativa, temporal, causal). 2 – Estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por advérbios (tempo, lugar).
		D22 – Estabelecer relações de continuidade temática, a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto.	1 – Identificar descrições definidas que contribuem para a continuidade de um texto. 2 – Identificar substituições pronominais (somente com pronomes pessoais do caso reto) que contribuem para a continuidade de um texto. 3 – Recuperar o antecedente de um elemento anafórico, representado por elipse.
	C9. Coerência e coesão no processamento de textos	D23 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de recursos gráficos, da pontuação, da seleção lexical e repetições.	1 – Identificar efeito de sentido decorrente do uso de letras maiúsculas. 2 – Identificar efeito de sentido decorrente do uso de pontuação. 3 – Identificar efeito de sentido decorrente do uso de outras notações gráficas (negrito, itálico, fonte, tamanho da letra...). 4 – Identificar efeito de sentido decorrente da seleção lexical utilizada (vocabulário) 5 – Identificar efeito de sentido decorrente de repetições de palavras e expressões. 6 – Identificar efeito de sentido decorrente do uso de onomatopeias.
C9. Coerência e coesão no processamento de textos	D24 – Identificar marcas linguísticas que evidenciam o enunciador no discurso direto ou indireto.	1 – Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor de um texto. 2 – Identificar marcas linguísticas que evidenciam o interlocutor de um texto. 3 – Identificar o discurso direto, marcado por travessões e/ou aspas.	

Quadro 1 – Matriz de referência do Paebes-Alfa 2012 (conclusão)

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - PAEBES ALFA 1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
TÓPICOS	COMPETÊNCIAS	DESCRIPTORES	DETALHAMENTO DOS DESCRIPTORES
	C10. Avaliação do leitor em relação aos textos lidos	D25 – Distinguir fato de opinião sobre o fato.	1 – Identificar o que é fato na leitura de textos de diferentes gêneros (notícia, reportagem, carta do leitor, entrevista...) 2 – Identificar o que é opinião de alguém sobre um fato, na leitura de textos de diferentes gêneros (notícia, reportagem, carta do leitor, entrevista...).
		D26 – Identificar tese e argumentos.	1 – Identificar a tese ou ideia que o autor do texto defende. 2 – Identificar argumentos usados no texto para sustentar a tese ou a ideia defendida no texto.
		D27 – Avaliar a adequação da linguagem usada à situação, sobretudo a eficiência de um texto ao seu objetivo ou finalidade.	1 – Identificar marcas de linguagem oral no texto lido. 2 – Justificar a linguagem usada, em função dos objetivos do texto.
T5. PRODUÇÃO ESCRITA	C11. Escrita de palavras e frases	D28 – Escrever palavras.	1 – Escrever palavras com sílabas padrão Consoante/Vogal – CV. 2 – Escrever palavras com sílabas Consoante/Vogal/Consoante – CVC. 3 – Escrever palavras com sílabas Consoante/Consoante/Vogal – CCV. 4 – Escrever palavras com sílabas Vogal/Consoante – VC. 5 – Escrever palavras com sílaba Vogal – V. 6 – Escrever palavras que contenham ditongo e/ou dígrafo.
		D29 – Escrever frases.	1 – Escrever frases, a partir de uma imagem. 2 – Escrever frases, a partir de um ditado.
	C12. Produção de textos	D30 – Produzir textos.	1 – Escrever uma lista de palavras, a partir de elementos de uma imagem. 2 – Produzir textos de gêneros familiares como: lista, bilhete, cartão, convite. 3 – Produzir uma pequena história, a partir de uma sequência de imagens. 4 – Produzir histórias/contos (reais ou fictícios) que relatem episódios de medo, susto, surpresa, alegria etc.

Fonte: Sedu, Revista Pedagógica, 2012.

Em uma análise geral da matriz de referência do Paebes-Alfa (Quadro 1), percebemos que, dos cinco tópicos citados, o que apresenta maior quantidade de descritores é o de número 4, referente à leitura, totalizando 13 itens. Além desse, os conhecimentos sobre o sistema alfabético também ocupam lugar de destaque no documento, pois os tópicos 1 e 2 estão relacionados com esse aspecto e somam 11 descritores. Os outros dois tópicos, denominados usos sociais da leitura e da escrita e produção escrita, apresentam o menor número de descritores, ou seja, três em cada um deles. Segundo as explicações apresentadas nas revistas que analisamos, “Os descritores associam o conteúdo curricular a operações cognitivas, indicando as habilidades que serão avaliadas por meio de um item” (SEDU, REVISTA PEDAGÓGICA, 2012, p. 18). Desse modo, podemos inferir, a partir da matriz de

referência, que as habilidades mais privilegiadas nos testes do programa são de leitura e sobre o sistema alfabético.

Outro dado que podemos apreender desse instrumento orientador é que os descritores, majoritariamente, têm por objetivo verificar a capacidade de identificação de algum aspecto da linguagem, pois o verbo identificar aparece em 11 descritores de um total de 30. O segundo verbo mais utilizado foi reconhecer, que integra a formulação de quatro descritores. Assim, notamos que metade dos descritores da matriz de referência está relacionada com a habilidade de identificação ou reconhecimento de elementos da língua. Os demais verbos utilizados na construção dos descritores (diferenciar, distinguir, compreender, ler, estabelecer, localizar, inferir, formular, avaliar, escrever e produzir) aparecem apenas uma ou duas vezes. As ações escrever e produzir, que consideramos relevantes e fundamentais no processo de apropriação da linguagem verbal no contexto das séries iniciais, são listadas exclusivamente no tópico cinco, denominado de produção escrita. A partir desse tópico, a matriz relaciona duas competências, a escrita de palavras e frases e a competência de produção de textos. Contudo, notamos que a escrita de palavras e frases predomina no detalhamento dos descritores, pois integra nove dos doze itens apresentados. A partir desses elementos, inferimos que esse tópico acompanha a ênfase dos demais, ou seja, privilegia elementos menores da língua. Outra marca que reforça essa ideia é a própria sequência dos descritores, pois o D28 diz sobre escrever palavras, o D29 escrever frases e o D30 produzir textos. Assim, podemos entrever que essas habilidades parecem ser organizadas de forma progressiva.

Esse direcionamento, em nosso ponto de vista, mostra evidências de uma percepção restrita do conceito de texto, especialmente quando centramos nossa atenção no descritor 30. Nesse descritor, são mencionados que serão objetos da avaliação alguns gêneros textuais, como lista, bilhete, cartão, convite e contos. Em dois itens, é explicitamente dito que a produção deve ser realizada a partir de uma imagem ou de uma sequência de imagens. Desse modo, podemos dizer que a matriz de referência recupera e veicula “velhas” tradições do trabalho com a linguagem escrita, como as recorrentes propostas de escritas a partir de gravuras apresentadas em cartilhas de alfabetização. Sobre esta estratégia didática, de

escrita a partir de imagens, concordamos com as reflexões de Geraldi (1997) quando afirma que atividades desse tipo não favorecem o dizer das crianças, pois o que deve ser dito já está determinado pela imagem. O sujeito não pode dizer nada de si, apenas demonstrar que domina a escrita correta de determinadas palavras. Esse tipo de escrita funciona apenas como ilustração verbal da gravura.

Assim, por meio da matriz de referência, apresentada nas revistas do programa, os professores tinham a possibilidade de ter ciência do que seria contemplado nas avaliações. Além dessas informações sobre os conteúdos previstos, as revistas também definem que a Teoria da Resposta ao Item (TRI) constitui a base de fundamentação da construção dos instrumentos de avaliação do programa. Segundo informações explicitadas nos documentos analisados,

A Teoria de Resposta ao Item (TRI) é, em termos gerais, uma forma de analisar e avaliar os resultados obtidos pelos estudantes nos testes, levando em consideração as habilidades demonstradas e os graus de dificuldade dos itens, permitindo a comparação entre testes realizados em diferentes anos. Ao realizarem os testes, os estudantes obtêm um determinado nível de desempenho nas habilidades testadas. Esse nível de desempenho denomina-se PROFICIÊNCIA.

A TRI é uma forma de calcular a proficiência alcançada, com base em um modelo estatístico capaz de determinar um valor diferenciado para cada item que o estudante respondeu em um teste padronizado de múltipla escolha (SEDU, REVISTA PEDAGÓGICA, 2012, p. 23).

As revistas ainda informam que a teoria adotada pelo Paebes-Alfa leva em consideração três parâmetros para calcular a proficiência dos alunos. Esses parâmetros, segundo os documentos, são classificados em:

Parâmetro 'A' – A capacidade de um item de discriminar, entre os estudantes avaliados, aqueles que desenvolveram as habilidades avaliadas daqueles que não as desenvolveram.

Parâmetro 'B' – O grau de dificuldade dos itens: fáceis, médios ou difíceis. Os itens estão distribuídos de forma equânime entre os diferentes cadernos de testes, possibilitando a criação de diversos cadernos com o mesmo grau de dificuldade.

Parâmetro 'C' – A análise das respostas do estudante para verificar aleatoriedade nas respostas: se for constatado que ele errou muitos itens de baixo grau de dificuldade e acertou outros de grau elevado – o que é estatisticamente improvável –, o modelo deduz que ele respondeu aleatoriamente às questões (SEDU, REVISTA PEDAGÓGICA, 2012, p. 23).

Além dessas explicações, as revistas declaram que essa teoria possibilita a composição de diferentes testes com graus de dificuldades equilibrados. Podemos

dizer que essas explicações sobre a teoria que sustenta as avaliações do programa são apresentadas nos documentos em apenas uma lauda, de forma breve e superficial, o que consideramos não contribuir para uma melhor compreensão dos pressupostos orientadores da TRI.

É importante situar que essa teoria surge no contexto norte-americano a partir de estudos que tinham por objetivo superar limitações da Teoria Clássica das Medidas. O marco inicial desses estudos é atribuído a Frederic M. Lord (1952), porém muitos outros autores contribuíram para a formulação dos pressupostos da TRI. Os fundamentos dessa teoria contam com fórmulas matemáticas complexas articuladas a sofisticados sistemas de processamento de dados.

Uma das grandes vantagens da TRI sobre a Teoria Clássica é que ela permite a comparação entre populações, desde que submetidas a provas que tenham alguns itens comuns, ou ainda, a comparação entre indivíduos da mesma população que tenham sido submetidos a provas totalmente diferentes. Isto porque uma das principais características da TRI é que ela tem como elementos centrais os itens, e não a prova como um todo (ANDRADE, TAVARES, VALLE, 2000, p. 3).

Assim, a partir dessas vantagens, a TRI também foi adotada no Brasil. Segundo Andrade, Tavares e Valle (2000), desde 1995, o país utiliza a teoria em sistemas de avaliação educacional. Inicialmente foi experimentada em avaliações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e também pelo Saeb. Os autores afirmam que a TRI é considerada o modelo mais inovador e confiável que conhecemos para fundamentar sistemas de avaliação em larga escala na atualidade e, por isso, é amplamente utilizada no Brasil e no mundo. Contudo, alguns autores têm formulado indagações e problematizado aspectos dessa teoria. Zukowsky-Tavares (2013, p. 62), ao analisar os pressupostos epistemológicos, levanta algumas suspeitas sobre o provável potencial de objetividade, precisão e confiabilidade que a TRI apresenta. Para ela,

A credibilidade na cientificidade e precisão de um produto educacional objetivo e versátil faz com que estudiosos no mundo inteiro busquem, há quase duzentos anos, construir um perfeito instrumento de medida para chegar à máxima objetividade com resultados precisos e mensuráveis. Será isso possível se pensarmos em seres humanos complexos e multifacetados como nós?

A partir dessa indagação, a autora tece reflexões críticas, pois afirma que, nessa teoria, não importa conhecer quantos itens da prova o avaliado acertou, mas interessa saber por que acertou ou errou cada item. Desse modo, a TRI pressupõe que é possível medir a habilidade, também denominada traço latente, que o sujeito possui para responder aos itens individualmente. Ainda informa que a TRI assume o critério de unidimensionalidade. Esse critério significa que o conjunto de itens dos testes deve medir apenas um único traço latente, ou seja, “[...] deve haver apenas uma habilidade responsável pela realização de todos os itens da prova” (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p. 16).

A autora questiona esse critério da unidimensionalidade, pois concebe que o comportamento humano é multideterminado e multimotivado. A partir dessa premissa, indaga:

Se mais de uma habilidade ou traço latente compõe cada desempenho humano, e se pesquisadores e cientistas estão cientes da complexidade que traduz o registro de aprendizagens tão variadas que o indivíduo constrói nos diferentes espaços de educação formal e não-formal, como uma avaliação pode se propor a medir um fator unidimensional em indivíduos com formação tão plural e multifacetada?

Para satisfazer o postulado é suficiente admitir que há uma habilidade dominante (um fator dominante) responsável pelo conjunto de itens ou questões do exame? Este fator é o que se supõe estar medindo com o teste? (ZUKOWSKY-TAVARES, 2013, p. 67).

Assim, a autora mostra que o critério de unidimensionalidade possui fragilidades e impõe limites ao propósito da teoria, que é avaliar o conhecimento humano de forma objetiva e precisa. Zukowsky-Tavares (2013) ainda apresenta reflexões críticas em relação aos critérios de independência local e de qualidade e adequação dos itens. Sobre o critério de independência local, mostra que a TRI exige que o único fator determinante da variabilidade das respostas aos itens de uma prova seja o traço latente, ou habilidade a ser avaliada. Assim, a autora questiona sobre a possibilidade de garantia desse critério, se as provas devem atender às matrizes de referência com excessiva fragmentação das habilidades.

Além disso, Zukowsky-Tavares (2013) adverte que a qualidade dos itens no contexto da TRI assume condição essencial para que a avaliação em larga escala possa garantir a comparabilidade dos resultados. Para isso, é necessário construir banco de itens testados e analisados. A partir desse processo de testagem, os itens podem

ser descartados, sofrer ajustes ou confirmados como adequados. Essa testagem também deve servir para classificar os itens em graus de dificuldades, como fácil, médio e difícil. Devido à complexidade inerente à produção e testagem dos itens, a autora afirma que, para a construção de um banco de itens confiáveis, é importante prever um período de transição. Para ela, a construção de um banco de itens de qualidade leva tempo, por isso as avaliações que adotam essa teoria devem prever inicialmente uma banca de especialistas responsáveis pela elaboração dos testes até que o banco de questões seja efetivamente construído. Segundo a autora, essa sugestão pode evitar “[...] caminhos aligeirados que induzam à fraude e à corrupção” (ZUKOWSKY-TAVARES, 2013, p. 74). Diante desses elementos, a pesquisadora afirma que considera o critério da unidimensionalidade

[...] um dos grandes desafios apresentados para a coerência epistemológica e prática do modelo proposto. Como lidar com a ideia unidimensional em face de um ser humano altamente complexo, objeto dos instrumentos de avaliação, e que no desempenho de qualquer tarefa mobiliza mais de um traço latente? Como afirmar que apenas um traço, construto ou habilidade estará sendo medido por um conjunto de itens? E não são os filósofos e educadores que levantam, em primeira instância, esses questionamentos e incongruências, e sim os próprios estatísticos e pesquisadores da área, como Andrade, Tavares e Valle (2000), Demars (2010), Nojosa (2002), Gould (2003), Laveault e Grégoire (2010) e Pasquali (2011). Por que, então, políticos e administradores educacionais se referem à utilização da Teoria de Resposta ao Item em nossas avaliações como garantia de total confiabilidade para a testagem empregando um discurso superficial e desinformado em entrevistas para a mídia jornalística e televisiva, sem uma consideração, reflexão e estudo mais aprofundado? Poderemos, como leigos, declarar o que os próprios especialistas não afirmam? (ZUKOWSKY-TAVARES, 2013, p. 74).

Assim, a autora problematiza pressupostos da TRI e aponta que modelos multidimensionais, que ainda estão em fase de construção, podem ser a nova aposta para fundamentar sistemas de avaliação em larga escala. É interessante notar que a crítica formulada por ela a respeito da superficialidade das informações sobre a TRI, explicitada no final do trecho citado, também foi identificada na materialidade discursiva das revistas pedagógicas que tomamos para análise. Desse modo, as revistas propagam discursos em que a TRI é apresentada como a melhor metodologia em termos de confiabilidade e precisão para tratar os dados das avaliações, silenciando qualquer tipo de dúvida.

Além das informações sobre a teoria que fundamenta a avaliação do Paebes-Alfa, as revistas apresentam sessão com explicações sobre cada padrão de desempenho

previsto no sistema de avaliação. Antes de iniciar as explicações sobre os padrões de desempenho, as revistas advertem ao leitor que

[...] as competências e habilidades agrupadas nos Padrões não esgotam tudo aquilo que os estudantes desenvolveram e são capazes de fazer, uma vez que as habilidades avaliadas são aquelas consideradas essenciais em cada etapa de escolarização e possíveis de serem avaliadas num teste de múltipla escolha. Cabe aos docentes, através de instrumentos de observação e registro utilizados em sua prática cotidiana, identificarem outras características apresentadas por seus estudantes e não são contempladas pelos Padrões. Isso porque, a despeito dos traços comuns a estudantes que se encontram em um mesmo intervalo de proficiência, existem diferenças individuais que precisam ser consideradas para a reorientação da prática pedagógica (SEDU, Revista Pedagógica 1º ano, 2012, p. 26).

Com esses enunciados, as revistas dão mostras de que as avaliações do programa focalizam apenas conhecimentos considerados essenciais e que, dentre esses, somente os passíveis de objetividade são privilegiados nas avaliações. Desse modo, podemos inferir que o próprio instrumento de avaliação utilizado pelo programa, prova com itens de múltipla escolha, demanda um processo de redução dos conhecimentos da alfabetização.

Após essas considerações, as revistas iniciam uma exposição sobre os respectivos conhecimentos de cada padrão de desempenho. Vale lembrar que a classificação dos padrões é: abaixo do básico, básico, proficiente e avançado (TABELA 9). Esses padrões são definidos a partir de uma escala que, em Língua Portuguesa, varia de 0 a 1000 pontos. Para caracterizá-los, as revistas apresentam uma série de habilidades que integram cada classificação.

Nessa caracterização, podemos notar que os conhecimentos são retratados numa perspectiva progressiva e cumulativa. Após cada bloco de explicações, as revistas pedagógicas contemplam dois itens das avaliações com explicações de natureza cognitiva e informações estatísticas sobre cada opção de resposta. O primeiro padrão abordado foi o denominado abaixo do básico. Nesse padrão, as revistas informam que são classificadas crianças que alcançam baixa pontuação nas avaliações, ou seja, abaixo de 400 pontos para crianças matriculadas em turmas de 1º ano e abaixo de 500 pontos para crianças matriculadas em turmas de 2º ano do ensino fundamental.

Os enunciados materializados nos documentos afirmam que as crianças categorizadas no padrão abaixo do básico, matriculadas em turmas de 1º ano, são as que demonstram estar iniciando a aprendizagem de conhecimentos relacionados com a apropriação do sistema de escrita. Nesse sentido,

Essas habilidades dizem respeito tanto a aspectos gráficos – distinção entre letras e outras formas de representação, como o desenho, por exemplo, e utilização adequada da página ao escrever – quanto sonoros (consciência fonológica). Dado o caráter inicial deste processo de apropriação, as habilidades de leitura e escrita são ainda incipientes neste Padrão. As crianças que apresentam este Padrão de Desempenho fazem distinção entre a escrita e outras formas de representação, como desenhos, garatujas, formas geométricas e/ou outros símbolos. Isso significa que reconhecem que na escrita são usadas letras, embora ainda não saibam como agrupá-las de forma convencional na leitura ou na escrita (SEDU, REVISTA PEDAGÓGICA 1º ANO, 2012, p. 27).

Além dessas informações gerais, as revistas ainda apresentam subclassificações das crianças, pois descrevem conhecimentos para faixas de pontuação.

A partir dos 250 pontos de proficiência as crianças já identificam algumas letras do alfabeto (especialmente as letras iniciais), quando apresentadas isoladamente ou em um conjunto de letras (sequência de três letras).

[...]

As crianças com proficiência a partir de 300 pontos, além das habilidades descritas anteriormente, começam a identificar a sílaba inicial de uma palavra, especialmente em palavras formadas exclusivamente por sílabas no padrão CV (consoante/vogal). Este fato indica que as crianças que se encontram neste nível de proficiência iniciam o desenvolvimento de habilidades relacionadas à consciência fonológica, ou seja, começam a perceber as relações entre fala e escrita de forma mais sistemática. No que se refere à escrita, ao realizarem a cópia de um texto já observam algumas regras de utilização da página, embora possam não observar os limites das margens ou a necessidade de recomeçar a escrita na margem esquerda na passagem de uma linha a outra do texto.

[...]

Crianças que estão no limite da passagem deste Padrão ao seguinte – entre 350 e 400 pontos –, além de terem consolidado as habilidades relacionadas à identificação de letras do alfabeto, reconhecem uma mesma letra, ou sequência de letras, grafada em diferentes padrões gráficos (maiúscula, minúscula, de imprensa, cursiva). Essas crianças iniciam a leitura silenciosa de palavras dissílabas e trissílabas, especialmente as paroxítonas, quando formadas exclusivamente por sílabas no padrão CV (consoante/vogal), ou por sílaba formada exclusivamente por uma vogal. Este fato indica que essas crianças começam a desenvolver habilidades iniciais de leitura de palavras, sendo este um marco importante de seu processo de alfabetização (SEDU, REVISTA PEDAGÓGICA 1º ANO, 2012, p. 27).

Essas explicações deixam entrever que as crianças podem ter percursos diferenciados de aprendizagem. Porém, as especificações detalhadas dos conhecimentos narram os sujeitos numa perspectiva isolada, positivista, em que


apenas os conhecimentos objetivos e de natureza linguística ganham realce para marcar suas identidades. Desse modo, percebemos a produção de discursos homogêneos sobre as crianças, provocando a invisibilidade de muitos outros conhecimentos que provavelmente as crianças possam ter construído em suas diferentes experiências com a língua.


Além de detalhar as habilidades dos alunos, previstas para cada padrão de desempenho, as revistas também apresentam exemplos de itens relativos a essas habilidades, como podemos observar na Foto 45 a seguir:


Foto 45 – Item da prova do Paebes-Alfa que aborda a noção de palavra

APLICADOR

MOSTRAR para o aluno o cartaz com a questão.

LER para o aluno as informações abaixo que apresentam o desenho de um megafone .

 Veja o texto abaixo.

 A última palavra do texto é

ES.04.2003

Veja o texto abaixo.

Eu sou feita de madeira,
 Madeira matéria morta,
 Mas não há coisa no mundo
 Mais viva do que uma porta.

MORAES, Vinícius. *A Arca de Noé*. Rio de Janeiro: Record.

A última palavra do texto é

Eu.

madeira.

Mas.

porta.

Fonte: Sedu, Revista Pedagógica, 2012.

Segundo os documentos do Paebes-Alfa, esse item tem por objetivo avaliar as habilidades das crianças em reconhecer elementos de organização da página escrita, em especial, a direção da escrita. Assim, os enunciados das revistas explicam que os alunos, ao responderem corretamente a esse tipo de item, demonstram conhecimentos “[...] que se lê da esquerda para a direita e de cima para baixo” (SEDU, REVISTA PEDAGÓGICA 1º ANO, 2012, p. 29). Também mostram os percentuais de escolha dos alunos para cada possibilidade de resposta, com

respectivas explicações do que significa cada uma, como podemos observar a seguir:

Os estudantes (3,7%) que escolheram a primeira alternativa como resposta podem ter realizado a leitura do texto de baixo para cima, razão pela qual consideraram que a palavra 'Eu' era a última do texto, e não a primeira.

Aqueles estudantes que optaram pela segunda ou terceira alternativas, 5,5% e 4,3%, respectivamente, ainda não desenvolveram a habilidade avaliada pelo item. Em ambos os casos os estudantes não orientaram seu olhar para o texto respeitando as direções corretas para se proceder à leitura; de baixo para cima e da esquerda para a direita.

Os 83,8% que marcaram a quarta alternativa como resposta acertaram o item, pois reconheceram que a palavra 'porta' é a última do texto. Para chegarem a essa conclusão os estudantes tiveram que observar o texto de cima para baixo e da esquerda para a direita. Esses estudantes demonstraram já ter desenvolvido a habilidade avaliada (SEDU, REVISTA PEDAGÓGICA 1º ANO, 2012, p. 29).

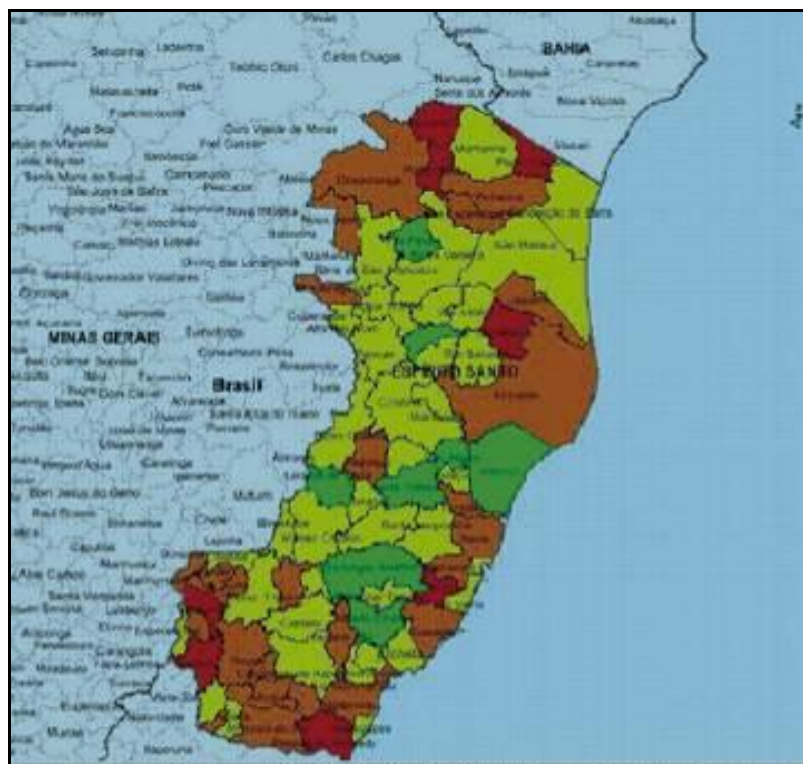
Essas explicações mostram que o sujeito estava determinado em todas as respostas. Ao delimitar um conjunto de possibilidades, também define o modo como cada sujeito pensa, conhece ou age. Assim, a avaliação pressupõe a previsibilidade para qualquer criança ou contexto de sala de aula. Não há margem para pensar a vida escolar e o conhecimento numa perspectiva complexa. Considerando que esse tipo de questão foi formulado para avaliações direcionadas a alunos de seis e sete anos, podemos imaginar que muitas outras situações podem orientar as crianças a registrarem suas respostas, pois as interações em sala de aula são dinâmicas, ativas e repletas de situações imprevisíveis.

Para cada faixa de pontuação da escala de proficiência, as revistas registram explicações detalhadas como as que apresentamos. Nesses enunciados imprimem pistas sobre vinculações conceituais adotadas pelo programa. Assim, podemos notar que, para tratar os conhecimentos das crianças sobre a escrita, o Paebes-Alfa toma como pressuposto a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999). Os enunciados das revistas afirmam que crianças que apresentam pontuação entre 400 e 500 pontos na escala de proficiência demonstram habilidades referentes à

[...] escrita de palavras dissílabas ou trissílabas, paroxítonas e nos padrões silábicos CV , CVC , CVV . Entretanto, ao realizarem tal escrita o fazem a partir da hipótese silábica e/ou da hipótese silábico-alfabética. Isso significa que podem usar apenas uma letra para representar cada sílaba da palavra ou, ainda, que podem utilizar ora uma letra para cada sílaba, ora uma letra para cada som da palavra [...]. [Também] leem palavras formadas por diferentes padrões silábicos, atribuindo sentido ao que leem. Além disso, identificam o gênero ao qual pertencem alguns textos mais familiares. Surgem, neste nível, as primeiras ocorrências de habilidade de leitura de frases na ordem direta (sujeito, verbo, objeto) com identificação de informações nelas explícitas. Também aparecem as primeiras ocorrências de localização de informações explícitas (que se encontram na superfície textual) em textos curtos e de gênero familiar ao contexto escolar, como parênteses e textos que informam sobre curiosidades. Em textos narrativos curtos (entre três e quatro linhas), as crianças que apresentam este nível de proficiência identificam elementos como o tempo em que ocorre um determinado fato e um personagem da narrativa (SEDU, REVISTA PEDAGÓGICA 1º ANO, 2012, p. 32).

Assim, o discurso das revistas direcionadas aos professores revela continuidades uma vez que a classificação das escritas infantis em hipóteses (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética) não constitui novidade no cenário brasileiro. A partir da década de 1990, essa abordagem psicogenética foi bastante divulgada no contexto educacional. Contudo, podemos dizer que esse tratamento dado à escrita das crianças não foi capaz de induzir avanços na direção de ampliar a inserção dos alunos na cultura escrita, pois a alfabetização ainda constitui um grande desafio para a nossa sociedade. Esses desafios podem ser visibilizados a partir dos levantamentos estatísticos produzidos pelo IBGE/Censo 2010, em especial no Estado do Espírito Santo, conforme podemos notar no Mapa 3. Esse mapa apresenta a situação dos municípios quanto à alfabetização de crianças até oito anos de idade. A cor verde, utilizada para alguns municípios, significa que 95% a 100% da população pesquisada estão alfabetizados. Os outros tons de cores representam índices menores, e a cor vermelha significa situação crítica.

Mapa 3 – Mapa do analfabetismo no Espírito Santo




Fonte: IBGE/Censo 2010.


Além dos indícios relacionados com vinculações teóricas, podemos notar também a prevalência de explicações com foco nos conhecimentos da dimensão linguística do processo de alfabetização. Outro dado que podemos apreender desses enunciados é relativo ao trabalho com textos na alfabetização. O discurso das revistas evidencia que, nessa etapa de escolarização, é importante trabalhar com textos familiares, como parlendas e textos de curiosidades. Os narrativos devem ser curtos e com poucas linhas. Desse modo, a noção de texto veiculada pelas revistas nos parece restrita, pois o que está em evidência são aspectos isolados e técnicos da língua, como frase, sujeito, objeto, verbo, entre outros. Além desses elementos, podemos dizer ainda que os aspectos de forma também ganham realce em detrimento dos aspectos discursivos da linguagem. Essas percepções sobre o conceito de texto podem ser identificadas ao longo das explicações para cada faixa de pontuação da escala de proficiência, bem como nos exemplos de itens apresentados (Fotos 46 e 47).

Foto 46 – Item com texto do gênero convite

APLICADOR


MOSTRAR para o aluno o cartaz com a questão.

LER para o aluno as informações abaixo que apresentam o desenho de um megafone .


 Leia o texto abaixo.


ES.09.1739


Leia o texto abaixo.




ESSE TEXTO SERVE PARA

 CONTAR UMA HISTORINHA.

 CONVIDAR PARA UMA FESTA.

 ENSINAR UMA RECEITA.


 VENDER UM BRINQUEDO.


Fonte: Sedu, Revista Pedagógica 1º ano, 2012.

Foto 47 – Item com texto informativo

APLICADOR

MOSTRAR para o aluno o cartaz com a questão.

LER para o aluno a informação abaixo que apresenta o desenho de um megafone .

 Leia o texto abaixo.

Questão # ESP100.879

Leia o texto abaixo.

ELA É FEITA DE PANO, FALA SEM PARAR, É CURIOSA E TRAVESSA. EMÍLIA É UMA DAS PERSONAGENS MAIS QUERIDAS PELOS LEITORES DE MONTEIRO LOBATO.

Ciência Hoje das Crianças ano 22, n.205 set. de 2008, p.5. Fragmento.

QUAL É O ASSUNTO DESSE TEXTO?

A PERSONAGEM EMÍLIA.

AS HISTÓRIAS SOBRE BONECAS DE PANO.

O AUTOR MONTEIRO LOBATO.

OS LEITORES DE MONTEIRO LOBATO.

Fonte: Sedu, Revista Pedagógica 2º ano, 2012.

Esses exemplos mostram que o texto integra as avaliações do Paebes-Alfa. Porém, podemos dizer que as questões propostas concebem o leitor numa perspectiva passiva, pois solicitam atitudes de reconhecimento ou identificação de informações. Desse modo, o bom leitor é aquele que reitera elementos do texto dado e atende objetivamente ao que foi solicitado pelo item da prova. As explicações apresentadas para um dos itens exemplificados (Foto 47) afirmam que

A habilidade avaliada pelo item é a de identificar o assunto de um texto, o que requer que o leitor produza um sentido global para aquilo que leu. Muitas vezes o assunto é sugerido pelo título do texto, mas, neste caso, o suporte para o item é um trecho de um texto informativo que não apresenta um título, razão pela qual o estudante teria que inferir sobre o assunto nele tratado exclusivamente com base em seu conteúdo. Os estudantes que escolheram a primeira alternativa, 64,7% daqueles que realizaram o teste, demonstraram ter desenvolvido a habilidade avaliada, pois concluíram corretamente que o assunto do texto é a personagem Emília.

Os estudantes que escolheram a segunda alternativa (18,1%) provavelmente tiveram dificuldades na leitura do texto, pois embora ele faça referência à boneca de pano, não faz referência a histórias dessa boneca.

Os estudantes que escolheram a terceira (7,6%) ou a quarta alternativa (8,4%) provavelmente observaram apenas o final do texto, que faz referência a Monteiro Lobato. Esses estudantes podem não ter lido todo o texto, observando apenas suas últimas palavras (SEDU, REVISTA PEDAGÓGICA 2º ANO, 2012).

Essas explicações nos indicam que o texto, na avaliação do Paebes-Alfa, pode ser considerado uma estrutura discursiva monológica, na qual o dizer do autor domina a relação com o leitor. Este, por sua vez, é reconhecido somente quando reitera ou compreende o discurso do autor. Para isso precisa dar mostra de uma compreensão exata, definida, ou seja, deve escolher a opção que diz que a personagem é Emília, pois, desse modo, demonstrará que é capaz de decodificar o texto. Sobre esse procedimento, Bakhtin (2003, p. 328) afirma que, “Se não esperamos nada da palavra, se sabemos de antemão tudo o que ela pode dizer, ela sai do diálogo e se coisifica”. Assim, podemos inferir que não é prevista pelo programa a possibilidade de uma compreensão responsiva, em que o leitor se relaciona com o texto de forma dialógica e tenha a possibilidade de manifestar contrapalavras.

As revistas analisadas também fazem referências ao conceito de gênero discursivo, como podemos notar no item exemplificado a seguir (Foto 48).

Foto 48 – Item com gênero tirinha

APLICADOR

MOSTRAR para o aluno o cartaz com a questão.

LER para o aluno a informação abaixo que apresenta o desenho de um megafone .

Faça um X no quadradinho que mostra uma tirinha.

ES-03-V190

Faça um X no quadradinho que mostra uma tirinha.

COMPRAR:

ABACAXI

BANANA

GOIABA

LARANJA

LIMÃO

MAMÃO

PERIGO!

ÁGUA IMPRÓPRIA PARA BANHO.

PROIBIDO NADAR.

Revista Pedagógica 29

Fonte: Sedu, Revista Pedagógica 2º ano, 2012.

Como já demonstramos, a cada item das avaliações exemplificado nas revistas, segue um conjunto de explicações. Nesse caso, os enunciados explicitam que o objetivo principal desse tipo de questão era que as crianças identificassem o gênero do texto.

Para realizar essa identificação o leitor pode se basear tanto na forma do texto quanto em seu conteúdo, sua função comunicativa. Neste caso o estudante deve identificar, entre os textos de diferentes gêneros apresentados como alternativas de resposta, aquele que corresponde a uma tirinha, gênero que se caracteriza pela sucessão de quadros com desenhos que compõem uma história e que podem ou não vir acompanhados por balões com texto verbal.

Os estudantes que marcaram a primeira (4,1%) ou a segunda alternativa (10,2%) podem ter feito esta escolha porque consideraram que o quadro no qual os textos aparecem, por seu formato retangular, é uma 'tira' vertical, no caso da alternativa A ou horizontal, no caso da B. Esses estudantes demonstraram não ter familiaridade com a nomenclatura 'tirinha', dada às histórias em quadrinhos que se apresentam numa sequência de quadros de uma única linha.

Os estudantes que marcaram a terceira alternativa (8,2%) podem ter feito essa escolha porque, assim como nas tirinhas, o texto que dá suporte ao item, a capa de um CD, tem uma forma quadrada e apresenta figuras. Esses estudantes consideraram apenas a forma do texto, não observando seu conteúdo. Assim como aqueles que marcaram as alternativas A ou B, esses estudantes demonstraram não ter familiaridade com o gênero textual tirinha.

Os estudantes que marcaram a quarta alternativa (74,9%) demonstraram ter desenvolvido a habilidade avaliada pelo item, pois identificaram, entre os gêneros textuais apresentados nas alternativas de resposta, a tirinha (SEDU, REVISTA PEDAGÓGICA 2º ANO, 2012, p. 30).

A partir dessas explicações, podemos notar certa simplificação do conceito de gêneros discursivos, pois apenas alguns elementos composicionais típicos são evidenciados, especialmente os ligados à forma. Bakhtin (2003) afirma que a noção de gênero do discurso se concretiza em enunciados plenos no contexto da corrente da comunicação verbal. Segundo o autor os gêneros são infinitos, pois infinitas são as possibilidades de interação humana. Eles são caracterizados pelo conteúdo temático, pela construção composicional e também devido ao estilo, contudo todos esses aspectos não foram mencionados nas explicações das revistas.

Bakhtin (2003) ressalta que, embora em cada esfera da comunicação humana possamos encontrar formas relativamente estáveis de enunciados (gêneros do discurso), estas não apresentam fronteiras fixas. Fiorin (2006, p. 64-65), ao buscar compreender essa afirmativa do autor, diz que

O acento deve incidir sobre o termo *relativamente*, pois ele implica que é preciso considerar a historicidade dos gêneros, isto é, sua mudança, o que quer dizer que não há nenhuma normatividade nesse conceito. Ademais o vocábulo acentuado indica uma imprecisão das características e das fronteiras dos gêneros [...]. Não só cada gênero está em incessante alteração; também está em contínua mudança seu repertório, pois, à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido.

Desse modo, a noção de gênero discursivo não pode ser reduzida a aspectos normativos, pois não constitui em produto para conformar o dizer do falante. Pelo contrário, Bakhtin (2003) enfatiza que é fundamental conhecer e dominar essas formas relativamente típicas de organização dos enunciados, pois, a partir desse domínio, o sujeito autor tem condições de imprimir marcas de sua individualidade e expressividade de forma criativa e responsiva. Concordamos com o autor quando diz que quanto mais dominamos os gêneros, “[...] realizamos de modo mais acabado nosso livre projeto de discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Outro aspecto importante a ser referenciado é que os gêneros discursivos se classificam em primários e secundários e podem ser efetivados na linguagem oral e/ou escrita. A partir dessas considerações, podemos inferir que o modo como a noção de gênero textual foi apresentado pelos enunciados das revistas pode ser considerado, em nossa perspectiva, de fundamentação frágil e se aproxima da ideia de gênero como produto. Pensando que essas revistas estão direcionadas aos professores alfabetizadores são preocupantes as repercussões desse tipo de compreensão, pois podem ser reiteradas em muitas salas de aula.

Esse modo de tratar os conhecimentos da linguagem focalizando prioritariamente os aspectos normativos permeia toda a materialidade discursiva das revistas. A *Revista Pedagógica* do 2º ano, ao caracterizar o nível de proficiência denominado avançado, explicita:

A partir dos 750 pontos de proficiência, amplia-se a habilidade de inserção de uma palavra na ordem alfabética, tendo como referência a segunda ou a terceira letra da palavra. Amplia-se também a habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão em texto curto. Outra habilidade que se amplia é a de identificar o efeito de sentido decorrente do uso de sinais de pontuação. Inicia-se o desenvolvimento da habilidade de identificar o interlocutor em textos como propagandas.

Na escrita se inicia o desenvolvimento da habilidade de produzir uma história a partir de uma cena e incorporando os seguintes elementos: personagens praticando ações em uma sequência temporal; uso de articuladores, como marcadores temporais ('então', 'depois'); uso de recursos coesivos, como pronomes, que contribuem para a continuidade temática do texto sem torná-lo repetitivo.

A partir dos 800 pontos de proficiência, observa-se a ampliação das habilidades de leitura anteriormente referida, especialmente aquelas ligadas ao estabelecimento de relações lógico-discursivas entre partes ou elementos dos textos: relações de causa e consequência e relações lógico-discursivas marcadas por conjunção temporal ou advérbio de tempo. (SEDU, REVISTA PEDAGÓGICA 2º ANO, 2012, p. 43-44).

Assim, o sujeito criança é explicado e traduzido em faixas de pontuação, numa perspectiva desencarnada. Nessas faixas podemos notar que os conhecimentos são homogêneos e prevalece ênfase sob os elementos técnicos e gramaticais da língua. Desse modo, a revista conclui a explanação sobre as aprendizagens pertinentes a cada nível de proficiência da área de Língua Portuguesa. Esse conjunto de explicações e de exemplos que apresentamos deixa entrever que o Paebes-Alfa se fundamenta em concepções reduzidas de texto, de leitura, de escrita, de gênero do discurso e valoriza conhecimentos de natureza linguística. Essas concepções são reforçadas no modelo de avaliação do programa, que também se sustenta em aspectos de ordem técnica, objetiva, neutra, positivista. Desse modo, podemos dizer que tanto os documentos da fase de produção dos dados – os manuais para a aplicação da provas –, como os documentos produzidos para a fase de divulgação dos resultados – as revistas do gestor e pedagógica –, evidenciam pressupostos articulados e coerentes com a perspectiva adotada. Pensamos que esses pressupostos concebem a alfabetização numa perspectiva rudimentar, em que o trabalho com a linguagem é pensado especialmente a partir dos aspectos objetivos e estruturais da língua.

Esses discursos sobre alfabetização, linguagem e avaliação produzidos pela instância oficial do programa e endereçados aos sujeitos das escolas podem ser interpretados de diferentes modos no contexto das unidades de ensino, conforme nos indica Ball (2011). Assim, acreditamos que compreender a produção de sentidos

do Paebes-Alfa no contexto das práticas de alfabetização poderá contribuir para ampliar o olhar sobre o fenômeno da avaliação externa nessa fase de escolarização e refletir sobre desafios que esse tipo de avaliação apresenta ao processo de alfabetização de crianças.

6.2 PAEBES-ALFA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS

Como anunciamos no início deste capítulo, a segunda fonte de dados da pesquisa são textos (orais e escritos) produzidos por sujeitos (profissionais e crianças) que efetivam cotidianamente o trabalho de alfabetização nas escolas e vivenciam os eventos das avaliações do Paebes-Alfa, particularmente no caso deste estudo, eventos ocorridos no ano de 2012. Partimos da premissa de que o diálogo com esses profissionais constitui um dos possíveis caminhos para conhecermos sentidos produzidos para o programa no contexto das práticas de alfabetização. Pensamos que os enunciados construídos, a partir das vivências das professoras, pedagogas, diretoras e crianças com as ações do programa, apresentam potencial para indicar sentidos dessa avaliação externa para as escolas, e mais especificamente para o trabalho de alfabetização.

Esse diálogo inicialmente foi viabilizado no contexto dos encontros de formação continuada dos professores alfabetizadores. Assim, a partir dos 111 questionários respondidos por professores que atuavam em turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental, acessamos informações sobre vivências dos profissionais relacionadas com o Paebes-Alfa. Além dessas informações, tivemos oportunidade de aprofundar o diálogo no contexto das escolas ao acompanharmos dois momentos de aplicação das provas do programa, em 2012, avaliação de entrada e de saída, em quatro turmas de 1º ano e em três turmas de 2º ano do ensino fundamental de quatro escolas municipais da Serra/ES. Nesse acompanhamento, partilhamos com os profissionais e crianças situações de ansiedade, agitação, angústia, tensões, resistências, adequações, dúvidas dentre outras sensações e atitudes responsivas manifestadas pelos sujeitos envolvidos no efetivo acontecimento das avaliações, ou seja, no processo de *interpretação* e ou *encenação* (BALL, 2011) da política do Paebes-Alfa.

Para registrar esses aspectos e construir o *corpus* da pesquisa, embora os tenhamos situado no capítulo de metodologia, consideramos importante retomá-los. Realizamos filmagens de 11 eventos de aplicação de provas do Paebes-Alfa de Língua Portuguesa, entrevistas com professores regentes, professores aplicadores das provas, pedagogos e diretores das escolas parceiras da pesquisa, além de fotografar atividades didáticas materializadas nos cadernos das crianças. A partir desses dois contextos de produção de dados relacionados com o Paebes-Alfa, organizamos nossas análises de modo que, primeiramente, teceremos reflexões a respeito das repercussões do efetivo acontecimento da avaliação, ou seja, dados oriundos dos eventos de aplicação das provas do Paebes-Alfa no contexto da sala de aula. Em seguida, apresentaremos análises de indícios dessas avaliações em atividades didáticas desenvolvidas no contexto das práticas de alfabetização.

6.2.1 Exercícios de silenciamento de vozes

Os dados produzidos a partir do acontecimento da avaliação do Paebes-Alfa em sala de aula são concebidos neste estudo como eventos. Bakhtin (2010)³⁸ nos explica que esse conceito pressupõe atos/ação de sujeitos em contextos. Significa experiência vivida, valorada, que integra duas faces, ou seja, comporta aspectos de ordem abstrata, genéricos, da dimensão do dado, bem como aspectos singulares, irrepetíveis, em que o sujeito é visto como participante, não indiferente, ativo, criativo, responsável, responsivo, sem álibi. Desse modo, podemos pensar os eventos de aplicação das provas do programa como momentos que apresentam elementos generalizáveis, repetíveis, mas também *espaçotempos*³⁹ em que os sujeitos da sala de aula (professores e crianças) podem imprimir marcas singulares no existir-evento da avaliação, registrar suas assinaturas, explicitar acentos apreciativos de modo emotivo-volitivo.

Nessa perspectiva, buscamos examinar os dados que registramos nos 11 eventos de aplicação das provas do Paebes-Alfa que acompanhamos (oito eventos em turmas de 1º ano e três em turmas de 2º ano), tecendo análises sobre como os

³⁸ Texto original intitulado *K filosofii postuplka* produzido entre 1920-1924.

³⁹ O termo *espaçotempo* foi grafado sem espaço para indicar proposições de Bakhtin que apontam que esses dois conceitos podem ser pensados numa perspectiva de continuidade, ou seja, espaço e tempo estão imbricados no existir evento da vida.

sujeitos interpretam/encenam os textos oficiais no âmbito da vida na escola. Essas análises partem da premissa de que o discurso produzido pelos organizadores do programa, materializado em manuais de aplicação das provas, na forma de regras, comporta um limiar, uma fronteira, que é potencialmente penetrável pelos discursos produzidos pelos sujeitos da sala de aula, colocando em evidência a natureza discursiva, dialógica, ou seja, o seu inacabamento.

A partir desse modo de compreensão, organizamos nossas análises com foco em dois aspectos, os de forma e conteúdo da avaliação do Paebes-Alfa. Nessa direção, exploramos inicialmente aspectos relativos à forma ritualística de realização das provas. Esses aspectos podem ser pensados também sob o prisma do sério, do formal, do prescrito pelo oficial. Podemos dizer que um desses aspectos ritualísticos refere-se à organização específica dos espaços físicos para aplicação dos testes. Em todas as escolas acompanhadas na pesquisa, durante a aplicação das provas da 1ª onda do Pabes-alfa, observamos que as regras do programa foram atendidas. Em duas delas, os profissionais optaram por trocar as crianças de sala para realizar as provas em espaços sem exposição de materiais escritos. Desse modo, evitaram alterar a ambientação da sala de origem. Em outras duas unidades, as crianças permaneceram em suas salas de aula, porém os materiais expostos (cartazes, imagens, alfabeto, numerais...) foram cobertos ou retirados, conforme podemos observar a seguir (Fotos 49, 50 e 51).

Foto 49 – Alunos da Escola Serra utilizando a sala do 3º ano no dia da prova



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 50 – Sala de aula da Escola Litoral com cartazes cobertos com TNT no dia da prova



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 51 – Sala de aula da Escola Carapina sem cartazes nas paredes no dia da prova



Fonte: Dados da pesquisa.

Na Foto 50, é possível notar a fixação de tecido⁴⁰ vermelho e amarelo para cobrir os cartazes, assim como podemos perceber, na Foto 51, marcas de cola dos materiais retirados da parede superior à lousa. Ainda observamos, nas Fotos 49, 50 e 51, que as orientações para organizar as carteiras em filas também eram seguidas. Na aplicação das provas da 2ª onda, constatamos outros modos de organização do espaço físico para aplicação dos testes, pois apenas uma escola realizou o procedimento de troca de sala de aula. As outras três aplicaram as avaliações nas salas regulares de atendimento às crianças e observaram parcialmente as regras estabelecidas pelo programa, conforme podemos notar nas Fotos 52 e 53, a seguir:

Foto 52 – Sala de aula da Escola Carapina com cartazes nas paredes para prova da 2ª onda



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 53 – Sala de aula da Escola José de Anchieta com cartazes parcialmente cobertos para prova da 2ª onda



Fonte: Dados da pesquisa.

⁴⁰ O tecido utilizado para cobrir os cartazes é denominado de TNT.

Percebemos que, na aplicação das provas da 1ª onda, as regras orientadoras do programa foram mais observadas do que na 2ª onda. Acreditamos que essa diferença de procedimentos pode ser explicada pela quantidade de turmas envolvidas em cada momento de aplicação. A avaliação da 1ª onda abarca apenas as turmas de 1º ano e, assim, toda a equipe escolar pode estar disponível para a organização, além da possibilidade de utilização de outras salas de aula da escola. Contudo, essas condições não ocorrem nos momentos de aplicação das avaliações da 2ª onda, pois envolvem as turmas de 1º, 2º e 3º anos. Desse modo, as demandas de alterações são significativamente maiores, especialmente na questão da ambientação das salas, pois, devido ao adiantado percurso do ano letivo, as salas apresentam maior quantidade de materiais expostos, conforme podemos observar nas Fotos 52 e 53.

Assim, percebemos diferenças na organização dos espaços físicos entre as duas edições das provas de 2012, contudo não podemos deixar de registrar o esforço dos profissionais em fazer adequações em função das normas do programa, mesmo parcialmente. Além disso, podemos também inferir que essa atenção ao cumprimento das regras não era voluntária, mas pode ser explicada pelo efetivo processo de vigilância/controle a que os profissionais das escolas foram submetidos na aplicação dos testes da 1ª onda de 2012. Falamos vigilância/controle, porque a Secretaria Municipal de Educação enviou as quatro unidades de ensino em que desenvolvemos a pesquisa um profissional para acompanhar o processo de aplicação das provas da 1ª onda. Esse profissional tinha a função de orientar e garantir que as normas prescritas fossem cumpridas no momento da aplicação. Esse modo de operacionalizar a organização da realização da avaliação do Paebes-Alfa envolvia significativo número de profissionais da instância administrativa, porém, para a segunda onda, registramos a presença desse profissional em apenas uma das escolas que acompanhamos, ou seja, a escola que optou por trocar as crianças de sala de aula.

Pensamos que essa presença de profissionais externos no contexto das escolas, nos momentos de aplicação das provas do Paebes-Alfa, evidencia a força e personificação do discurso estrangeiro. Discurso formulado em instância privada que invade a escola e ocupa o lugar do oficial, do Estado. Essa nossa afirmação parte do

entendimento de que o Caed, como órgão de natureza privada, no momento de aplicação das provas, determina o funcionamento do espaço público, ou seja, formula abstratamente enunciados que prescrevem como a escola e a sala de aula devem funcionar. Sobre esse momento de alteração da rotina escolar, a professora Júlia afirma que o Paebes-Alfa

[...] entra e depois vai embora... a gente começa com outras situações na sala de aula... não é uma coisa que fica... é um movimento que assopra... tira todo mundo do lugar... gera aquele desconforto [...] mas depois volta a nossa rotina... do dia a dia (PROFESSORA JÚLIA, DC, 28-6-2012).

Essa afirmação mostra que, embora as alterações provocadas pela aplicação dos testes fossem passageiras, elas tinham potencial para gerar desconforto nos sujeitos. Um dos aspectos marcantes desse desconforto relatado pelos profissionais refere-se à regra do programa que determina que o professor aplicador deve ser outro regente. Nesse sentido, os professores explicitam vários motivos para fundamentar posicionamentos contrários a essa regra, conforme podemos observar nos enunciados a seguir:

Cleo: eu não gosto... porque eu não sei como agir com alunos dos outros... e a gente vê a angústia deles... às vezes só precisa de dar uma luz... só precisa de você dar uma dica... e aí você não pode fazer... e outra coisa...eu não gosto para não mascarar... eu digo para quem fica com minha turma... se é para ser sério... vamos ser sério... eu não quero que diga alguma coisa... não é para mascarar a realidade... e eu também... colega nenhuma me peça isso... porque eu não faço (PROFESSORA CLEO, DC, 26-6-2012).

JÚLIA: no princípio assusta... mas depois flui tranquilamente... é uma situação diferente... quando fala que tem que tirar tudo da parede ((os cartazes))...que a gente tem que ir para uma outra sala... a gente fica assustada... mas na hora... é tranquilo... nunca tive rejeição da turma em relação a mim não... só uma aluna da Paulista... pela primeira vez (...) ela foi uma criança que me chamou atenção... porque toda hora queria levantar... queria dar cola... queria ir ao banheiro... o lápis caía... a borracha caía... tive que trocar ela de lugar... de recusa mesmo... ela emburrou... disse que não ia fazer mais ((a prova))... ela queria chamar atenção... agora é uma situação ((a aplicação da prova)) que sai da nossa zona de conforto... isso sai... (PROFESSORA JÚLIA, DC, 28-6-2012).

Paulista: não tive muito problema não... porque assim... a gente acaba tendo comunicação... a gente troca atividades... júlia me passa o que ela faz... eu passo pra ela... então eu tenho contato com as crianças dela sim... e foi numa boa... não foi problema não...

Pesquisadora: até porque já tem essa afinidade ((entre as professora))

Paulista: é... está ali porta com porta... o tempo todo... então eu já vejo eles o tempo todo... então eu não tive muito problema com isso não... e nem eles... eu percebi que eles estavam à vontade... nesse sentido assim... tinha um pouco mais de formalidade na situação... mas... ah... a professora

Paulista... eles já sabem quem é (PROFESSORA PAULISTA, DC, 28-6-2012).

Alice: na verdade eu não gosto muito... porque eu não conheço as crianças... eles já estão acostumados com uma determinada postura da professora... e com uma determinada fala... determinada didática... modo de falar... que eles já conhecem... então eu acho que isso atrapalha... atrapalha tanto pra mim... e mais pra eles ainda... com os meus alunos... eu já conheço... já sabem como eu vou falar... já estão acostumados... eu acho ruim isso...

Pesquisadora: não é confortável?

Alice: não... não é... porque ali... eu não sei a necessidade do menino... não sei se aquele menino está me entendendo... da maneira que eu estou falando... eu acho ruim trocar de professor... (...) olha... pra falar a verdade... é um dia mais cansativo... nesse dia... além de você estar lidando com uma turma que não é a sua... você fica direto... duas horas... você não tem intervalo... porque você tem de passar de uma ((questão)) para outra... isso é cansativo... porque a prova é muito extensa (...) e ainda tem formulários para preencher (...) tem até que colocar no malote... organizado na forma como eles ((Caed)) estão pedindo... não pode colocar de qualquer jeito... primeiro vêm as provas... se não me engano... depois os cartazes... e a gente tem que ter muita atenção... e isso desgasta (PROFESSORA ALICE, DC, 31-7-2012).

Esses enunciados mostram que a maioria dos professores entrevistados explicita motivos para discordar das regras do programa e notamos que o mais recorrente se refere à dificuldade em atuar com alunos de outras turmas, em especial, por não terem proximidade com os discentes e também por não conhecerem suas características comportamentais em sala de aula. Apenas uma professora apresenta posicionamento distinto, pois afirma que tem relações próximas com as crianças da turma em que atuou como aplicadora e, por isso, não sentiu dificuldades. É importante mencionar que, embora os sujeitos da escola manifestem tais posicionamentos, a regra que estabelece a troca de professores para aplicar as provas prevalece e é efetivamente cumprida pelos profissionais, ou seja, a palavra estrangeira assume *status* de ordem, de comando e de prescrição. Nesse contexto de regras soberanas de funcionamento do sistema de avaliação do Paebes-Alfa, em que critérios de objetividade, neutralidade, técnica e eficiência são prioritários, as vozes divergentes dos professores são silenciadas e os sujeitos são envolvidos em situações de trabalho classificadas, pela maioria, como indesejadas.

A avaliação do Paebes-Alfa também gera transtornos e situações constrangedoras para a vida das crianças. Nesse sentido, a determinação do programa para que as escolas envolvessem o maior número de crianças na avaliação desencadeou procedimentos que inserem as crianças compulsoriamente nos eventos de aplicação

das provas. Dizemos compulsoriamente porque as crianças não são convidadas a participar das provas, mas comunicadas que não podem faltar no dia das avaliações, conforme podemos perceber nos enunciados a seguir:

(...)

Pesquisadora: as crianças são avisadas... mandam algum bilhete?

Luzia: os pais são avisados... e as crianças são informadas que vão fazer uma prova... que não podem olhar para os colegas... que o professor não pode estar ajudando... mas as crianças são informadas antes... e a família é informada por bilhete...

Pesquisadora: e você falou que existe esse preparo para as crianças fazerem as provas...

Luzia: é... até porque... a escola não pode perder aluno nesse dia de prova... e nem pode deixar de informar à família por causa da presença né... porque a escola também é avaliada em cima disso... então a presença é um fator importante... então se você não preparar a criança e nem a família para estar aqui... a escola acaba sendo prejudicada...

Pesquisadora: e a participação aqui é grande?

Luzia: é... é... não temos problemas de presença não... um ou dois só que faltam... mas sempre têm justificativas (DIRETORA LUZIA, DC, 28-6-2012).

(...)

Pesquisadora: e as crianças são avisadas antecipadamente?

Maria Laura: ah sim... a gente fala... oh:::... amanhã não pode faltar... porque tem uma prova... não é a escola que dá não... é a sedu... não pode faltar... porque até esse percentual é contado no dia (DIRETORA MARIA LAURA, DC, 19-6-2012).

(...)

Pesquisadora: nessa escola as crianças são avisadas antecipadamente da prova?

Cris: não... a gente não avisa não...

Pesquisadora: não avisa por quê?

Cris: é para não faltar... porque eles assustam quando falam em prova... né (DIRETORA CRIS, DC, 26-6-2012).

Esses enunciados mostram que as regras relacionadas com o índice de participação nas avaliações produzem pressões sobre os profissionais das escolas com repercussões para as crianças. Repercussões que entendemos como impositivas, pois, nos eventos de aplicação das provas, as crianças vivenciam situações recorrentes de constrangimentos para se adequarem às normas de aplicação, como podemos observar no extrato a seguir:

(...)

Professora Aplicadora: então você pode marcar... o nome que você acha que é do desenho... com um x... então olhe com atenção... e marque o quadrinho... onde está escrito... o nome do desenho... o nome da figura...

Criança: é o primeiro tia?

Professora Aplicadora: eu não sei... eu não posso dizer... nem seu colega pode dizer... você faz o que você acha que é... tá bom... não precisa ninguém ficar com medo de fazer... é pra todo mundo fazer tá... o que você

acha que é... você marca... tá bom... ((professora pega a prova do aluno art⁴¹ e indica outro lugar para ele sentar)) olha só... a tia maria está trocando o art de lugar... porque ele insiste em virar para trás... ele insiste em conversar... eu já falei que não pode ((art vai para a carteira indicada pela professora))... quem já achou... vira a página... pode virar a folha quem já marcou...

((vozes))

Professora Aplicadora: psiu... sem conversar... amiguinho... qual é o seu nome?

Criança: ang...

Professora Aplicadora: ang... eu vou ter que trocar você de lugar... ang? então senta direito... tá bom... não vira pra trás não... (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

Essa sequência de enunciados mostra tensões nas relações entre os sujeitos da sala de aula no momento de aplicação das provas, sendo recorrentes atitudes de repreensão das crianças, como a troca de lugar para evitar comunicações. Essas estratégias adotadas pelos aplicadores tinha o objetivo de conformar as crianças às normas, especialmente a que fundamenta a avaliação como atividade neutra, em que o conhecimento é pensado em uma perspectiva individual. Assim, a garantia da demonstração de conhecimentos individuais viabiliza a comparação dos resultados e, conseqüentemente, a classificação de sujeitos, escolas, redes de ensino, entre outras. Essas repreensões às crianças eram efetivadas por diferentes adultos que atuavam nas ações do programa na escola.

(...)

Professora Aplicadora: questão dezoito... atividade dezoito...

((monitora da Sedu entra na sala))

Professora Aplicadora: um e oito... dezoito... leia o texto e responda à pergunta...

Monitora da Sedu: ((vai até uma criança que estava em pé perto de outro colega e diz)) poxa... já pedi pra você ficar quietinho... perdeu até o assento... tá vendo... ((pega a mochila da criança e coloca em outra carteira)) (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA JOSÉ DE ANCHIETA, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

Notamos que as estratégias utilizadas pelos profissionais, como chamar a atenção e trocar as crianças de carteiras, parecem não surtir os efeitos desejados, ou seja, que as crianças realizassem a prova individualmente, em silêncio e na sequência dos cartazes apresentados pelos professores aplicadores. Diante dessas inadequações,

⁴¹ Os dados produzidos pelos alunos estão identificados neste texto pela categoria criança devido à complexidade que encontramos para nominar cada sujeito participante dos eventos de aplicação das provas do Paebes-Alfa. Essa complexidade é atribuída ao grande número de participantes e à dinamicidade das interações discursivas. Contudo, podem ocorrer alguns dados identificados pelas letras iniciais dos nomes das crianças.

em alguns momentos, os profissionais adotavam outras estratégias de repressão, como podemos observar a seguir:

(...)

Professora Aplicadora: já leram o texto? agora vão marcar um x... lê direitinho heim... ô gente... marque o x... vai...

Criança: ((levanta e vai até a professora e diz)) eu estou ainda na da casa ((questão anterior))...

Professora Aplicadora: ((vai até a mesa da criança)) você não entendeu não? você não está entendendo é nada... você está é andando... ((olha a prova do aluno))... mas você já marcou o x... agora você vai ler o texto e marcar x... vai rapidinho...

((crianças conversam entre si e circulam pela sala))

Professora Aplicadora: faça o favor... senta aqui... você... vai para o seu lugar...((fala para outro aluno que circula pela sala))... vai pro seu lugar... porque se não você vai ficar sem recreio (APLICAÇÃO DA PROVA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

(...)

Professora Aplicadora: questão quinze... não pode ficar em pé:::... senta no seu lugar... não pode ficar em pé... vira pra frente... vamos fazer a quinze...

((professora conversa com outro profissional na porta da sala e as crianças conversam entre si)) PSIU:::... questão quinze... não estou gostando daquele rapaz bonito ali ((aponta para um aluno))

Criança: iag...

Professora Aplicadora: me lembra o nome dele... que quando a tia for levar para brincar... ele não vai... me lembra o nome dele...

Crianças: iag...

Professora Aplicadora: iag... tá... eu vou guardar aqui na minha memória... atividade quinze... leia a frase e responda à pergunta:::(APLICAÇÃO DA PROVA NA ESCOLA JOSÉ DE ANCHIETA, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

(...)

Criança: ô tia... ô tia... ((denuncia um colega por estar produzindo sons altos com a boca e atrapalhando ouvir as orientações da prova))

Professora Aplicadora: eu estou sabendo tanto quanto vocês... eu estou vendo melhor que vocês... se cada um prestar atenção em si mesmo... vai ficar mais fácil... vocês vão ficar sem recreio... porque vai atrasar a prova... e vocês só vão para o recreio quando terminar...

Criança: ô::: tia... mas eu já terminei ((outra criança reclama))

Professora Aplicadora: se querem ficar sem recreio... continuem atrapalhando...((tom de ameaça))

Criança: cala a boca Rua ((outra criança chama atenção do colega que esta incomodando devido às enunciações da professora aplicadora)) (APLICAÇÃO DA PROVA NA ESCOLA SERRA, 2º ANO, DC, 6-11-2012).

Percebemos que os professores aplicadores tentam controlar o comportamento das crianças e chegam a enunciar certas ameaças, como proibição para participar do recreio ou das brincadeiras. Contudo, mesmo sob esse clima de tensões e constrangimentos, as crianças manifestam atitudes responsivas que colocam em questionamento a validade das regras impostas. Essas atitudes alimentam novas

ações dos professores aplicadores, levando-os a adotar estratégias de repreensão que, em nosso ponto de vista, eram de natureza emocional.

Professora Sara: (...) pessoal... olha só...(...) a tia está indo aplicar a prova lá (na outra sala)... e a professora de lá vai vir para cá... tá bom... se comportem... obedçam... e principalmente prEs:::tem atenção no que a (a professora) vai falar... o:::lhá para a (professora)... não vai olhar para a parede... para o teto... pra lugar nenhum... olha para a (a professora)... tá bom (...) é atenção... esse teste é atenção... se prestar atenção... consegue fazer (...)

((vozes))

Professora Sara: oh... mostrem que vocês aprenderam... tá bom... vocês são inteligentes?

Crianças: somos ((em coro))

((vozes))

Professora Aplicadora: olha só... nós vamos fazer essa atividade legal... que é a prova do Paebes-Alfa... não pode consultar o coleguinha... tia sara já falou pra vocês... não é?

Crianças: já...

Professora Aplicadora: vocês tem que prestar bastante atenção quando eu falar pra vocês... porque se não... aprende?

Crianças: não... ((em coro))

Professora Aplicadora: não aprende... se não prestar atenção... a gente não consegue aprender... não é verdade? (...)

Crianças: ô tia... ô tia... ((falam várias ao mesmo tempo))

Professora Aplicadora: olha só... três... dois... um... só quero ver quem é esperto aqui nessa sala... ou quem é menino bobo heim... ((solicita que as crianças sentam e fiquem em silêncio para distribuir os cadernos de prova))

(APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

(...)

Professora Aplicadora: outra coisa... não pode dizer resposta... porque cada coleguinha... oh... tem que botar a cachola pra pensar... e fazer sozinho... mesmo que você já saiba... boquinha fechada... não conta pro seu vizinho... quem tá na sua frente... quem está atrás... tá bom... cada um vai fazer a sua provinha sozinho... todo mundo aqui é inteligente... todo mundo sabe... e nem precisa de ajuda... não é?

Criança: ô tia... mas a tia explica...

Professora Aplicadora: sabe por que é fácil art? porque as questões são de marcar x... (...) vão fazer bem bonitinho pra tirar nota dez... já pensou como a mamãe vai ficar feliz... tia alice ((professora regente)) vai ficar feliz...

Criança: obaaa...

Criança: a tia... ((criança lembra da pedagoga))

Professora Aplicadora: é... todo mundo vai saber que você é inteligente...

Criança: pro nosso papai...

Professora Aplicadora: isso... a família... a escola... todo mundo vai ficar feliz... em saber que você está aprendendo... que você está estudando pra ficar mais esperto (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA JOSÉ DE ANCHIETA, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

Observamos, a partir desses dois extratos, que os professores também constroem argumentos para sensibilizar emocionalmente as crianças e, desse modo, convencê-las a realizar a avaliação conforme as regras estabelecidas. Para isso, enunciam que as crianças que realizassem os testes adequadamente seriam consideradas

inteligentes, espertas e ainda que pessoas importantes para elas, como as professoras, pais, familiares, dentre outros sujeitos, iriam ficar satisfeitos. Assim, inferimos, a partir dos dados apresentados até o momento, que tanto profissionais como crianças sofrem pressões para atender ao prescrito pelo programa, pois esse tipo de avaliação imprime *forte dose de autoritarismo* (SOBRINHO, 2006), em especial, nos momentos de aplicação dos testes. Essas pressões parecem incidir com intensidade sob os profissionais das escolas, uma vez que eles reproduzem atitudes autoritárias para tentar controlar o comportamento das crianças.

É importante mencionar que, mesmo sob esse clima de vigilância e repreensões, muitas crianças demonstram ignorar as instruções para realização da prova. Para exemplificar situações dessa natureza, tomamos uma das questões aplicadas em 2012 (Foto 54).

Foto 54 – Item da prova do Paebes-Alfa aplicado em 2012


INSTRUÇÕES PARA O APLICADOR

ATENÇÃO:
Ler para o aluno as instruções e as alternativas.
Repetir a leitura, no máximo, uma vez.

MOstrar:
Para o aluno o cartaz com a imagem e com as alternativas.

DIZER:
← Observe a imagem e responda à pergunta.

Questão ES 06.2012



Desenhos animados clássicos. Lisa Ann Marsóli (Adapt). DS -Max: EUA, 1995. p.285.

DE ACORDO COM A IMAGEM, QUAL O ASSUNTO DO TEXTO?

COMIDA PARA PEIXES.

CONVERSA ENTRE AMIGOS.

FUGA DE UM PEIXINHO.

PESCARIA DE AMIGOS.

Fonte: SEDU, Revista do Educador, 2012, p. 37.

A articulação do conteúdo dessa questão (Foto 54) com as enunciações dos sujeitos da sala de aula nos mostra que as crianças produzem novas formas de interação não previstas pelas normas do programa, como podemos observar:

Professora Aplicadora: (...) questão dez... Olha... observe a ima::gem... ((mostra o cartaz)) tá vendo aí essa imagem...
 Crianças: estamos ((em coro))
 Professora Aplicadora: observe a imagem... e responda... de acordo com a imagem... qual é o assunto do texto?... comida para peixes...
 Criança: é o primeiro...
 Professora Aplicadora: conversa entre amigos... fuga de um peixinho... pescaria divertida... qual será o assunto do texto? a professora leu as quatro respostas... você tem que pensar qual é a resposta correta...
 Crianças: ô tia... ô tia...
 Professora Aplicadora: vou repetir as questões... comida para peixes... conversa entre amigos... fuga de um peixinho... pescaria divertida...
 Criança: conversa com os amigos...
 Professora Aplicadora: não é para responder... é para marcar o x...
 Criança: conversa com os amigos ((várias crianças repetem em voz alta))
 (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA JOSÉ DE ANCHIETA, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

Assim, as crianças demonstram não se importarem com as normas de aplicação, pois era comum a verbalização de respostas das questões em voz alta, nos momentos de orientações. Além disso, também interagem e trocam informações a respeito das questões, conforme podemos perceber nas Fotos 55, 56, 57 e 58.

Foto 55 – Crianças da Escola José de Anchieta interagindo sobre questão de prova



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 56 – Criança observando prova da colega na Escola Serra



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 57 – Crianças interagindo no momento da prova na Escola Carapina



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 58 – Crianças interagindo no momento da prova na Escola Litoral



Fonte: Dados da pesquisa.

Interações dessa natureza (Foto 55, 56, 57, 58) demandam dos professores aplicadores respostas, tais como: “[...] vic faz a prova sozinho... art... você também vai fazer a prova sozinho” (APLICADORA ESTHER, DC, 24-4-2012), “[...] para de querer olhar o do colega... porque se o seu colega faz errado... e você copia dele... você também erra... por isso eu pedi para cada um fazer o seu... SO:::zinho” (APLICADORA MARIA, DC, 6-11-2012). Outra forma de ignorar as orientações da prova, manifestada pelas crianças, refere-se ao modo como respondiam aos testes. Muitas crianças marcavam as respostas aleatoriamente, sem acompanhar as instruções dos professores aplicadores, conforme podemos notar a seguir:

Professora Aplicadora: (...) nós vamos agora pra casa... acharam a casa?
 ((professora faz referência a questão que tinha a figura de uma casa))
 Crianças: achamos... ((várias respondem))
 Professora Aplicadora: quem achou levanta o dedo...
 Crianças: ((várias levantam o braço))
 Criança: eu já risquei...
 Professora Aplicadora: eu não li... como é que você riscou? você não sabe nem o que é pra riscar? eu tenho que falar primeiro pra depois marcar o x... posso ler?
 Crianças: pode...
 Professora Aplicadora: observaram a figura da casa? (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

(...)
 Professora Aplicadora: então todo mundo já fez né... então a próxima atividade... ((professora observa as respostas das crianças)) pronto... fizeram aqui... olha você está em outra página... olha só... eu não cheguei aí ainda... ((criança responde uma questão que a professora ainda não havia orientado))... só é pra fazer onde a tia maria está fazendo junto... onde a tia maria está mostran:::DO... então vamos lá... próxima atividade... olha aqui pessoal... muita atenção (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

(...)
 Professora Aplicadora: faça o seu... você consegue... faça sozinho... sem precisar olhar para o outro ((chama a atenção de uma criança))
 Criança: achei... ((várias repetem))
 Professora Aplicadora: achou faça um x...e pronto... cada um cuida do seu zizinho...
 Criança: tia ele está olhando o meu...
 Professora Aplicadora: então não consente ((fala para outra criança)) ... próxima atividade... quem já fez o zizinho... vire...
 Criança: ((retorna do banheiro))
 Professora Aplicadora: ((orienta a aluna que retornou do banheiro dizendo)) veja qual é igual a esse ((aponta a questão)) e faça um zizinho... só vire depois de fazer o x... ((volta para a aluna que chegou do banheiro e fala)) oh... você fez dois xis aqui... só pode marcar um quadradinho... não pode marcar dois quadradinhos...
 Criança: ((olha para trás e observa a prova do colega e faz o seu registro em seguida diz)) já marquei...
 Criança: eu já estou no avião... já marquei...

Professora Aplicadora: não é pra mexer na folhinha do avião ainda... tem que esperar a professora falar... é que eu estou olhando ainda quem está na anterior...

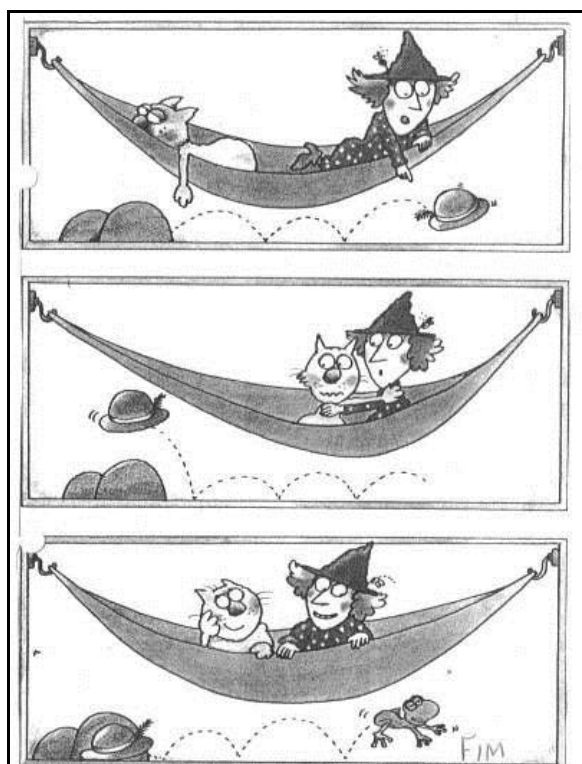
Crianças: ((conversam entre si))

Professora Aplicadora: agora todo mundo na folhinha do avião...

Criança: eu já estou na folhinha do avião há muito tempo... (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA CARAPINA, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

Esses extratos evidenciam que, para algumas crianças, o sentido construído para a avaliação do Paebes-Alfa significa apenas marcar uma das opções de respostas. Em algumas outras situações, podemos notar que as instruções das questões também não são observadas. Para exemplificar tais situações, apresentamos a seguir um evento envolvendo item de produção de texto. A professora aplicadora inicia as explicações do item solicitando às crianças que observem a imagem que integra a última questão da prova (Foto 59).

Foto 59 – Imagem utilizada na questão



Fonte: FURNARI, E. O amigo da bruxinha, 2002, p. 13.

A partir dessa solicitação, a professora aplicadora segue com outras orientações para subsidiar a realização da produção escrita, conforme podemos observar nos enunciados a seguir:

(...)

Professora Aplicadora: pronto gente... vamos lá... olha só... isso daí... estou gostando de ver... aqui... a tia maria está gostando... estão fazendo do jeito que você acha que é... é isso aí... cada um fazendo o seu... não é para olhar o do colega... não é preciso... bom... a última atividade ((mostra o cartaz))... vamos lá... virou a página...

Criança: uhhh... ((manifesta satisfação por estar terminando as atividades))

Professora Aplicadora: vamos fazer a última... pra fazer todo mundo junto... psiu... agora eu vou falar bem baixinho... eu não vou falar alto... eu não vou falar alto... ((fala da professora para induzir silêncio na turma))

Criança: eu já sei escrever tudo...

Professora Aplicadora: observe as cenas... olha só... as cenas estão acontecendo... tem três cenas... observe as cenas... escreva uma história... contando o que acontece nas cenas... escreva uma história... contando o que acontece nas cenas... aí eu vou terminar de ler... oh... saiba que a pessoa que vai ler a sua história verá apenas o que você escreveu... sem as cenas... então... você vai observar cada cena... o que está acontecendo em cada cena... e aí então você vai contar uma história... tá... então conte uma história observando essa cena aí...

Criança: **ô tia... eu não quero contar história... posso marcar um x?**

Professora Aplicadora: mas está pedindo para marcar um x aí... ou marcar um risco? não... essa atividade é para você escrever... olha o que está acontecendo... em cada cena... olha só gente... pessoal... na primeira cena... o que está acontecendo na primeira cena (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

O enunciado da criança “[...] ô tia... eu não quero contar história... posso marcar um x?”, em nossa perspectiva, pode ser compreendido de várias maneiras. A primeira possibilidade é que essa fala explicita a condição de cansaço da criança, pois era a última questão da prova, de um total de 24 itens. Os dados registrados na pesquisa mostram que, em todas as turmas acompanhadas, as crianças apresentam sinais de cansaço, impaciência e agitação, principalmente a partir da realização da segunda metade da prova. As últimas questões geralmente são desenvolvidas próximas ao início do tempo do recreio, o que deixa as crianças ansiosas para o término da avaliação.

(...)

((crianças circulam pela sala e conversam entre si))

Pedagoga Leda: ((entra na sala de aula e observa o movimento das crianças e diz)) primeiro Ano...

Professora Aplicadora: vamos ouvir...

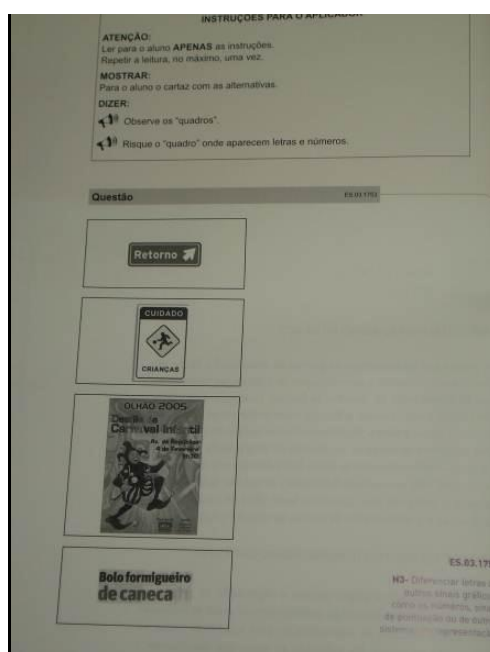
Pedagoga Leda: eu sei que está todo mundo cansado... mas falta só um pouquinho para acabar... vamos respirar fundo... e aguardar só mais um pouquinho...

Criança: tia... nós estamos rezando tia... pra tocar o recreio...

Pedagoga Leda: é... eu sei... mas a gente vai terminar...
 Professora Aplicadora: olha só... todo mundo já fez a frase...
 Crianças: já ((em coro))
 Professora Aplicadora: quem já terminou essa atividade aqui ((mostra uma questão do caderno de provas))
 Crianças: eu... ((várias respondem e levantam os braços))
 Professora Aplicadora: então nós vamos passar para essa atividade aqui... e é a última gente... ((mostra o cartaz da questão de produção de texto))
 ((crianças ouvem o sinal do recreio))
 Professora Aplicadora: bateu o sinal... mas nós vamos terminar... porque vocês querem deixar em branco?
 Crianças: não... ((algumas respondem))
 Professora Aplicadora: não... vocês são espertos... inteligentes... então oh... a última... o que está acontecendo nos quadrinhos? (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

Os diferentes enunciados formulados pelas crianças apontam que a dinâmica de aplicação das provas pode ser entendida como cansativa e, possivelmente, devido a esse aspecto, o aluno da Escola Serra tenha formulado a proposta de marcar um x na questão que solicita registros escritos. Além dessa possibilidade de compreensão, podemos inferir ainda que as características gráficas do item podem ter levado a criança à formulação de tal proposta. Conforme podemos perceber (Foto 59), a imagem utilizada no item da prova apresenta três cenas contendo retângulos. Essas características gráficas das cenas (Foto 59) se aproximam das características de outros itens da prova que exigem como resposta o registro de um x, conforme podemos notar no exemplo seguinte (Foto 60):

Foto 60 – Item da prova do Paebes-Alfa aplicado em 2012



Fonte: SEDU, Revista do Educador, 2012, p. 32.

Desse modo, o enunciado da criança, “[...] ô tia... eu não quero contar história... posso marcar um x?”, pode ser compreendido a partir de diferentes possibilidades, como a extensão da prova, a dinâmica de apresentação dos itens, bem como as características gráficas do conjunto de itens do instrumento.

É importante destacar que os diferentes dados relacionados com o acontecimento da avaliação do Paebes-Alfa até aqui apresentados evidenciam que as regras e orientações para aplicação das avaliações, quando entram no cronotopo sala de aula, assumem novos contornos e produzem sentidos singulares e irrepetíveis que não podem ser controlados, previstos e ou prescritos, a não ser como formas abstratas e genéricas. Somente as experiências concretas da avaliação, efetivadas pela participação ativa e responsiva das crianças e profissionais, podem produzir esses outros sentidos para a avaliação. Sentidos estes que colocam em evidência fragilidades da concepção orientadora de avaliação do Paebes-Alfa, fundamentada numa lógica linear, neutra, objetiva, individual, aspectos que julgamos incompatíveis com as demandas e necessidades comuns à fase da infância.

Além das crianças, os professores também interpretam/encenam algumas normas de aplicação das provas de maneira singular. Nesse sentido, observamos que uma mesma questão pode ser orientada/explicada de forma específica em função dos contextos e dos sujeitos. Para ilustrar tais situações, apresentamos enunciados referentes à questão exemplo da prova da 2ª onda de 2012. Essa questão tem por objetivo mostrar aos alunos o modo de funcionamento da avaliação. Esclarecemos que foi idêntica em todos os testes de 1º e 2º anos que acompanhamos e consistia na apresentação da figura de uma chave e as crianças deveriam registrar um x na opção em que estava escrito o nome da figura.

(...)

Professora Aplicadora: (...) nós vamos fazer a atividade dá?

Crianças: chave ((em coro))

Professora Aplicadora: todo mundo já abriu na chave... olha aqui oh ((mostra o cartaz))... a atividade da chave... ((professora circula entre os alunos para observar se as crianças estão na página correta))... isso... na chave... então vamos lá... observe a figura... qual é o nome dessa figura... aqui embaixo... tem um monte de nominho... você só vai marcar o x... onde está escrito o nome dessa figura... aí tem... chalé... chave... xadrez... xale... aonde está escrito o nome dessa figura aqui no quadradinho? marca o x... no seu quadradinho... aí no seu caderno... vamos lá... só onde está escrito a

palavra no seu quadradinho... ((professora circula entre as crianças e fala para uma especificamente)) que figura é essa?

Criança: chave...

Professora Aplicadora: onde está escrito chave?

Criança: eu já sei...((outra criança responde))

Professora Aplicadora: ((chega perto de outra criança e diz)) onde está escrito essa palavra aqui? cha-ve...

Criança: ((outra criança pergunta)) aonde tia?

Professora Aplicadora: não sei... cha-ve...((aponta para o desenho da prova)) cha – ve – ve- ve ... CHA::: VE:::...porque o seu caderno está fechado? já fez? ((fala para um menino)) não fecha não... deixa ele aberto... prestem atenção... CHA:::VE:::... aonde está escrito essa palavra aqui? lê a primeira palavrinha... o que está escrito na primeira palavrinha? aí você lê a segunda palavrinha... não é para olhar pra mim não... é pra ler... vamos lá... vamos ler no caderninho... vamos descobrir aonde está escrito chave... vamos lá...

Criança: eu achei...

Professora Aplicadora: isso... quem achou... marque o x... só marque o x se achou a palavra cha:::ve::: todo mundo já marcou? virou a folhinha... essa aqui agora... ((mostra o segundo cartaz)) (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

(...)

Professora Aplicadora: agora vocês vão passar para esta página ((mostra o cartaz da questão exemplo))

((vozes))

Professora Aplicadora: localizaram? crianças em silêncio... vamos fazer juntos um exemplo de atividade... veja a figura abaixo... qual é o nome dessa figura? aí nós temos aqui quatro alternativas... chalé?... chave?... xadrez... ou xale...

Criança: a primeira é qual?

((vozes))

Professora Aplicadora: ei...Psiu:::... vamos ouvir com atenção... no primeiro quadradinho está escrito chalé... no segundo está escrito chave... no terceiro xadrez e no último chave... vocês vão marcar um x na alternativa correta (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 2º ANO, DC, 6-11-2012).

(...)

Professora Aplicadora: olha só... esse aqui ((mostra um cartaz com a figura de uma chave)) é um exemplo... pra gente ver... como vai ser as questões... tá bem... tia maria está mostrando um cartaz... e aí você observa junto comigo ((professora lê silenciosamente as instruções do verso do cartaz))... olha só... veja a figura abaixo... veja a figura aBAixo... e aí ninguém vai falar alto... você vai pensar pra você... vai falar só pra você... bem baixinho... aqui dentro do pensamento ((coloca o dedo indicador na testa))... olha aqui... tem quatro quadradinhos... um... dois... três... quatro... na frente de cada quadradinho... é uma palavra...

Crianças: ((algumas crianças levantam e conversam enquanto a professora explica))

Professora Aplicadora: ((ao observar a movimentação dos alunos abre a porta e diz)) a:::ssim não dá... espera aí... eu vou chamar a professora lá... da sedu ((faz referência ao profissional da secretaria de educação que monitora a aplicação))... porque vai ter que ser retirado... só os dois que não estão se comportando direito... o que é que eu falei? é para poder ir na mesa do colega agora? então vamos lá...((professora volta para a lousa para continuar a explicação do item)) o que você irá fazer... você vai ouvir... vai pensar... vai ler pra descobrir qual é a resposta... e vai marcar a resposta... somente uma resposta é a certa... então... qual é o nome dessa figura?

Criança: chave...

Professora Aplicadora: psiu::::

Criança: chave... ((outra criança também verbaliza))

Professora Aplicadora: ninguém vai falar nada...

Criança: eu sei tia... chave...

Professora Aplicadora: ei... você ouviu o que eu falei? que não pode falar a resposta agora? cada um vai fazer o seu... SOzinho... e cada um vai marcar a resposta que acha que é... (...) primeiro ano... isso aqui é só um exemplo... vocês já fizeram da outra vez... vocês já sabem como é... não precisa chamar a tia pra ver... não precisa... pensa um pouquinho... e marca... olha só... tem quatro palavrinhas... em uma dessas tá escrito ch:::... tá escrito o nome do desenho... eu também não posso falar o nome do desenho... não posso...(...) **eu só posso ler pra você veja a figura abaixo** ... você vai ver... vai observar... **e então eu lí para você... qual o nome dessa figura... só isso...** e aí você marca o nome da figura... o nome do desenho...

Criança: tia é a chave...

Professora Aplicadora: ele entendeu né... que não pode falar nada ((ironicamente))... você vai pensar... vai ler... e vai marcar... só isso (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

Esses extratos indicam que os profissionais, a partir da leitura das instruções do item, realizam procedimentos distintos. Assim, evidenciam que o processo de compreensão das regras do programa é criativo e produtivo, pois os sujeitos não se limitam à repetição das palavras especificadas nas orientações do verso do cartaz, ou seja, não assumem o papel de ouvinte ideal (BAKHTIN, 2003). Desse modo, indicam que a compreensão comporta contrapalavras e, como nos afirma Geraldini (2013), os sujeitos levam adiante e para frente aquilo que se compreendeu. Nesse sentido, os dados indicam que noções de objetividade e isenção que devem marcar o processo de coleta dos dados em avaliações externas e em larga escala, como é o caso do Paebes-Alfa, podem ser problematizadas e relativizadas. Além disso, os dados oriundos do acontecimento da avaliação nos evidenciam que os resultados produzidos devem ser olhados e analisados com reservas, pois o anúncio da sua veracidade e potencialidade comparativa pode constituir-se apenas como uma abstração positivista.

Para além das reflexões a respeito dos distanciamentos e proximidades das regras do programa com o efetivo acontecimento da avaliação do Paebes-Alfa, podemos ainda tecer análises em torno das concepções de leitura e de escrita veiculada pelos itens das provas. Para isso, julgamos importante apresentar um levantamento geral dos conhecimentos privilegiados nos instrumentos que acompanhamos a aplicação no ano de 2012. Em relação à 1ª onda, ocorrida em 24-4-2012, mapeamos as

questões aplicadas em três, das quatro escolas observadas. Esse procedimento não foi realizado com os dados da Escola Litoral devido a fato de nossos registros audiovisuais apresentarem dados parciais da aplicação da prova, embora tenhamos participado de todo o desenvolvimento do teste em sala de aula. Esclarecemos que a construção desse levantamento (Tabela 10) tomou como fonte os enunciados das questões proferidos pelos professores aplicadores. Assim, quantificamos o número de questões dos testes que referenciam conhecimentos relacionados com letras, sílabas, palavras, frases e com textos. Esses conhecimentos são abordados em sua maioria em itens de leitura e apenas 4 (1ª onda) ou 5 (2ª onda) itens de escrita.

Tabela 10 – Número de questões conforme conhecimentos privilegiados em testes da 1ª onda do Paebes-Alfa no ano de 2012

Instituição	Número de questões envolvendo a noção de Letra	Número de questões envolvendo a noção de Sílabas	Número de questões envolvendo a noção de Palavra	Número de questões envolvendo a noção de Frase	Número de questões envolvendo a noção de Texto
Escola Carapina	4	1	6	3	10
Escola José de Anchieta	4	1	4	3	12
Escola Serra	4	3	4	4	9

Fonte: Dados da pesquisa.
Elaboração da autora.

Podemos notar, a partir dos dados do Tabela 10, que a metade ou mais dos itens que compunham as provas aplicadas na 1ª onda do Paebes-Alfa, em 2012, focalizavam unidades menores da língua, como letra, sílaba, palavra e frase. A distribuição das questões conforme cada conhecimento também pode aludir a uma concepção de ensino da língua que privilegia inicialmente as unidade linguísticas, uma vez que esses testes foram aplicados no primeiro trimestre. Nas avaliações da 2ª onda, aplicada em 6-11-2012, observamos diferenças nessa distribuição, conforme mostram os dados da Tabela 11, a seguir:

Tabela 11 – Número de questões por conhecimentos privilegiados em testes da 2ª onda do Paebes-Alfa em 2012

Instituição	Número de questões envolvendo a noção de Letra	Número de questões envolvendo a noção de Sílabas	Número de questões envolvendo a noção de Palavra	Número de questões envolvendo a noção de Frase	Número de questões envolvendo a noção de Texto
Provas aplicadas em turmas de 1º ano					
Escola Carapina	2	3	4	3	13
Escola José de Anchieta	-	5	4	3	13
Escola Litoral	2	3	3	3	14
Escola Serra	-	3	5	3	14
Provas aplicadas em turmas de 2º ano					
Escola Carapina	-	3	4	2	16
Escola José de Anchieta	-	2	3	2	17
Escola Serra	-	3	3	2	17

Fonte: Dados da pesquisa.
Elaboração da autora.

Comparando os dados das Tabelas 10 e 11, notamos que as provas aplicadas na 2ª onda contemplam menor número de itens que focalizam conhecimentos específicos sobre letras. Ainda observamos que os testes mantêm expressivo número de questões envolvendo o conceito de sílaba, de palavras e de frases nas avaliações da 2ª onda. Além disso, é possível visualizar progressiva ampliação do número de itens que contemplam textos. Pensamos que essa ampliação é um elemento importante, porque nos comunicamos, interagimos e manifestamos posicionamentos por meio de textos. Porém, além de identificarmos esse panorama dos conhecimentos referenciados nos itens das provas, consideramos relevante compreender também que concepções de leitura, de escrita e de textos são materializadas nesses itens. Assim, os dados da aplicação das provas podem nos oferecer informações sobre essas concepções, bem como as repercussões que elas provocam no contexto da sala de aula. Nessa direção, analisamos questões envolvendo cada um dos conhecimentos contemplados nessas avaliações.

Em relação às questões que referenciam a noção de letras, as provas aplicadas nas quatro escolas que acompanhamos exploravam diferentes tipos de conhecimentos,

como podemos observar nos enunciados dos itens proferidos pelos professores aplicadores.

(...)

Professora Aplicadora: leia e responda a pergunta (...) questão dezesseis... atividade dezesseis... encontrou? igual a essa do cartaz aqui da minha mão... - senta aí na cadeira... bonito... - observe as figuras... balde... cola... galo... mola... marque um x no quadrinho... onde os nomes das duas figuras... se diferenciam apenas um som... qual é o quadrinho que tem duas figurinhas... com um som di-fe-ren...te... preste atenção no som das palavras...

((monitora da sedu sai da sala))

Aplicadora: balde... cola... galo... mola... galo... balde... mola... cola... qual é o quadrinho... que tem duas palavras com o mesmo soquinho no final (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA JOSÉ DE ANCHIETA, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

(...)

Professora Aplicadora: (...) então vamos lá oh... quem já marcou... virou a página ((exibe o cartaz))... olha aqui... atividade dezesseis... questão número dezesseis... essa daqui oh... tem uma letra... observe a letra... psiu... e leia a ficha... tem um quadrinho aqui em cima... e tem uma letra... observe essa letra... e então aqui embaixo... também tem letras... na frente dos quadrinhos... o que você vai fazer (...) observe a letra da ficha... agora... aqui embaixo... risque o quadrinho onde está escrita a mesma letra da ficha (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

(...)

Professora Aplicadora: próxima atividade... olha aqui pessoal... muita atenção... observe as figuras... pato... batata... da-do... ga-lo... e picolé... estão aí... pa-to... batata... da-do... ga-lo... e picolé... risque... olha só o que você vai fazer agora... risque a figura que tem o nome que começa como o mesmo som que tem a palavra pa-to (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

(...)

Professora Aplicadora: agora estamos todos nessa página... nós vamos riscar no quadradinho... onde tem... dentro do cestinho de lixo... as letrinhas d e r... olhem para os lixinhos ... onde aparece as letrinha d e a letrinha r ... e faça um xizinho (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA CARAPINA, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

(...)

Professora Aplicadora: vamos virar a página... já acharam aqui? ((mostra o cartaz)) (...) acharam... riscar o material onde as palavras aparecem em ordem alfabética... como é a ordem alfabética? lembraram? do alfabeto?

Crianças: é esse tia... é aqui... ((falam ao mesmo tempo))

Aplicadora: riscar o material... - oh... tá falando junto comigo - riscar o material... que é esse aqui... esse aqui é o material ((mostra o cartaz))... onde as palavras aparecem em ordem alfabética... na ordem alfabética... tá bom... e aí você risca o material... onde aparece tá... em ordem alfabética (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

(...)

Professora Aplicadora: olha aqui no quadro com a tia... abriu a página? olha aqui agora... faça um x no quadrado da placa... onde aparece apenas...

LE:::tra::: (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

Esses extratos evidenciam que itens dos testes do Paebes-Alfa contemplam conhecimentos como nome de letras, ordem alfabética, distinção entre letras e outras formas gráficas, relação fonema/grafema e categorização gráfica e funcional das letras. Pensamos que esses conhecimentos são importantes no contexto do processo de alfabetização e a sua respectiva aprendizagem necessita ser garantida às crianças. Porém, a forma isolada como são abordados nos testes do Paebes-Alfa e a ênfase sob os aspectos normativos e da dimensão do código, em nosso ponto de vista, constituem uma estratégia restrita. Os eventos da sala de aula, que registramos no momento da aplicação, mostram-nos algumas dificuldades/dúvidas encontradas pelas crianças ao responderem a itens dessa natureza.

Foto 61 – Item sobre nome de letras

APLICADOR

MOstrar para o aluno o cartaz com a questão.

LER para o aluno a informação abaixo que apresenta o desenho de um megafone.

Faça um X no quadradinho onde aparecem as letras A H.

Faça um X no quadradinho onde aparecem as letras que você ouviu.

A E

A H

R H

V T

Fonte: Sedu, Revista Pedagógica, 2012, p. 30.

Esse item (Foto 61) integra provas das duas ondas de 2012 e foi aplicado em três, das quatro escolas que acompanhamos. Em umas das salas de 1º ano, registramos a seguinte interlocução:

(...)

Professora Aplicadora: vamos lá... olha aqui na minha mão ((mostra o cartaz))... marque um x...

Criança: marque um x...

Professora Aplicadora: não... não é pra repetir não... é para ouvir... marque um x... no quadrinho que aparece as letras... A e H... qual desses quadradinhos... tem a letra A... e a letra H...

Criança: no dois...

[

Criança: no debaixo...

[

Criança: achei...

Professora Aplicadora: não... não pode falar... meu amigo... marque um x...

Criança: nos dois?

Professora Aplicadora: num quadradinho SÓ:..... dentro desse quadradinho tem as duas letras que eu falei...

Crianças: ((várias crianças levantam da cadeira... conversam... interagem com os colegas)) (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA JOSÉ DE ANCHIETA, 1ª ONDA, 24-4-2012).

Embora o item possa parecer simples e exigir apenas a identificação dos nomes de duas letras do alfabeto, o contexto da sala de aula mostra potencial para ressoar enunciados imprevisíveis. Como podemos observar na sequência de enunciados, uma criança questiona sobre a possibilidade de marcar duas opções devido à presença de uma das letras ditadas, ou seja, a letra a. A professora aplicadora logo reforça a informação que apenas uma resposta é considerada correta. A explicitação de dúvidas pelas crianças a partir dos enunciados das questões no momento da aplicação dos testes era recorrente, conforme podemos confirmar também neste outro extrato, quando uma professora aplicadora apresenta instruções sobre uma questão que focaliza conhecimentos sobre categorização funcional das letras.

(...)

Professora Aplicadora: observaram a figura da casa?

((vozes))

Professora Aplicadora: trocando o som de z da palavra casa pelo som de p... temos a palavra... o quê?

Crianças: p ((respondem coletivamente))

Professora Aplicadora: (...) oh:..... temos a palavra... que você vai marcar o x... procura aí...

Criança: o quê... tia?

[

Criança: o que você não entendeu? ((outro aluno pergunta o que o colega quer saber))

[

Criança: ela já leu? ((ele responde se a professora já leu a questão))

[

Crianças: já terminei... já terminei...

((outras crianças conversam entre si))

Aplicadora: vamos lá... psiu:..... acertaram?

Crianças: acertamos (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

É importante situar que esses enunciados são produzidos a partir de alguns elementos extraverbais que integram e articulam a situação de comunicação entre os sujeitos da sala de aula. Dentre esses elementos, temos o cartaz utilizado pela professora aplicadora com o item da prova, bem como os cadernos de provas dos alunos. O conteúdo do item apresentado era composto por uma imagem de uma casa na parte superior do cartaz e, por isso, a professora aplicadora inicia as instruções solicitando que as crianças observem a figura. Em seguida, o item apresenta quatro opções de respostas, na parte inferior da imagem, com a sequência das seguintes palavras escritas: calça, caldo, capa e caro. A resposta considerada correta era a palavra capa. A partir dessa configuração, as crianças deveriam orientar-se apenas pelas instruções verbalizadas pela professora aplicadora para responder ao item, pois, no caderno de provas, não eram registradas as instruções. Assim, podemos compreender a dúvida explicitada pela criança no extrato anterior, pois nem sempre os alunos conseguem acompanhar a sequência das instruções, provavelmente porque as crianças de seis anos, no primeiro trimestre do ano letivo, ainda não estão acostumadas a esse modo de orientação. A criança que pergunta “o quê... tia?” demonstra não ter entendido o que era para fazer na questão. Contudo, sua dúvida não foi objeto de atenção da professora aplicadora, pois ela segue com a instrução do item seguinte. Desse modo, resta à criança apenas fazer o registro de um x em alguma das palavras.

Além desses desafios relacionados com a instrução, podemos também inferir que o item propõe reflexões linguísticas de forma isolada e descontextualizada, o que acreditamos constituir outro tipo de obstáculo para o processo de compreensão das crianças. As palavras casa e capa são tomadas na questão como unidades independentes e, desse modo, não integram um todo de sentido. Nesse caso, servem apenas para realizar análise fonêmica. Consideramos que esse modo de propor reflexões sobre conhecimentos da língua deixa de evidenciar a essência viva da palavra, ou seja, o seu conteúdo ideológico ou vivencial. Segundo Bakhtin (2004), esse tipo de abordagem da língua tem vinculações próximas com o estudo de línguas mortas ou estrangeiras e induz a um processo de compreensão passiva, ou seja, as palavras são apenas repetidas, mas não são revestidas de entoações expressivas dos sujeitos que as utilizam. São palavras não endereçadas em que o mais importante é reconhecer e identificar o funcionamento das unidades menores

da língua. Pensamos que essas características oferecem desafios para as crianças e talvez por isso as dúvidas explicitadas por elas.

Em outro exemplo de questão, contemplado em testes aplicados em 2012, confirmamos esse modo de tratar os conhecimentos sobre letras, ou seja, como elemento linguístico desvinculado da noção de sentido. A questão apresenta quatro placas. A primeira placa mostra um círculo com um traço transversal e uma figura de um cigarro. Junto à imagem, havia duas palavras escritas, proibido e fumar. A segunda placa era composta por palavras informando o nome de uma avenida e o seu bairro de localização. A terceira opção de resposta mostra uma placa com um círculo e, dentro dele, o registro de 80 km/h indicando limite de velocidade, e a última apresenta informações sobre o gênero feminino com um desenho de uma boneca. Essa placa é muito utilizada para designar informações de identificação em portas de banheiros. É importante salientar que, no cartaz do aplicador, constam informações para serem verbalizadas às crianças com o seguinte teor: “Faça um X no quadradinho da ‘placa’ onde aparecem somente letras”. Essa questão, ao ser aplicada em uma das salas de aula acompanhada na pesquisa, produziu interlocuções singulares:

(...)

Aplicadora: virou a folhinha... olha na mão da tia ((mostra o cartaz)) ... olha que legal... ((aplicadora lê silenciosamente as instruções no verso do cartaz))

Crianças: ((vozes))

Aplicadora: psiu... vamos lá... psiu... psiu.... olha aqui no quadro com a tia... abriu a página? olha aqui agora... faça um x no quadrado da placa... onde aparece apenas... LE::tra::

Criança: o quê?

Aplicadora: vocês vão fazer um x na placa que aparece apenas letras... que não tem desenho... que não tem nada...

Criança: só letra?

Aplicadora: só letrinha... antes de marcar o x... coloque o dedinho lá na primeira placa... tem desenho?

Criança: não...

Criança: tem...

Aplicadora: tem só letrinha?

Criança: tem

Criança: não...

Aplicadora: então pode marcar aí?

Criança: não...

Aplicadora: então observe a segunda... a segunda placa... tem só letra?

Crianças: tem... ((várias respondem))

Aplicadora: tem desenho?

Crianças: não ((em coro))

Aplicadora: olha a terceira placa... tem só LE-tra?

Crianças: não ((em coro))

Aplicadora: a última placa... tem só letra?
 Crianças: não ((em coro))
 Aplicadora: então qual é a placa que TEM APENAS LE-TRAS? então vocês vão marcar o x... na placa que tem apenas letras...vamos lá...
 Criança: eu já fiz...
 Aplicadora: ((circula entre os alunos observando as respostas))
 Criança: ô tia... eu já marquei a placa...
 Aplicadora: já marcou... tô percebendo... (...) (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

Esse trecho mostra que a professora aplicadora faz adequações às instruções explicitadas no cartaz, a partir das dúvidas das crianças. As enunciações evidenciam que ela orienta as crianças a observarem as placas e coletivamente identificam a presença de letras ou desenhos. Percebemos ainda que a leitura realizada das placas focaliza apenas a identificação dos elementos isolados. Observar e entender o que informa cada placa, onde podemos encontrá-las ou ainda qual a função dos desenhos ou das letras na construção de cada informação não integra o objetivo do item, o que podemos compreender como uma limitação dos testes de múltipla escolha, pois a lógica que os fundamentam permite focalizar apenas um tipo de informação.

Um segundo conhecimento contemplado nas avaliações do Paebes-Alfa que analisamos é a noção de sílaba. Conforme podemos identificar nos dados das Tabelas 10 e 11, esse conhecimento foi explorado nos testes da 2ª onda de 2012 em maior número de itens do que o conhecimento de letra. É importante também notar que o conceito de sílaba é apresentado em itens de testes aplicados para turmas de 1º ano e de 2º ano. Para detalharmos a abordagem desse conhecimento nas provas, apresentamos enunciados verbalizados por professores aplicadores.

(...)
 Professora Aplicadora: pronto... observe essa figura aqui ((aponta para a figura no cartaz))... e agora vocês vão procurar aqui ((desliza o dedo próximo as opções de respostas))... a palavrinha que começa com o mesmo pedacinho... mesma sílaba... que a palavrinha braço... mesmo comecinho da palavra... na outra palavrinha debaixo... faça um xizinho (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA CARAPINA, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

(...)
 Professora Aplicadora: questão seis... olha pra mim... questão seis... está todo mundo aí... na atividade seis ((aponta o dedo no número seis do cartaz))... posso ler... o que você vai fazer?
 Crianças: pode ((em coro))
 Professora Aplicadora: observe as figuras... asa... faca... rosa... sol ((as crianças repetem em coro os nomes dos desenhos pronunciados pela

professora))... risque com um x... a figura que tem o nome... formado por apenas uma sílaba... um pedacinho...

Criança: asa...

Professora Aplicadora: psiu:::: ... vou repetir... a:::sa:::.... fa:::ca:::.... ro:::sa:::.... sol... mar:::que um x na figura que tem a palavra com um pedacinho só... marque um x (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA JOSE DE ANCHIETA, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

(...)

Professora Aplicadora: vire a folha... viraram? observar as figuras... panela... sofá... chave... janela... observaram? risque os quadradinhos... onde os nomes das figuras terminam com a mesma sílaba... riscar o quadradinho... onde o nome das figuras... panela... sofá... chave... janela... terminam com a mesma Sílaba ((em cada opção de resposta era apresentado duas das imagens citadas)) (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

(...)

Professora Aplicadora: questão quatro...

Criança: pode falar...

Professora Aplicadora: veja a figura abaixo ((professora mostra o cartaz))...

Criança: qual o nome dessa figura?

Professora Aplicadora: observaram a figura? observem a figura?

Criança: ô tia... eu não sei qual o nome dessa figura não?

Professora Aplicadora: veja a figura chapéu... o nome da figura é chapéu... faça um x no quadradinho que mostra o número de sílabas... ou seja... pedaços... que formam o nome dessa figura... repetindo... veja a figura... cha:::péu... faça um x no quadradinho... que mostra o número de sílabas do nome dessa figura... quantas sílabas tem essa palavra... cha:::péu:::....

Criança: tem duas...

Professora Aplicadora: você... fica quietinho... ((fala para a criança que verbalizou a resposta)) (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 2º ANO, DC, 6-11-2012).

(...)

Professora Aplicadora: então marca se você acha que é aí... marcou? virou a folhinha do ladinho aí... que é da banana... não precisa nem de virar... é só chegar o caderninho pra cá... ((professora pega outro cartaz e observa as instruções no verso)) vamos lá... na primeira figura tem uma banana... barata... bola... e...

Crianças: boneca ((várias falam juntas))

Professora Aplicadora: isso... bo-ne-ca... vamos lá... ba-na?

Crianças: na::: ((várias respondem))

Professora Aplicadora: ba-ra-ta... bo-la... e bo-ne-ca

Crianças: ((repetem as palavras silabando em coro... junto com a professora))

Professora Aplicadora: beleza... vamos lá... faça um x no quadradinho da figura que tem o mesmo número de sílabas da palavra... ba::: - IA::: ((a cada sílaba pronunciada a professora mostra um dedo da mão)) (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

Esses trechos mostram que as questões das provas do Paebes-Alfa analisadas exigem conhecimentos como identificação de sílabas iniciais, de sílabas finais, bem como a quantidade de sílabas que compunham determinadas palavras. Outras também solicitam identificação de sílabas intermediárias. Notamos ainda nos


extratos que as palavras contempladas nos itens pertencem à classe dos substantivos. Em relação à quantidade de sílabas, os itens dos testes mostram palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. Além da quantidade diversificada de sílabas das palavras, as questões também propõem análise de diferentes formações silábicas, como as formadas por vogais (V), por consoante e vogal (CV), por consoante vogal consoante (CVC), por duas consoantes seguida de vogal (CCV) e também por uma consoante seguida de duas (CVV) ou três vogais (CVVV). Desse modo, percebemos que a avaliação do Paebes-Alfa aborda o conhecimento sílabas sob diferentes enfoques.


Outra marca recorrente nos itens sobre conhecimento de sílabas é a presença de imagens. Para demonstrar a articulação desse recurso com a reflexão silábica, apresentamos alguns exemplos de itens das provas aplicadas em 2012.


Foto 62 – Item sobre sílaba

APLICADOR

MOstrar para o aluno o cartaz com a questão.


LER para o aluno as informações abaixo que apresentam o desenho de um megafone .

 **Veja a figura: rosa.**

 **Faça um X no quadradinho que mostra o número de sílabas (pedaços) do nome dessa figura.**

08.21.1969

Veja a figura abaixo.



Faça um X no quadradinho que mostra o número de sílabas (pedaços) do nome dessa figura.

1

2

3

4

Fonte: Sedu, Revista Pedagógica, 2012, p. 33.

Essa questão (Foto 62) exemplifica bem a natureza objetiva do teste do Paebes-Alfa. Ao apresentar o enunciado “Veja a figura abaixo”, a criança pode inferir que o

desenho representa uma flor. Para não deixar margem para interpretações variadas, o item determina a palavra que deve ser analisada, ou seja, rosa. Assim, percebemos o imperativo da prescrição e da homogeneidade de respostas, verdadeiras, para uma dada condição que, nesse caso, consiste na opção com o número dois referente a duas sílabas. É importante notar que as sílabas dessa palavra são formadas apenas por CV, porém, em outros itens, são apresentadas palavras com formações silábicas variadas, como no exemplo a seguir:

(...)

Professora Aplicadora: olha aqui pra frente agora... todo mundo olhando aqui pra frente... próxima atividade (...) essa atividade aqui oh ((mostra o cartaz))... observe a figura... qual é a figura?

Crianças: caranguejo ((em coro))

Professora Aplicadora: é isso aí... caranguejo... então vamos lá... risque o quadrinho... na frente de cada quadrinho tem um número... presta atenção... risque o quadrinho... que mostra o número de sílabas... ou pedaços... do nome dessa figura... ca-ran-gue-jo... aí você pensa... quantos pedacinhos tem nessa palavra? quantas sílabas tem nessa palavra?

Criança: tia... quatro.. ((fala em voz alta))

Professora Aplicadora: psiu... pensa primeiro...

Criança: tia quatro...

Professora Aplicadora: psiu... a gente não pode falar... é só marcar... pensa na palavra... no nome do desenho né... o nome da figura... fala pra você baixinho... pra você descobrir quantas sílabas ... quantos pedacinhos tem... ((vozes))

Professora Aplicadora: pronto? que legal... todo mundo já fez né?

Crianças: já...

Professora Aplicadora: ótimo (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

Podemos perceber que o item com a palavra caranguejo apresenta formações silábicas com CV, CVC, CVV o que pode representar maior complexidade do que o exemplo da palavra rosa (Foto 62) que possui apenas sílabas do tipo CV. Contudo, não podemos desconsiderar as adequações realizadas pela professora aplicadora na condução das instruções do item. Ao pronunciar de forma silabada a palavra caranguejo, pode ter colaborado para que as crianças identificassem a resposta, como podemos perceber na fala de uma criança. Mesmo a professora ponderando sua resposta, a criança a reafirma com convicção, o que leva a professora dizer que as respostas não podem ser verbalizadas. Esses enunciados mostram mais uma vez a impossibilidade de controlar a voz dos sujeitos da sala de aula (professores e crianças) e evidencia limites para concepções que tomam as respostas dessas avaliações como expressão de capacidades cognitivas individuais.

Além dessas questões que apresentam determinada palavra para ser identificado o número de sílabas, outros itens adotam procedimentos inversos, ou seja, informam o número de sílabas para que as crianças identifiquem as palavras com as características indicadas.

(...)

Professora Aplicadora: observe as figuras... asa... faça... rosa... sol ((as crianças repetem em coro os nomes dos desenhos))... risque com um x... a figura que tem o nome... formado por apenas uma sílaba... um pedacinho...

Criança: asa...

Aplicadora: psiu::: ... vou repetir... a:::sa:::... fa:::ca:::... ro:::sa:::... sol ((a palavra sol foi pronunciada de forma mais rápida))... mar:::que um x na figura que tem a palavra com um pedacinho só... marque um x... ((aplicadora circula entre as crianças)) você ainda não marcou... vamos fazer ((aplicadora fala para uma criança)) (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA JOSÉ DE ANCHIETA, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

(...)

Professora Aplicadora: olha aqui... deixa a tia falar uma coisa pra vocês... quantas sílabas tem nessa palavra aqui... oh... car-ro: ((mostra dois dedos da mão)) quantas sílabas?

Crianças: duas ((várias respondem concomitantemente))

Professora Aplicadora: quantos pedacinhos? dois... então duas sílabas... não é? então presta atenção pra vocês não se confundirem heim... todo mundo olhando essas figurinhas aqui... bonitinhas ((aponta para o cartaz)) vamos lá... vamos... faça um x ... na figura que tem... o nome formado por quatro... sí-la-bas::: ((mostra quatro dedos da mão))...quatro sílabas... vamos lá... conta pra tia... u-va ((mostra dois dedos))... ma-çã ((mostra dois dedos))... ba-na-na ((mostra três dedos))... a-ba-ca-xi ((mostra quatro dedos))... então... qual é a figura que tem quatro pedacinhos? quatro sílabas?

Crianças: ((algumas manifestam reações de que identificaram a resposta))

Criança: tia... o que é que eu vou fazer?

Professora Aplicadora: você vai marcar um x na figura que tem quatro sílabas... u-va... tem quatro sílabas?

Criança: não... ((outro aluno responde em voz alta))

Professora Aplicadora: psiu...não pode falar... ma-çã... tem quatro sílabas?

Criança: não...

Aplicadora: ba-na-na... tem quatro sílabas? a-ba-ca-xi... tem quatro sílabas?

Criança: tia... não tem não...

Professora Aplicadora: você vai marcar aqui oh... na figura... marca na figura...

Criança o tia... eu não entendi nada...

Professora Aplicadora: você não entendeu nada... você não entendeu nada...

Crianças: ((conversam entre si))

Criança: elo... elo... não tá facinha não... ((uma criança fala para outra))

Professora Aplicadora: vamos lá... todo mundo já marcou?

Crianças: já...

Aplicadora: virou a folhinha do ladinho... atividade do lado... nem precisa virar... é do ladinho... essa aqui... vamos lá (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-AFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

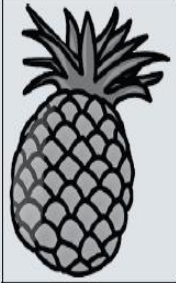
Os diferentes extratos que tratam da aplicação das provas mostram que adequações das instruções dos itens são comuns em várias escolas no momento de apresentação para as crianças. Essas adequações podem ser compreendidas como estratégias adotadas pelos profissionais para facilitar o entendimento das proposições das questões. Essas estratégias são materializadas quando os professores aplicadores verbalizam o nome das figuras de forma silabada, apresentam exemplos análogos, como o enunciado pela professora aplicadora da Escola Litoral, que explica o exemplo da palavra carro, bem como a contagem das sílabas das palavras mostrando dedos das mãos. No entanto, mesmo com essas estratégias variadas adotadas pelos aplicadores, algumas crianças manifestam reações que demonstram o não entendimento das proposições, pois verbalizam enunciados como “Eu não entendi nada” ou “Não tá facinha, não”. Desse modo, os conhecimentos sobre sílaba constituem desafios para parte das crianças, mas, independentemente de qualquer condição, o que fica marcante no processo é que todas devem fazer a escolha de uma das opções.

Como comentamos, as provas do Paebes-Alfa também abordam conhecimentos sobre identificação de sílabas iniciais, intermediárias e ou finais das palavras. Para exemplificar tais itens, apresentamos alguns exemplos a seguir (Fotos 63 e 64):

Foto 63 – Item sobre sílaba inicial

ES.72.1545

Faça um X no quadradinho da palavra que começa com a mesma sílaba (pedaço) da palavra ABACAXI.



AMBULÂNCIA

ÂNCORA

ANIMAL

ÁRVORE

Fonte: Sedu, Revista Pedagógica, 2012, p. 38.

Foto 64 – Item sobre sílaba intermediária

APLICADOR

MOSTRAR para o aluno o cartaz com a questão.


LER para o aluno as informações abaixo que apresentam o desenho de um megafone.


Veja as figuras: barata, coruja, tartaruga, jacaré.

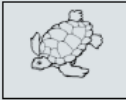
Faça um X na figura que tem o nome com a sílaba (pedaço) do meio igual à palavra GIRAFÁ.


ESP11.128

Faça um X na figura que tem o nome com a sílaba (pedaço) do meio igual à palavra GIRAFÁ.









Fonte: Sedu, Revista Pedagógica, 2012, p. 45.

Esses exemplos (Fotos 63 e 64) mostram a mesma tendência das questões anteriores, pois adotam a noção de palavras como elementos isolados e independentes. A relação possível que podemos estabelecer entre as palavras apresentadas nas questões (Fotos 63 e 64) está ligada à dimensão linguística, na qual alguns elementos podem ser considerados idênticos, como a sílaba inicial das palavras *abacaxi* e *animal* ou a sílaba intermediária das palavras *girafa* e *barata*. Desse modo, o objetivo das questões visa a avaliar a capacidade das crianças em isolar unidades menores e identificar similaridades entre essas unidades, como a sílaba. A aplicação de questões desse tipo, em sala de aula, mostra potencialidade para instaurar situações comunicativas que silenciam os sujeitos, conforme observamos na sequência discursiva abaixo:

(...)

Professora Aplicadora: questão número oito... VEja as figuras... veja as figuras...

Criança: eu já vi as figuras...

((vozes))

Criança: coruja... tartaruga... jacaré...

Professora Aplicadora: barata... coruja... tartaruga... jacaré...

Crianças: ((repetem o nome das figuras concomitantemente))

Criança: o tia... isso é um crocodilo...

Professora Aplicadora: JA-CA-RÉ

Criança: é crocodilo...

Professora Aplicadora: (...) psiu... então veja as figuras... barata... coruja... tartaruga...
 [Crianças: crocodilo...
 [Professora Aplicadora: e jacaré...
 [Professora Aplicadora: para de falar junto comigo... porque senão... eu não vou ler mais... e aí vocês vão ter que ler TUdo sozinhos...
 Criança: mas tia... eu já li...
 Professora Aplicadora: mas não é para você ler junto comigo agora...
 Criança: eu não preciso de ajuda...
 Professora Aplicadora: só você... só você não precisa de ajuda... mas seus colegas precisam de ajuda... mas se vocês continuarem atrapalhando... eu não vou poder fazer mais essa ajuda... vou ter que parar...
 Criança: ((retruca a professora))
 Professora Aplicadora: dá licença... não é para conversar agora... então vamos lá... faça um x na figura que tem o nome... com a Sí-laba do meio... Sí-la-ba do meio... igual a palavra girafa ... pensa um pouquinho... ouve e pensa tá... ouve e pensa... olha só... faça um x... na figura que tem o nome... com a sílaba do meio... igual da palavra girafa... sí-la-ba do meio... é igual o sonzinho do meio da palavra girafa...
 ((vozes))
 Professora Aplicadora: psiu... vamos lá... entenderam? a palavra gi-R:::A:::fa... gi-RA:::fa... você vai marcar o desenho... que tem no nome... na sílaba do meio... o mesmo som que tem na gi-ra:::fa... ((professora circula pela sala observando as crianças)) para de querer olhar o do colega... porque se o seu colega faz errado... e você copia dele... você também erra ... por isso eu pedi para cada um fazer o seu... sozinho (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

Podemos entrever, a partir dos diferentes enunciados produzidos em eventos de aplicação das provas do Paebes-Alfa, que os elementos integrantes dos itens evidenciam características que podem ser vinculadas à concepção de linguagem, denominada por Bakhtin (2004) de objetivista abstrata. Segundo o autor, a língua, nessa perspectiva, é pensada como “[...] sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma forma tal qual à consciência individual e peremptória para esta” (BAKHTIN, 2004, p.82). Nesse sistema, há uma racionalidade e regras universais de funcionamento que devem ser dominadas e apreendidas pelos aprendizes. Assim, quando a criança diz, no trecho da interlocução, que uma das figuras é um crocodilo, essa compreensão deve ser rejeitada e ignorada, pois não está coerente com a racionalidade proposta pelo item, ou seja, a indicação da criança não apresenta elementos linguísticos comuns com a palavra girafa, fonte das análises. Nesse contexto, percebemos que não há espaço para as crianças explicitarem compreensões e conhecimentos, elas devem assumir atitudes passivas diante do determinado ou prescrito. Ouvir e identificar aspectos linguísticos se torna

a principal atividade a ser assimilada. É interessante notar que características dessa natureza podem ser observadas no conjunto dos itens da avaliação do Paebes-Alfa.

(...)
 Professora Aplicadora: vamos lá... na primeira figura tem uma banana... barata... bola... e...
 Crianças: boneca ((várias falam juntas))
 Professora Aplicadora: isso... bo-ne-ca... vamos lá... ba-na?
 Crianças: na::: ((várias respondem))
 Professora Aplicadora: ba-ra-ta... bo-la... e bo-ne-ca
 Crianças: ((repetem as palavras silabando e em coro))
 Professora Aplicadora: beleza... vamos lá... faça um x no quadradinho da figura que tem o mesmo número de sílabas da palavra... ba::: - IA::: ((a cada sílaba pronunciada a professora mostra um dedo da mão))
 Criança: eu não entendi...
 Professora Aplicadora: não entendeu... ba-na-na ((mostra três dedos da mão))...
 Criança: tem...
 Professora Aplicadora: ba-ra-ta ((mostra três dedos da mão))...
 Criança: tem...
 Professora Aplicadora: bo-la ((mostra dois dedos da mão))
 Crianças: duas...
 Professora Aplicadora: bo-ne-ca ((mostra três dedos da mão))... vocês prestaram atenção?
 ((vozes)) (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORA, DC, 6-11-2012).

Esse outro extrato confirma a ênfase dada à dimensão linguística. Nesse exemplo, percebemos que o objetivo consiste no reconhecimento da quantidade de sílabas das palavras. Na formulação do item também encontramos evidências dessa orientação quando observamos o vocabulário utilizado, pois todas as palavras se iniciam com a letra b. Assim, é possível estabelecer relações entre as palavras apenas em termos dos aspectos menores, pois entendemos que o item não privilegia relações de sentidos. Pensamos que há dificuldades em produzir sentidos utilizando palavras isoladas, encerradas em si mesmas e de campos semânticos tão diferenciados, como banana e barata. Outro elemento que podemos apreender do trecho é que a professora, ao fazer adaptações nas orientações do item, como mostrar quantidade de dedos da mão relativo ao número de sílabas das palavras, indica que a atenção das crianças deve incidir sobre esses aspectos, como podemos confirmar na sequência da interlocução.

(...)
 Professora Aplicadora: então eu vou ler de novo... tá vendo como tem que prestar atenção... a tia vai ler de novo... faça um x na figura que tem o mesmo número de sílabas da palavra... BA::: - LA::: ((mostra dois dedos da mão))
 Criança: fácilima...

Professora Aplicadora: então... banana tem o mesmo número de sílabas? mesmo número de pedacinhos?

Criança: não...

Professora Aplicadora: psiu... barata... tem o mesmo? ba-ra-ta...

Criança: não...

Professora Aplicadora: ba:::-la::::... tem o mesmo número de sílabas?

Criança: não...

Professora Aplicadora: BO::::LA::::... BA::: - LA::: tem o mesmo número de sílabas? BO::::-LA:::: BA:::-LA:::: tem o mesmo número de sílabas... o mesmo número de pedacinhos? BO-ne-ca... então vamos lá... qual que vocês acham que é? então vão marcar o xizinho...

Criança: acabei tia... é facinho demais...


Professora Aplicadora: quem prestou atenção vai acertar... (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, DC, 6-11-2012).


A partir desses enunciados, percebemos que as estratégias de adaptação das instruções do item, adotadas pela professora aplicadora, produzem efeitos sob algumas crianças, pois elas verbalizam expressões como “facílma” ou “facinho demais”, indicando entender a proposição da questão. Constatamos que os vários itens exemplificados sobre o conhecimento sílabas apresentam características similares, pois, a partir da unidade palavra, exigem das crianças análises sobre unidades silábicas. Essas análises são predominantemente fomentadas a partir de imagens de objetos que representam palavras substantivas, conforme mostra o exemplo seguinte (Foto 65):


Foto 65 – Item para reconhecer sílabas iniciais das figuras

APLICADOR

MOSTRAR para o aluno o cartaz com a questão.









LER para o aluno as informações abaixo que apresentam o desenho de um megafone .

 Veja as figuras: cabide, carteira, casa, cola.

 Faça um X no quadradinho onde os nomes das duas figuras começam com a mesma sílaba (pedaço).

ES.21.1770

Faça um X no quadradinho onde os nomes das duas figuras começam com a mesma sílaba (pedaço).

<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		

Podemos observar, nos elementos integrantes do item (Foto 65), que as imagens que representam objetos, como cabide, carteira, casa e cola, são utilizadas como suporte para induzir as crianças à análise e reconhecimento das sílabas, como podemos apreender das instruções orientadoras. Desse modo, as palavras são utilizadas de forma mecânica, são interligadas apenas em seus aspectos exteriores, superficiais, pois não estão impregnadas pela unidade interior do sentido. É possível dizer que os elementos silábicos das palavras tocam uns aos outros, mas em termos de unidade de sentido, no todo do enunciado, as palavras apresentadas na questão podem ser consideradas estrangeiras. Essa tendência em tratar os conhecimentos da língua de forma isolada e com privilégio para os aspectos linguísticos também é notada em outros itens da avaliação do Paebes-Alfa, como aqueles que se voltam para foco explícito no conceito de palavra.

Lembramos que questões que mencionam o termo palavra em seus enunciados foram contempladas em testes aplicados nas duas ondas de 2012, em turmas de 1º e 2º anos. Os dados das Tabelas 10 e 11 mostram que itens dessa natureza são mais recorrentes em provas aplicadas em turmas de 1º ano. Análises sobre esse conhecimento abordam elementos superficiais, em nosso ponto de vista, conforme podemos observar nos extratos a seguir:

(...)

Professora Aplicadora: (...) vamos lá... veja o texto... veja o texto... aqui dentro oh... dentro do quadro tem um texto... está escrito... tem uma informação aí... vejam o texto... então agora eu vou fazer uma pergunta... (...) a primeira palavra do texto É... a primeira palavra do texto... ele quer saber ... qual é a primeira palavra aqui do texto... e aí aqui embaixo tem as alternativas... oh... aqui embaixo têm as alternativas (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 1ºANO, DC, 24-4-2012).

(...)

Professora Aplicadora: questão onze... agora a questão onze... psiu... igual eu estou mostrando aqui no cartaz... onze... um um forma o numeral onze... veja o texto... observe o texto e responda à pergunta... opa... esse é fácil... (...) quantas palavras o texto tem? (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA JOSÉ DE ANCHIETA, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

(...)

Professora Aplicadora: pronto... agora próxima página... vocês vão observar esse texto aqui... que está dentro do retângulo... e vão contar quantas palavrinhas tem... de acordo com o número de palavrinhas do texto... vocês vão fazer um x no quadradinho... que está com o número de palavras que o texto tem... conte as palavrinhas (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA CARAPINA, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

(...)


Professora Aplicadora: virou a folha... essa folhinha aqui... essa página... ((cartaz da questão dois)) vamos lá... um textinho... olha que legal... olha que legal esse texto... veja o texto abaixo...(...) onde está a última palavrinha do texto... olha aqui no texto... qual é a última palavra do texto... a última... onde termina (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 6-11-2012).


Podemos inferir, a partir desses enunciados, que o conceito de palavra inerente aos itens pode ser delimitado como letras ou sequência de letras separadas por espaços em branco. Esse tipo de concepção coloca em evidência os aspectos gráficos e empíricos da noção de palavra. Além desses elementos, documentos do programa afirmam que questões desse tipo visam a avaliar a capacidade da criança em demonstrar o domínio de conhecimentos referente à direção da escrita. A seguir apresentamos um item que, em nossa perspectiva, veicula esse tipo de proposição (Foto 66).


Foto 66 – Item que referencia noção de palavra

APLICADOR

MOSTRAR para o aluno o cartaz com a questão.

LER para o aluno as informações abaixo que apresentam o desenho de um megafone .

 Veja o texto abaixo.

 A última palavra do texto é

ES.04.23

Veja o texto abaixo.

Eu sou feita de madeira,
 Madeira matéria morta,
 Mas não há coisa no mundo
 Mais viva do que uma porta.

MORAES, Vinícius. A Arca de Noé. Rio de Janeiro: Record.

A última palavra do texto é

Eu.

madeira.

Mas.

porta.

Fonte: Sedu, Revista Pedagógica, 2012, p. 28.

As instruções do item⁴² (Foto 66) mostram que as crianças devem ler individualmente o texto para identificar a última palavra. Contudo, o acontecimento da avaliação na sala de aula transforma essas prescrições e a partir delas os sujeitos produzem novas formas discursivas, imprimem marcas de sujeitos implicados numa dada situação comunicativa, conforme podemos apreender da interlocução a seguir:

(...)

Professora Aplicadora: virou a folha... essa folhinha aqui... essa página... ((mostra o cartaz da questão)) vamos lá... um textinho... olha que legal... olha que legal esse texto... veja o texto abaixo... eu sou feita de madeira... madeira matéria morta... mas não há coisa no mundo... mais viva que uma?
Crianças: porta... ((várias crianças respondem em voz alta))

Professora Aplicadora: coloque aqui o dedinho de vocês... no texto... cada um tentando fazer a leitura do jeitinho que vocês sabem... junto comigo... e-u... vamos lá...

Crianças: e-u...

Aplicadora: so-u

Criança: de madeira morta...

Professora Aplicadora: hã... hã... não está escrito isso... vamos lá... eu sou...

Crianças: feita de madeira ((várias respondem em voz alta))

Professora Aplicadora: madeira... matéria morta... mas não há... lê o que está escrito...((diz para as crianças))... coisa no mundo... mais viva que uma?

Crianças: porta ((várias crianças respondem em voz alta)) (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

Percebemos que a professora aplicadora tenta envolver as crianças na leitura do texto com expressões como: “Olha que legal esse texto”, “Cada um tentando fazer a leitura do jeitinho que você sabe”. A sequência de enunciados mostra também atitudes de cumplicidade da professora com as crianças, pois ela realiza a leitura do texto com o intuito de levar os alunos a identificar cada palavra. Observamos que, no lugar de aplicador, o professor não consegue ficar indiferente; ele assume determinadas posições, ele é compelido a tomar decisões. Neste caso, da Escola Litoral, inferimos que a professora aplicadora se compromete com as crianças, pois utiliza várias estratégias para que elas consigam compreender a proposição da questão. Na sequência da interlocução, podemos confirmar essas várias estratégias discursivas adotadas:

⁴² Esse item integra o conteúdo da Revista Pedagógica do Paebes-Alfa – 1º ano e também das provas aplicadas em 2012, por isso o utilizamos em dois momentos de análise.

Professora Aplicadora: (...) ah... muito bom... psiu... olha quero ver quem é menino esperto... heim... só vai acertar quem é menino esperto...

Criança: pronto... já acabei...

Professora Aplicadora: presta atenção... a última palavra do texto é? não fala... vai lá no textinho... procura para a tia... qual é a última palavra do texto... e coloque o dedinho... a última palavra do texto... coloque a pontinha do lápis em cima...

[

Criança: já terminei tia...

[

Criança: já acabei...

[

Professora Aplicadora: do texto... a última palavrinha do texto... ah... então agora olha só... a última palavrinha do texto é... eu?

Criança: não...

Professora Aplicadora: madeira?

Criança: não...

Professora Aplicadora: mas?

Criança: não...

Professora Aplicadora: psiu... a última palavrinha do texto é porta?

Criança: é...

Professora Aplicadora: psiu... não pode falá... que é prova... você vai marcar um x ... somente onde está escrito a última palavrinha do texto...

Criança: o tia... eu já acabei...

Professora Aplicadora: não pode olhar a prova do colega heim...((professora circula entre os alunos observando as respostas)) beleza... ((chega perto de uma criança e diz))... onde está a última palavrinha do texto? olha aqui no texto... qual é a última palavra do texto... a última... onde termina... ((chega perto de outra criança e diz)) vamos... onde está a última palavra do texto? olha aqui no texto... onde está a última palavra? essa é a última palavra? olha... presta atenção... ((chega perto de outra criança)) esta é a última palavra? então qual que é a última palavra? de novo você não está prestando atenção... ah... beleza heim... ((volta em uma criança que já tinha feito orientação individual e diz)) marca... cadê a última palavra do texto? mostra pra mim qual é a última palavra do texto... é eu? a última palavra... é madeira... é mas... é porta? então você vai marcar um x na última palavrinha (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

A partir do conjunto dos enunciados, observamos que a professora aplicadora explora cada parte da questão. Primeiro ela tenta envolver as crianças na leitura do texto e, em seguida, realiza-a em parceria com os alunos. Após essa atenção, a decodificação do conteúdo do texto, a professora aplicadora focaliza a exploração das respostas, questionando os alunos sobre cada possibilidade. Além dessa abordagem coletiva, ela também acompanha individualmente as crianças e, para aquelas que ainda apresentam dúvidas, ela faz orientações individuais. Desse modo, podemos entender que a professora faz uma interpretação/tradução das instruções para as crianças. Esse processo de tradução pode ser explicado pela condição de extralocalização da professora aplicadora. Ela interage com a palavra alheia, instruções dos cartazes, no contexto da sala de aula, contexto este que apresenta demandas específicas e interlocutores reais, crianças, que lhe indicam

especificidades singulares. Nessas condições, os enunciados produzidos pela professora devem ser entendidos como respostas criativas e produtivas, nas quais os sujeitos imprimem marcas de singularidades.

Algumas questões da avaliação do Paebes-Alfa também evidenciam aspectos de categorização gráfica⁴³ das palavras, como podemos notar nos extratos a seguir:

Professora Aplicadora: (...) questão número dois... veja a palavra abaixo... essa palavra está dentro de uma ficha... de um retângulo... faça um x... no quadradinho onde está escrito... a mesma palavra da ficha...

((crianças interagem e observam os registros dos colegas))

Professora Aplicadora: olha aqui... aqui emBAixo tem quatro palavras ((mostra os itens de respostas))... - só vai olhar para o que eu falo... só para o que eu falo ((faz esse comentário para inibir a interação das crianças)) – aqui embaixo... tem quatro palavras... você vai marcar o quadradinho onde aparece a mesma palavra... que está escrito aqui em cima...

Criança: é muito fácil... ((vozes))

Professora Aplicadora: psiu:::.... cada um fazendo o seu... em silêncio... (...) ei... olha pra cá primeiro ano... presta atenção... você vai lê essa palavra aqui .. olha pra cá... quem ainda não fez... leia essa palavra...

Criança: abacaxi...

[

Criança: abacaxi...

[

Criança: tia... abacaxi...

Professora Aplicadora: psiu:::.... eu li a palavra? eu perguntei qual é a palavra? eu vou parar de ajudar quem não sabe... porque eu quero tentar ajudar quem não conseguiu... e os outros ficam falando em voz alta... você vai ler as outras aqui embaixo... e vai achar a mesma palavrinha que está escrito aqui em cima (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

(...)

Professora Aplicadora: veja a palavra abaixo ((mostra a palavra abacaxi no cartaz))... faça um x no quadradinho... onde está escrito a mesma palavra da ficha ...

Crianças: ((interagem e observam os registros das respostas))

Professora Aplicadora: procura com a letra diferente... mas a mesma palavra da ficha e marca um x... (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA JOSÉ DE ANCHIETA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

(...)

Professora aplicadora: veja as palavras abaixo... abacaXI... maçã... faça um x... no quadradinho... onde estão escritas as mesmas palavras que você viu... aqui nós temos duas palavras ((indica no cartaz))... abacaxi... e maçã... agora nós temos aqui... várias opções... primeiro quadradinho... abacate mamão... segundo... abacaxi mamão... terceiro... abacaxi maçã... quarto... ameixa maçã... então qual é a alternativa que traz as mesmas palavras... porém com a letra diferente (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 2º ANO, DC, 6-11-2012).

⁴³ Segundo Massini-Cagliari e Cagliari (1999), esse termo refere-se aos diferentes estilos gráficos que marcam um certo padrão de *design* que identificam as letras.


Esses extratos apontam que as questões sobre categorização gráfica das palavras, contempladas nos testes aplicados em turmas de 1º e 2º anos, se distinguem apenas pela quantidade de palavras a serem analisadas. Porém o objetivo dos itens são os mesmos, ou seja, avaliar a capacidade das crianças em reconhecer palavras grafadas em diferentes formas. Apreendemos também que as regras de funcionamento da avaliação são recorrentemente reconfiguradas pelos sujeitos da sala de aula, pois as crianças interagem, observam as respostas dos colegas e os professores aplicadores verbalizam instruções adicionais ao prescrito nos instrumentos (cartaz).


Além dessas questões que apresentamos sobre letras, sílabas e palavras, as avaliações do Paebes-Alfa contemplam itens que tomam como fonte de análise o conceito de frase. A construção desse tipo de questão recorre ao uso de imagens para estabelecer relações de sentido com a forma escrita. Para demonstrar tais construções, apresentamos um exemplo a seguir (Foto 67).


Foto 67 – Item sobre frase

APLICADOR

MOSTRAR para o aluno o cartaz com a questão.


LER para o aluno as informações abaixo que apresentam o desenho de um megafone .

 Veja a cena abaixo.

 Faça um X na frase que diz o que as meninas estão fazendo.

Questão ## P0300981

Veja a cena abaixo.



Disponível em: <http://pedagogia.ies.wordpress.com/>. Acesso em: 04 abr 2010. (P0300981_SUP)

Faça um X na frase que diz o que as meninas estão fazendo.

- As meninas brincam com o urso.
- As meninas estão cortando papel.
- As meninas fazem um desenho.
- As meninas pegam o joguinho.

Fonte: Sedu, Revista Pedagógica, 2012, p. 31.

As instruções do item (Foto 67) indicam que as crianças devem observar a cena e ler as frases para escolher a que denota o conteúdo da imagem. Encontramos itens também que fazem a proposição inversa, ou seja, apresentam uma frase para as crianças relacionarem com uma determinada imagem. Nesse sentido, apresentamos extratos que explicitam repercussões desse tipo de questão no contexto da sala de aula.

(...)

Professora Aplicadora: próxima página... todo mundo virando junto... vamos lá... vocês vão ler essa frase que está aqui ((mostra com o dedo a frase no cartaz))... cada um sozinho... e vão fazer um xizinho... no desenho que mostra o que está escrito aqui nessa frase...

Criança: o menino ((inicia a leitura em voz alta))

Professora Aplicadora: oh::::... sem falar... cada um vai ler o SEU... e fazer o seu xizinho...

((crianças concentradas com atenção a prova))

Criança: eu já li...

Professora Aplicadora: então faça o xis sem falar...

Criança: já marquei ((outra aluna comenta))

Criança: eu também já marquei ((outro aluno comenta))

Criança: eu também já marquei ((outro aluno diz))

Professora Aplicadora: não é necessário comentar se você já fez ou não... o amigo está lendo... e você vai atrapalhar a leitura dele (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA CARAPINA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

(...)

Professora Aplicadora: vamos lá... observe o primeiro desenho... passe o dedinho no primeiro desenho que está aí... na folha de vocês... vamos lá... o que está desenhado aí na folha de vocês? não é para falar... é só para você olhar... olha a primeira figura ((mulher dando banho em um bebê))... olha a segunda figura ((mãos sendo lavadas em uma torneira))... olha a terceira ((menino lava um cachorro))... olha a quarta ((menina rega flores))... já olharam? Não é para marcar nada... agora vamos ler essa frase aqui ((aponta para o cartaz))... coloca o dedinho aqui na frase... isso... vamos ler... o menino lava o seu cachorro... o me-ni-no... la-va... o seu cachorro ((frase escrita em caixa alta))... qual é a figura... que está mostrando o que está escrito nessa frase? onde que nós vamos marcar o xis...

Criança: no primeiro...

Professora Aplicadora: psiu... aonde é que está identificando... vamos lá... vamos procurar o que está escrito nessa frase no desenho... já achou?

Crianças: eu já...

Professora Aplicadora: presta atenção... presta atenção... o menino lava o seu cachorro... vamos procurar a figura... que representa essa frase... e vamos marcar o xis... se não prestar atenção vai marcar errado...

Criança: aqui tia?

Professora Aplicadora: isso... é muito fácil... é só prestar atenção... ((professora chega perto de uma criança e pergunta)) o que está escrito aqui nessa frase?

Criança: o menino la... ((outra criança responde em voz alta a pergunta da professora pronunciando até a primeira sílaba da palavra lava))

Professora Aplicadora: psiu... eu perguntei pra ela... só ela... fala pra tia... a frase que a tia leu...

Criança: ((repete a frase))

Professora Aplicadora: isso... você procurou no desenho? então mostra pra tia onde é que está acontecendo isso...

Criança: ((aponta na prova))

Professora Aplicadora: ham... tem que ficar ligadona... tem que prestar atenção... se a gente não prestar atenção... a gente marca errado... beleza...(APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

(...)

Professora Aplicadora: três ((mostra um cartaz))... todo mundo na três?

Crianças: tô:: ((em coro))

Professora Aplicadora: leia a frase abaixo... tem uma ficha ((aponta no cartaz))... e nessa ficha tem uma fra:::se... eu vou esperar... que você vai ler SOzinho...

Criança: tia... eu não sei IÊ não... ((fala para a professora))

Criança: eu também não... ((outra criança também diz para a professora)) ((vozes))

Criança: as rosas ((criança faz tentativa de leitura em voz alta))

Professora Aplicadora: ((balança a cabeça para indicar atitude negativa e diz)) não pode falar...

((vozes))

Professora Aplicadora: psiu:::..... faça um xis na figura que mostra o que está escrito na fra:::se...

Crianças: ((olham para a prova dos colegas e fazem comentários em voz alta)) (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA JOSÉ DE ANCHIETA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

Podemos inferir, a partir dos elementos integrantes dos itens exemplificados, envolvendo o conceito de frase, que a lógica inerente é que a escrita funciona como ilustração da imagem (Foto 67) ou vice-versa. Além disso, podemos notar que a questão (Foto 67) apresentada na Revista Pedagógica do 2º ano elenca opções de respostas escritas com letras maiúsculas e minúsculas, o que não ocorre no exemplo contemplado nas provas do 1º ano aplicadas nas turmas que acompanhamos na pesquisa. A frase da questão, verbalizada pela professora da escola Litoral, era registrada com letras em caixa-alta. Provavelmente essa diferença deve-se ao fato de que o formulador do item considera que as crianças do 1º ano dominam com mais propriedade esse formato gráfico de registro da escrita.

Outro dado que nos chama a atenção é que, nos três extratos, percebemos enunciados que evidenciam práticas discursivas de silenciamento das crianças como “[...] oh:::..... sem falar... cada um vai ler o SEU... e fazer o seu xizinho” (PROFESSORA APLICADORA DA ESCOLA CARAPINA), “[...] não é para falar... é só para você olhar (PROFESSORA APLICADORA DA ESCOLA LITORAL). Além dessas práticas discursivas de silenciamento, observamos também que, nos eventos de aplicação dos testes, ocorre invisibilização/desconsideração de muitos

enunciados produzidos pelas crianças. A esse respeito, verificamos, no extrato da escola José de Anchieta, que, quando a professora aplicadora verbalizava as instruções do item que solicita a leitura da frase, as crianças reagem e a questionavam, afirmando que ainda não sabiam ler. Porém esses enunciados não são respondidos pela professora aplicadora e ela segue com as instruções. Desse modo, podemos entender que a avaliação do Paebes-Alfa desencadeia, desde o início da escolarização, práticas discursivas na sala de aula que abafam ou silenciam as vozes dos sujeitos, especialmente das crianças. Consideramos preocupante o acontecimento de eventos discursivos que fomentam silenciamentos na etapa da alfabetização, pois a aprendizagem da leitura e da escrita é *espaçotempo* fundamental de vivência do dizer, condição essencial para que a escola se torne mais democrática. Realçamos que essa tendência de restrição e ou interdição do dizer dos alunos também foi identificada em itens que fazem referência ao conceito de texto.

Nas informações das Tabelas 10 e 11, percebemos que a noção de texto é explicitamente referenciada em número considerável de enunciados das questões. Podemos notar que esse número é crescente entre as duas primeiras ondas, aplicadas em turmas de 1º ano, e ainda maior nos testes direcionados às turmas de 2º ano. Contudo, é importante compreender: Qual a concepção de texto veiculada pelas avaliações do Paebes-Alfa? Quais capacidades discursivas podem ser identificadas nos textos utilizados? Quais gêneros são privilegiados? Que aspectos e ou conhecimentos são explorados?

Para iniciar análises e reflexões sobre esses questionamentos, selecionamos dados em dois testes aplicados em 6-11-2012, em turmas de 1º e 2º anos. O levantamento desses textos indica que alguns domínios discursivos são mais recorrentes nas provas do Paebes-Alfa, conforme podemos observar nos dados da Tabela 12:

Tabela 12 – Domínios discursivos dos textos utilizados no Paebes-Alfa de 2012⁴⁴

Provas	Narrar	Relatar	Argumentar	Expor	Descrever
Prova de 1º ano	3 textos	1 texto	-	7 textos	2 textos
Prova de 2º ano	6 textos	1 texto	-	8 textos	2 textos


Fonte: Dados da pesquisa.
Elaboração da autora.


As informações da Tabela 12 mostram que os testes que selecionamos como exemplos apresentam textos em maior quantidade do domínio discursivo do expor e do narrar. As demais capacidades de linguagem são pouco contempladas, não sendo identificado nenhum texto argumentativo. Observamos que o conjunto de textos apresentados nas duas provas selecionadas indica a mesma tendência, variando apenas à quantidade, pois, na prova de 2º ano, identificamos maior número de questões, especialmente, as que utilizam textos narrativos. Os textos utilizados nas provas ainda podem ser categorizados como textos verbais, verbo-visuais ou visuais. Para explicitarmos essas características, apresentamos alguns exemplos de questões com textos, publicadas pelo programa (Fotos 68, 69 e 70).

Foto 68 – Item com texto verbal

APLICADOR

MOSTRAR para o aluno o cartaz com a questão.

LER para o aluno a informação abaixo que apresenta o desenho de um megafone .

 Leia o texto abaixo.

Leia o texto abaixo.

CURIOSIDADES...

A GIRAFA É O MAMÍFERO MAIS ALTO QUE EXISTE NA TERRA: TEM ATÉ 5,3 METROS DE ALTURA. AS GIRAFAS SÓ TOMAM ÁGUA QUANDO SE SENTEM SEGURAS, POIS, QUANDO SE ABAIXAM, FICAM EXPOSTAS AOS ATAQUES DE PREDADORES. COMO AS FOLHAS QUE COMEM TÊM BASTANTE LÍQUIDO, PODEM FICAR SEMANAS SEM BEBER ÁGUA. AS MANCHAS DA GIRAFA SÃO IMPRESSÕES DIGITAIS: UMA NUNCA É IGUAL À OUTRA. AS GIRAFAS DORMEM EM PÉ. ELAS DEMORAM MUITO TEMPO PARA LEVANTAR E PODEM SER ATACADAS POR LEÕES, HIENAS OU CACHORROS SELVAGENS. UMA GIRAFA CORRE ATÉ 56 QUILOMETROS POR HORA.

Disponível em <http://blog.cancionaria.com>. Acesso em: 18 set. 2010.

QUAL É O ASSUNTO DESSE TEXTO?

ATAQUES DE LEÕES E HIENAS.

FOLHAS QUE TÊM BASTANTE LÍQUIDO.


IMPRESSÕES DIGITAIS DE ANIMAIS.


INFORMAÇÕES SOBRE GIRAFAS.

Foto 69 – Item com texto verbo-visual

APLICADOR

MOSTRAR para o aluno o cartaz com a questão.

LER para o aluno a informação abaixo que apresenta o desenho de um megafone .

 Leia o texto abaixo.

ES-04-1954

Leia o texto abaixo.

Mônica

Mônica é o personagem mais conhecido do Mauricio de Sousa. Representa uma menina forte, decidida e muito feminina. Foi criada em 1963, baseada na filhinha do Mauricio, com o mesmo nome.

No início, saía nas tiras do Cebolinha, nos jornais. Depois começou a roubar a cena e ganhou sua revista própria em 1970. Desde esta época é uma das revistas que mais se vendem no país.

COELHO, Nelly Novaes. Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira. São Paulo: Quiron, p. 688, 1983. Fragmento.

Nesse texto, a expressão "roubar a cena" quer dizer

chamar a atenção.

chamar a polícia.

pedir emprestado.

pegar escondido.

Fonte: Sedu, Revista Pedagógica, 2012, p. 35 Fonte: Sedu, Revista Pedagógica, 2012, p. 39.


⁴⁴ Os domínios discursivos categorizados no Tabela 12 tomam como referência a classificação proposta por Dolz e Schneuwly (2004).


Foto 70 – Item com texto visual

ES.74.21


APLICADOR

MOSTRAR para o aluno o cartaz com a questão.

LER para o aluno a informação abaixo que apresenta o desenho de um megafone .

 **Leia o texto abaixo.**

Leia o texto abaixo.



Nessa tirinha, o menino

estava pintando um quadro quando começou a chover.

foi embora porque começou a chover muito.

queria tirar uma foto, mas começou a chover.

tirou uma foto, fingindo que estava tomando chuva.

Fonte: Sedu, Revista Pedagógica, 2012, p. 32

Além das características de configuração dos textos utilizados nas provas, é importante conhecermos como esses itens são interpretados/encenados na sala de aula. Nessa direção, tomamos alguns exemplos que registramos no momento da aplicação, iniciando com questões que apresentam textos expositivos, em seguida tomaremos exemplos de itens com textos narrativos. Na sequência, discutiremos exemplos que utilizam textos que podem ser vinculados à capacidade discursiva de relatar e descrever. Considerando essa organização, passamos a apresentar e discutir elementos enunciativos do processo de aplicação dos itens com textos, conforme podemos observar no trecho a seguir:

(...)

Professora Aplicadora: dezenove... vamos lá... dezenove... é o um e o nove... dezenove...

Criança: já fiz...

Professora Aplicadora: dezenove... leia o texto abaixo... essa prova tem muito texto... meu deus do céu...

((vozes))

Professora Aplicadora: mais um texto pra lê... olha... leia o texto abaixo...

Crianças: ((conversam e andam pela sala))

Criança: ô tia... tá na hora do recreio...

Professora Aplicadora: só tem recreio... depois que todo mundo fizer tudo...

Crianças: ((manifestam reações de reclamação))

Professora Aplicadora: então... não tem nada que fazer palhaçada.... questão dezenove... vamos lá que já está acabando... leia o texto abaixo.. ((professora regente da turma chega na porta e professora aplicadora atende))... você viu quanto texto?

Professora regente: é tem muito texto... logo para o primeiro ano... já pensou... se numa tarde... a gente trabalhasse esses textos todos? ((professora continua tecendo comentários críticos sobre a quantidade de textos da prova))

Professora Aplicadora: ((retorna as orientações do item para as crianças)) então eu vou ler com vocês o texto dezenove... faz silêncio para ouvir e entender...

Crianças: ((conversam entre si))

Professora Aplicadora: só que para a tia ler... e você entender o que está pedindo... tem que ter silêncio...

((vozes))

Professora Aplicadora: vamos lá... questão dezenove... por que as flores têm espinhos? por que as flores têm espinhos?

Criança: pra ninguém pegar nelas...

Professora Aplicadora: o espi::nho é uma folha diferente... e pontiaguda... ele protege as plantas...

((vozes))

Professora Aplicadora: olha só... se vocês não prestarem atenção... depois vai ficar difícil para responder ((fala para duas meninas))... vamos ouvir com atenção... o espinho... é uma FOLHA diferente... ((professora tosse)) o espinho é uma folha diferente... e pontiaguda... ele protege as plantas... evitando que sejam devoradas... outra função do espinho é não deixar escapar líquido... o cacto por exemplo... é uma planta que precisa economizar água... se tivesse folhas brandas... ia transpirar mais... como possui espinhos... ele guarda a água por muito tempo... então olha só... o assunto desse texto é? oh... a perguntinha quer saber... qual é o assunto do texto... esse texto fala sobre o quê? como os cactos transpiram? diferentes tamanhos de flores? para que os espinhos servem? ou tipos diferentes de flores?

Criança: tipo diferente de flores...

[

Criança: é o primeiro (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

A partir da sequência de enunciados, podemos entrever que as crianças se movimentam e interagem com regularidade na sala de aula, pois a professora aplicadora chama a atenção dos alunos constantemente. Além disso, as crianças demonstram ansiedade para participar do recreio e lembram à professora o horário. Nesse contexto de interação com as crianças e com os instrumentos da avaliação do Paebes-Alfa, a professora aplicadora explicita acentos apreciativos, quando enuncia que a prova apresenta muitos textos. Essa percepção da professora aplicadora é produzida em tom negativo, pois indica que considera a demanda incompatível com a condição das crianças. Talvez por isso resolve fazer a leitura do texto e das opções de respostas para as crianças. Na sequência dos enunciados, percebemos que a professora se esforça para envolver as crianças na realização da questão.

(...)

Professora Aplicadora: oh... o assunto do texto é qual... vamos observar o título oh... porque as flores tem espinhos?

Criança: para proteger as flores...

Professora Aplicadora: para proteger... muito bem... para proteção das flores... então... qual é o assunto do texto? ((professora chama atenção de dois alunos que brincavam de empurrar carteira))

((vozes))

Professora Aplicadora: então o assunto do texto é? como os cactos transpiram... esse é o assunto principal?

Criança: é...

Professora Aplicadora: ou vai falar de diferentes tamanhos das flores?

Criança: não...

Professora Aplicadora: ou o assunto é... para que os espinhos servem?

Crianças: é ((verbalizam em voz alta))

Professora Aplicadora: é para que os espinhos servem... ou tipos diferentes de flores? não... o assunto do texto É... para que os espinhos servem... ((chega perto de um aluno que estava e o caderno de prova fechado na carteira e diz)) olha só... esse daqui... já acabou... já está tudo certo... é isso aí...

((vozes))

Criança: eu já estou quase terminando ((outro aluno diz))

((crianças inquietas e falantes))

Professora Aplicadora: ((pega outro cartaz)) ai... ai... vamos lá... número vinte... leia o texto abaixo... tem outro texto...

Criança: ô tia... eu não sei lê não...

Professora Aplicadora: questão número vinte... por isso que eu estou tentando ler... pra ajudar (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

Esses enunciados evidenciam a preocupação da professora aplicadora em oferecer orientações para que as crianças entendam a proposição do item. Essa preocupação é materializada em enunciados que chamam a atenção para o título do texto ou na recuperação da leitura das opções de respostas, chegando a explicitar a opção considerada correta. Apesar de todo esse processo de interpretação/tradução das instruções do programa, realizado pela professora aplicadora, algumas crianças demonstram atitudes de indiferença, pois não atentam para as orientações, como a criança que marcou aleatoriamente todas as respostas e estava com o caderno de provas fechado na carteira, fato comentado pela professora. Ainda podemos inferir dos enunciados que a concepção de leitura inerente ao item privilegia a capacidade de decodificação, pois exige identificar apenas o assunto do texto. Nesse caso, não se espera do leitor atitudes de diálogo, mas apenas que ele apreenda o dito pelo autor. Itens nesse formato também são identificados em avaliações aplicadas em turmas de 2º ano, como podemos confirmar no trecho a seguir:

(...)

Professora Aplicadora: questão número vinte... ouça o texto... preguiça-gigante... diferentemente dos bichos preguiças de hoje... que vivem em árvores... as preguiças-gigantes...

[

((vozes))

Professora Aplicadora: psiu::::... ((aguarda as crianças fazerem silêncio)) - presta atenção... quem está marcando antes... corre o risco de fazer tudo errado... mesmo sabendo ler... porque não está prestando atenção nas instruções... eu olhei de gente que marcou antes... e marcou muita coisa errada... não vou falar quem... nem o que está errado... vocês têm a obrigação de acompanhar (...)- preguiça-gigante... diferentemente dos bichos preguiça... de hoje... que vivem em árvores... as preguiças-gigantes que habitavam o planeta... há cerca de dez mil anos atrás... viviam basicamente no chão... e podiam atingir seis metros de altura... a causa de sua extinção não é conhecida... assim como os mamutes... e os tigres de dente de sabre... com os quais conviveram... essas preguiças... podem ter sumido... porque eram caçadas... ou por mudanças no clima... – quanto mais vocês atrapalharem... mais tempo nós passaremos aqui ((professora chama a atenção de alguns alunos)) –

Criança: tia... eles estão falando...

Professora Aplicadora: e eu vou ler tudo de novo... quer ficar bastante tempo aqui dentro? continue atrapalhando... preguiça-gigante... ((professora reinicia a leitura do texto em voz alta))... esse texto fala sobre a... altura dos bichos preguiça? causa da extinção dos animais? existência da preguiça-gigante? ou mudança de clima no planeta? as alternativas...

((vozes))

Professora Aplicadora: psiu::::... o texto fala... sobre a altura dos bichos preguiça... causa da extinção dos animais... existência da preguiça-gigante... ou mudança de clima no planeta?

Criança: o tia... posso ir no banheiro?

Professora Aplicadora: não...

((vozes)) (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 2º ANO, DC, 6-11-2012).

Esse trecho reforça a perspectiva da leitura como decodificação, pois a questão propõe que os alunos façam a leitura e identifiquem o assunto do texto. Contudo, no contexto da sala de aula, percebemos que essas proposições são transformadas, adaptadas e até mesmo ignoradas pelas crianças e professores. A professora, ao chamar atenção dos alunos, afirma que muitos estão marcando as opções sem observar as instruções. Contudo, é importante notar que a professora aplicadora também não observa as instruções do programa que especificam que os alunos façam a leitura. Nessa nova configuração, parece-nos que a função avaliativa do item perde o seu potencial.

Os dois textos utilizados nas questões, *Por que as flores têm espinhos?* e *Preguiças-gigantes*, são apresentados exclusivamente com elementos verbais. Em outros itens, notamos a presença de elementos visuais articulados ao verbal. Para exemplificar esse tipo de texto, selecionamos uma questão que utiliza um texto

intitulado *Tem sempre um cachorro do jeito que você imagina*. O título é apresentado em letras de forma maiúsculas. O item também apresenta um desenho e uma foto do animal referenciado no título. Ao lado dessas imagens, é apresentado, abaixo do título, um texto informativo sobre cachorros abandonados disponíveis para adoção, registrado com letras maiúsculas e minúsculas, na forma de matéria jornalística. No cartaz do aplicador, observamos que as instruções de aplicação determinam que era para ser verbalizada para as crianças a instrução “Leia o texto abaixo”. Contudo, na acontecimento efetivo da avaliação em uma sala de aula, registramos a seguinte interlocução:

(...)

Professora Aplicadora: ((olha as instruções do cartaz)) olha aqui... essa imagem aqui do cão... tá vendo... tem sempre um cão do jeito que você imaginou ... o desenho está parecendo esse cachorro aqui... gente?

Crianças: não... ((em coro))

Professora Aplicadora: então vamos lá... você sabia que existem mais de 20 milhões de cachorros abandonados no brasil... com tantos cães nessa situação... certamente um deles é do jeito que você sempre quis... pense nisso na hora de pedir um cachorro para seus pais... adote... e dê a ele um lugar feliz... esse texto... é do jornal da folha de são Paulo... da folhinha... de 31 de outubro de 2009... o assunto do texto É... - quem não está prestando atenção... vai marcar tudo feio... tudo errado... porque só marca certinho... menino esperto... que escuta... que presta atenção... aí aprende... ((professora fala esses dizeres para chamar a atenção de um aluno que estava conversando))- o assunto do texto É... adoção de cachorros? cachorros doentes? como desenhar cachorro? ou o jeito que os cachorros tem... qual é o assunto do texto? (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

Nos diferentes eventos, percebemos a recorrência de reconfigurações das instruções do programa no contexto da sala de aula e também a similaridade dos objetivos de leitura propostos nos itens, como identificar o assunto do texto. Nessa direção, os professores aplicadores empreendem esforços para que as crianças possam responder corretamente aos itens, conforme mostra a sequência dos enunciados.

(...)

Professora Aplicadora: a tia vai ler o texto de novo... só mais uma vez tá... ((professora novamente faz a leitura do texto)) então qual é o assunto do texto? adoção de cachorros... coloca o dedinho no primeiro quadradinho... adoção de cachorros?

Crianças: não... ((alguns respondem em voz alta))

Professora Aplicadora: hã... o texto fala de quê? vocês prestaram atenção no texto? então vamos lá... vamos lembrar o que falou no texto... o texto fala de cachorro que ficou doente?

Crianças: não... ((alguns respondem em voz alta))

Professora Aplicadora: o texto fala de desenhar cachorro?

Crianças: não... ((poucos alunos respondem em voz alta))
 Professora Aplicadora: o texto fala do jeito que os cachorros têm?
 Crianças: não...
 Professora Aplicadora: então o texto fala de quê?
 Criança: disso tudo que eles falaram que é... daquele que você falou..
 Professora Aplicadora: ah... tá... de adoção de cachorros? o texto fala de quê? você vai marcar um x aonde é o assunto do texto.. vamos lá (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

O extrato mostra que a professora aplicadora tenta ajudar as crianças a entender a solicitação do item, pois retoma a leitura do texto e também das opções de respostas. Porém, os enunciados produzidos por algumas crianças indicam que elas não encontram sentido para tal proposição, ou seja, perguntar sobre assunto do texto. Em outros itens, os avaliadores solicitam a leitura de textos para que as crianças reconheçam a finalidade deles. Para exemplificar itens desse formato, selecionamos um texto com elementos verbais e visuais. O texto pode ser considerado como de curiosidade. A configuração do texto apresenta imagens de várias bolas de futebol em um retângulo e em destaque a expressão escrita “ Você sabia que...”. Abaixo dessa expressão era apresentado um balão com informações sobre a relação tamanho de um campo de futebol e a capacidade para reunir pessoas. As instruções expressas no cartaz do programa determinam que o aplicador deve dizer aos alunos para ler o texto e depois verbalizar para eles os itens de respostas.

(...)
 Professora Aplicadora: deze::::no::::ve... esse eu vou ler pra vocês...
 Crianças: e::::: ((comemoram coletivamente)) (...)
 Professora Aplicadora: ((balança a cabeça negativamente)) leia o texto abaixo...
 Crianças: ((vozes))
 Professora Aplicadora: psiu::::... sabia que... cerca de cinquenta e uma mil pessoas... poderiam ficar em pé... no gramado de um campo de ... futebol::::... esse texto serve para... a-ler-tar... con-vi-dar... di-vertir... informar...
 Criança: divertir...
 Professora Aplicadora: não tem diversão nenhuma aqui... aqui está te informando... porque está dizendo assim... sabia quÊ? está te informando... pra você ficar sabendo... marque um x na palavrinha in-for-mar::::...
 Criança: já marquei tia...
 Criança: é o último... (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA JOSÉ DE ANCHIETA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

Embora a proposição da pergunta focalize outro aspecto, como a utilidade do texto, a dinâmica de aplicação se desenvolve de maneira similar. As interações entre os

sujeitos apontam a frágil ideia de neutralidade que fundamenta esse tipo de avaliação. Percebemos que os aplicadores interpretam/encenam as instruções do programa de forma singular. Para observarmos essa singularidade, em uma outra escola, esse mesmo item produziu outras enunciações.

Professora Aplicadora: (...) vamos lá... vocês estão vendo o que está escrito aqui?

Criança: não...

Professora Aplicadora: então vamos lá... ((professora faz a leitura do texto) bem... esse texto serve para... para que que serve esse texto aqui... serve para alertar... para convidar... serve para divertir... ou serve para in-formar...

Criança: o que é informar?

Professora Aplicadora: o que é informar? informar é quando você não sabe... como faltou água... aí você não sabe que faltou água... aí chega alguém aqui na sala... e avisa... ou me manda um bilhete dizendo assim... professora faltou água... aí eu estou sendo informada... alguém está me comunicando... então esse texto aqui serve pra quê?

Criança: que chegou água...

Criança: de futebol...


Professora Aplicadora: olha aqui... primeiro quadradinho... serve para alertar... tem gente que não está acompanhando junto comigo... cadê o dedinho no primeiro quadradinho... esse texto serve para convidar... esse texto serve para divertir... ou esse texto serve para in-formar... ((professora circula entre os alunos para observar as respostas)) já marcaram? estou passando heim... ((aponta um teste de um aluno)) serve para alertar? presta atenção... tem gente que não está acompanhando junto comigo... e está marcando errado... porque não presta atenção... se não prestar atenção... eu vou ler só mais uma vez... heim... só mais uma vez... porque eu já li duas vezes... ((professora faz a leitura do texto e das opções novamente e pega o próximo cartaz e diz)) nossa mãe... quanto texto... (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 6-11-2012).


Assim, notamos que em cada contexto a avaliação do Paebes-Alfa, toma forma singular, pois as demandas, dúvidas e/ou necessidades são específicas, evidenciando que a instrução padronizada dos itens, no âmbito da sala de aula, se torna uma proposição abstrata. Esses últimos exemplos mostram que as questões tinham como objetivo avaliar a capacidade das crianças em identificar a função comunicativa dos textos. Em outros itens localizamos proposta de análise da noção de gêneros textuais. Nesse sentido, apresentamos um exemplo de item (Foto 71) que aborda esse aspecto.

Foto 71 – Item sobre gênero textual

APLICADOR

MOSTRAR para o aluno o cartaz com a questão.

LER para o aluno a informação abaixo que apresenta o desenho de um megafone .


 Faça um X no quadradinho que mostra uma tirinha.


ES.03.1792

Faça um X no quadradinho que mostra uma tirinha.

COMPRAR:
ABACAXI
BANANA
GOIABA
LARANJA
LIMÃO
MAMÃO

PERIGO!
ÁGUA IMPRÓPRIA PARA BANHO.
PROIBIDO NADAR.





Copyright © 2012. Todos os direitos reservados. Este trabalho é uma reprodução autorizada da Editora Sêneca. Proibida a reprodução sem a autorização expressa da Editora Sêneca.

Fonte: Sedu, Revista Pedagógica, 2012, p. 29.

Podemos notar que o item (Foto 71) apresenta vários textos de gêneros diferentes e solicita que a criança identifique o texto que mostra uma tirinha. Essa forma de tratar os conhecimentos sobre gêneros textuais nos parece superficial e restrita, pois realça aspectos relativos à forma gráfica e não às exigências oriundas de uma situação comunicativa. Observamos que, no momento da aplicação desse item para as crianças, essas proposições são transformadas.

(...)

Professora Aplicadora: faça um x no quadradinho que mostra uma tirinha...

Criança: tirinha? o que é tirinha?

Professora Aplicadora: o primeiro textinho... ((passa a mão em cima da opção)) comprar... abacaxi... banana... goiaba... laranja... limão... mamão... segundo textinho... ((aponta no cartaz)) perigo... água imprópria para banho... proibido nadar... aí vem aqui... esse outro aqui... ((aponta no cartaz)) toquinho no mundo da criança...

Criança: toquinho?

Professora Aplicadora: e o último... ((desliza os dedos em cima da opção)) hum::: arra::: olha o bocão... NOssa... você achou o dente que eu perdi o mês passado... aonde tem uma tirinha? aonde que tem uma tirinha?

Criança: o que é tirinha?

Professora Aplicadora: o que que é uma tirinha... ((professora olha novamente as instruções do cartaz)) vocês já leram histórias em quadrinhos?

Criança: eu já...

Professora Aplicadora: história em quadrinhos... é um tipo de tirinha... só que lá tem um monte de tirinha... tudo juntinho... aí forma uma? história... ((vozes))
 Criança: é do bocão? eu já marquei...
 Professora Aplicadora: então quem sabe onde que está o texto que mostra uma tirinha? você vai marcar um x...
 Criança: eu já fiz...
 Professora Aplicadora: então marque o x... deixa a tia ver marcando o x... deixa eu ver se já fez... marque o x... não você tem que marcar no quadradinho... não é na figura não... marque...
 Criança: aonde?
 Professora Aplicadora: aonde você acha que está a tirinha... ((professora circula pela sala observando as respostas das crianças)) vamos... todo mundo já marcou? todo mundo já marcou?
 Criança: ô tia... eu estou querendo beber água... ((tom de reclamação))
 Professora Aplicadora: agora não... ((vozes))
 Professora Aplicadora: aqui agora... vamos... ((mostra o cartaz))
 (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, DC, 6-11-2012).

Assim, podemos perceber que, a partir da dúvida da criança, a professora explica o que significa um texto denominado tirinha. Nessa dinâmica de interação, inferimos que ocorrem situações de aprendizagem, mesmo considerando que a interação com os textos seja superficial e breve. Em outros itens sobre gênero textual, as avaliações do Paebes-Alfa privilegiam textos de cardápio, de poema, de gráfico, dentre outros. Entendemos que as proposições dos itens focalizam a noção de gênero textual em seus aspectos estáveis, que podem ser identificados na superfície do texto. No item sobre cardápio, o texto apresenta um título que dizia: “Venha saborear deliciosas pizzas” e, em seguida, duas imagens do produto. Após as imagens, uma sequência de informações escritas sobre sabores de pizzas. O enunciado da questão solicita que as crianças façam a leitura do texto para identificar o gênero. Contudo entendemos que a criança não necessita realizar a leitura de todo o conteúdo do texto para inferir a definição do gênero, apenas alguns elementos possibilitam essa identificação. Essas características do item permitem que os professores aplicadores façam afirmações como:

(...)
 Professora Aplicadora: ((mostra o cartaz)) agora é a questão mais gosto:::sa...questão número quator:::ze... deu u:::ma fome...
 Criança: delícia...
 Professora Aplicadora: sente o cheiro.... hu:::mmm...
 Criança: tem cheirinho de pizza lá na cozinha...
 ((vozes))
 Professora Aplicadora: essa aqui é fácil... posso ler?
 Crianças: po:::de ((em coro))
 Professora Aplicadora: leia o texto a:::bai:::xo e respon:::da a questão...

Crianças: ((manifestam expressões de reclamação pois várias questões indicam esse mesmo enunciado))
 Professora Aplicadora: essa é fácil... psiu:::..... eu vou ler para vocês... mas só quando tiver silêncio... (...) esse texto é... um cardá:::pio... um convite... uma notícia... uma tirinha... isso aqui é um?
 Criança: cardápio...
 Professora Aplicadora: marca o xis...
 Criança: é uma notícia ((outra criança fala))
 Professora Aplicadora: notícia de jornal É... isso aqui é notícia de jornal? para de falar besteira...
 Criança: cardápio... ((outra criança responde))
 Professora Aplicadora: isso... ((balança a cabeça positivamente))
 (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA JOSÉ DE ANCHIETA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).


A professora, ao afirmar que o item era fácil, evidencia para as crianças que não é necessário decodificar o texto por completo para conseguir responder à questão. Apenas alguns elementos já apontam o gênero cardápio, como a relação entre imagem e forma do texto. O modo como a professora efetiva as instruções também colabora para que as crianças possam identificar o gênero.


As outras categorias de texto utilizadas nas questões do Paebes-Alfa, como as de narrar, de relatar e descrever ações, fazem proposições semelhantes às que apresentamos da categoria expor. Os enunciados das diferentes questões buscam avaliar a capacidade das crianças em identificar aspectos dos textos, como assunto principal, denominação do gênero, finalidade comunicativa, identificação de informações explícitas na superfície textual e reconhecimento do significado de elementos menores, como podemos apreender dos exemplos seguintes (Fotos 72 e 73):

Foto 72 – Item com o texto O guarda-chuva de Dona Miquelina

APLICADOR

MOSTRAR para o aluno o cartaz com a questão.

LER para o aluno a informação abaixo que apresenta o desenho de um megafone .

 Leia o texto abaixo para responder às questões a seguir.

Leia o texto abaixo para responder às questões a seguir.

O guarda-chuva de Dona Miquelina

Dona Miquelina era uma senhora que aonde ia levava um guarda-chuva de cabo comprido. Podia ser dia de sol ou noite estrelada, Dona Miquelina ia sempre com o guarda-chuva pendurado no braço.

Uma noite, de volta de uma festa na casa da comadre, Dona Miquelina vinha desoendo a ladeira quando começou a chuveisar. E ela, de guarda-chuva fechado.

A chuva virou aguaceiro, e Dona Miquelina teve de abrir o guarda-chuva e... foi doce espalhado por tudo quanto é lado, ladeira abaixo: bolo de aipim, de fubá, tapioca, cocada, bom-bocado...

Uma enxurrada de coisas gostosas!

Lá vai Dona Miquelina carregando um guarda-chuva que virou guarda-comida na história da menina.

SILVA, Betty Coelho. Foi um dia, um dia foi: histórias populares do jêto que eu conto. São Paulo: Paulus, 2007, p. 23-24. Fragmento.

ES.06.3313

O que Dona Miquelina fez quando a chuva ficou muito forte?

Desceu a ladeira correndo.

Guardou bem seus doces.

Teve de abrir o guarda-chuva.


Voltou para a casa da comadre.


Fonte: Sedu, Revista Pedagógica, 2012, p. 35.

Foto 73 – Item com o texto O baile

APLICADOR

MOSTRAR para o aluno o cartaz com a questão.

LER para o aluno a informação abaixo que apresenta o desenho de um megafone .

 Leia o texto abaixo.

Leia o texto abaixo.

O BAILE

A conuja ia dar um baile. E falou ao gato para ele falar ao pato. O pato falou ao rato. O rato falou ao gato.

Todos foram ao baile naquela noite. Cada um levou seu par. Mas a conuja veio com uma novidade: não podia dançar o gato com a gata, o pato com a pata, o galo com a galinha, o rato com a rata, o sapo com a sapa.

Que confusão!

Dançava o galo com a gata, o gato com a galinha, o pato com a sapa, o sapo com a pata. Mas ficou o rato com a rata!

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Elardo. O baile. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. Fragmento.

Quem dançou com o pato foi a

gata.

pata.

rata.

sapa.

Fonte: Sedu, Revista Pedagógica, 2012, p. 40.

Observamos que os textos narrativos utilizados nas questões (Fotos 72 e 73) tem como propósito servir de base para a criança, a partir da leitura, demonstrar capacidade de localizar informações explícitas nos textos. Nesse caso, a principal atividade a ser desenvolvida é a decodificação do conteúdo do texto, da pergunta e das opções de respostas. Desse modo, a função do leitor é reiterar elementos do texto. Este, nessa condição, constitui a fonte de todas as informações. Ainda no conjunto dos textos narrativos, encontramos questões sobre gêneros do discurso, como podemos observar nos enunciados a seguir:

(...)

Professora Aplicadora: questão número de::ze::no::ve... (...) presta atenção... era uma vez... uma FADA... que vivia na cozinha... pegava farinha... ovo... fermento... uma colher de vento... um pouco de açúcar... três batidas na porta... escataPLAM ((essa palavra estava grafada no texto em caixa alta)... SURgia uma torta... esse texto É... um bilhete? um poema? uma fábula... ou uma receita?

Crianças: ((demonstram atitudes dispersas e conversam entre si))

Professora Aplicadora: presta atenção... eu vou repetir o texto ((faz a leitura novamente))... esse textinho que eu acabei de ler... ele é o quê? ele é... primeira alternativa... é um bilhete? ele é um poema?

Criança: poema...

Professora Aplicadora: ele é uma fábula... ou ele é uma receita?

Criança: é uma receita ((outra criança diz))

Professora Aplicadora: marquem a alternativa que vocês acham que é (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA SERRA, 2º ANO, DC, 6-11-2012).

Os enunciados indicam que as crianças demonstram sinais de cansaço, pois, embora a professora faça adaptações das instruções, lendo todo o conteúdo do item, e solicite atenção dos alunos, algumas não conseguem identificar a resposta correta. A criança que diz que o texto é uma receita, provavelmente observa apenas os elementos que trata sobre os ingredientes. Podemos inferir também que a extensão da prova é um fator que pode contribuir para a manifestação de comportamentos de dispersão da atenção das crianças, pois, nesse momento da aplicação, restavam apenas cinco questões a serem apresentadas. Para além dessas compreensões, podemos ainda inferir que as reações de dispersão e/ou indiferença de muitas crianças, manifestadas no desenvolvimento da avaliação, podem ser entendidas como formas de dizer, que explicitam contrapalavras que revelam rejeição e marcam posicionamentos de contrariedade à dinâmica proposta pelo Paebes-Alfa.

Nesse processo consideramos importante atentar também para aspectos relacionados com a construção do instrumento de avaliação. Em cada questão era apresentado um texto diferente para ser analisado um aspecto específico. Pensamos que essa estratégia de construção do instrumento indica limitações, pois privilegiar conhecimentos da dimensão técnica e objetiva do texto, focalizando especialmente os elementos de forma e reiteração do conteúdo, pode ser considerado uma abordagem restrita e cansativa para as crianças em fase de alfabetização. Para exemplificar, um texto narrativo que exige análise sobre a noção de gênero, como o explicitado no trecho anterior, no contexto do instrumento de avaliação, pode ser precedido de um texto, também narrativo, ou de outra categoria, que focaliza aspectos como significado de palavras. Nesse sentido, apresentamos enunciados que evidenciam essa condição.

(...)

Professora Aplicadora: questão dezoito... presta atenção no texto... questão número dezoito... localizaram... vamos lá... psiu:::::.... um valente trem de ferro... quando na estação chegou...

Criança: tia... tia ((indica que o pedagogo estava na porta da sala))

Professora Aplicadora: ((interrompe a leitura para atender o pedagogo))

Pedagogo: ((pede para a porta da sala ficar aberta))

Professora Aplicadora: vamos lá... presta atenção no texto... por favor... um valente trem de ferro... quando na estação chegou... na carreira que ele vinha... no caminho não parou... **nesse texto... as palavras... na carreira... quer dizer que o trem vinha?** primeira alternativa... com cuidado? ele vinha com pressa?

Crianças: ((vozes))

Professora Aplicadora: psiu:::... ele vinha enfileirado... ou ele vinha enfumaçado? repetindo...

Crianças: enfumaçado ((várias falam essa opção))

Professora Aplicadora: El... eu não quero que vocês respondam... responda na sua prova... ((professora repete a leitura do texto e das opções de respostas e solicita que as crianças marquem uma das opções)) (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 2º ANO, DC, 6-11-2012).

Desse modo, os enunciados acima confirmam que a avaliação do Paebes-Alfa é orientada por uma concepção que toma elementos isolados da língua para análise. Assim, os textos são tomados de forma independente para que as crianças possam demonstrar conhecimentos específicos sobre cada um.

Na categoria de textos do tipo relato, identificamos textos biográficos sobre Monteiro Lobato, e sobre Candido Portinari. Na questão que apresenta texto sobre Monteiro Lobato, o foco do item incide sobre o assunto do texto, e a questão que utiliza o texto a respeito de Portinari exige das crianças identificação de informações explícitas no texto. Como em outras questões que apresentamos, as instruções de aplicação dos itens com texto do tipo relato também sofrem adaptações quando são interpretadas/encenadas pelos professores aplicadores em sala de aula. Percebemos a recorrência desses procedimentos em várias escolas, como tentativa de melhor esclarecer os objetivos da questão para as crianças. Não podemos deixar de marcar, que das sete turmas acompanhadas na pesquisa, em três delas, os professores aplicadores tentavam seguir as instruções dos cartazes, porém muitas crianças demonstram não realizar efetivamente a leitura dos textos e das opções de respostas, pois, logo após as orientações das professoras aplicadoras, os alunos verbalizavam expressões como “já fiz, marquei, acabei”.

Em relação às questões que tomam textos do tipo descrever ações, são apresentados com recorrência textos instrucionais. Nos dois testes selecionados por nós, encontramos texto instrucional intitulado *Rato*, que mostra instruções de dobradura. Um outro texto, *Fuxico de flor com pétalas abertas*, apresenta lista de materiais necessários e o passo a passo para produzir fuxicos de tecidos e ainda um

texto com instruções para montar um brinquedo, *Carrinho*. Outro gênero presente nessa categoria é o gênero lista. As questões propostas, a partir da leitura desses textos, são construídas com enunciados que indagam para que serve esse tipo de texto. Desse modo, essas questões demandam das crianças a identificação das finalidades dos textos do tipo descrever. Para exemplificar as repercussões dessas propostas na sala de aula, tomamos alguns extratos produzidos por professores aplicadores e crianças.

(...)
 Professora Aplicadora: questão do::ze ((mostra o cartaz))... leia o texto abaixo:::
 Crianças: a:::: ((tom de reclamação))
 Professora Aplicadora: LEI:::a... e responda a pergunta... esse texto serve PARA... para que serve esse texto... você vai ter que ler as opções... e escolher uma...
 Criança: tia... lê isso? esQUEce... é muito...
 Criança: tia... é essa aqui? ((outra criança pergunta))
 Professora Aplicadora: eu acho que trocaram a prova da 4ª série para o primeiro ano ((tom irônico))...
 Criança: trocaram? (...) ((um aluno pergunta))
 [
 Criança: fuxico... materiais ne-ces-sários ((outro aluno demonstra tentar fazer a leitura do texto em voz alta))
 [
 Professora Aplicadora: não... eu estou brincando...
 [
 Criança: ((um aluno vira para trás e fala com o colega)) é a terceira...
 Professora Aplicadora: ((após uns minutos a professora chama a atenção de algumas crianças)) ei... para de falar... eu estou esperando você fazer a questão doze...
 Criança: eu já estou na quatorze ((outra criança diz))
 Criança: e eu... tô na treze ((outro aluno retruca))
 Crianças: ((conversam entre si))
 Professora Aplicadora: questão treze ((professora apresenta a questão treze após seis minutos de anunciar a questão doze)) (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA JOSÉ DE ANCHIETA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

Nesse trecho, percebemos que a professora segue as instruções explicitadas no cartaz de apresentação do item. Contudo, esse modo de pensar o trabalho de leitura, de forma individual, gera repercussões na sala de aula. A professora aplicadora, ao enunciar ironicamente, “Eu acho que trocaram a prova da 4ª série para o primeiro ano”, explicita uma atitude avaliativa, pois indica que considera o nível de exigência da prova incompatível para turmas de 1º ano. Essa crítica é formulada a partir das observações dos vários itens da prova, pois o instrumento contempla muitos itens com textos de extensões e formas gráficas variadas. Em relação à atitude responsiva das crianças, podemos entender que, quando uma

criança diz que o texto proposto é muito grande e explicita o enunciado “esquece”, demonstra alinhar sua percepção sobre o instrumento com a avaliação feita pela professora. Em outra sala de aula, percebemos que atitudes responsivas às proposições do item ocorrem de outros modos, como podemos observar nas enunciações a seguir:

(...)

Professora Aplicadora: essa aqui agora ((mostra o cartaz))... leia o texto abaixo... esse texto... fuxico de flor de pétala aberta... esse texto serve para que... gente?

Criança: pra fazer uma flor...

Professora Aplicadora: tá... mas ele serve pra que... então deixa eu ler... (...) fuxico de flor com pétalas abertas... materiais necessários... retalho de tecido... tesoura... agulha... linha... lápis... moldes... aí... nesse primeiro desenho... tá mostrando tudo o que é pra fazer... aí no segundo... tá mostrando o passo a passo... número um... transfira o risco da pétala para o tecido com o auxílio do lápis... e corte... faça isso para compor cinco pétalas... depois componha o miolo... usando molde apropriado... vocês prestaram atenção nesse texto?

Crianças: ah:::.....

Professora Aplicadora: então eu vou fazer uma pergunta para vocês... esse texto serve pra quê? é um convite de festa?

Crianças: não ((várias respondem em voz alta))

Professora Aplicadora: esse texto aqui é um convite de festa?

Crianças: não...

Professora Aplicadora: esse tipo de texto... informa sobre tipos de flores?

Crianças: é... ((algumas respondem))

Professora Aplicadora: está falando sobre tipos de flores... sobre plantar flores?

Crianças: não...

Professora Aplicadora: esse tipo de texto... mostra o que é um fuxico?

Criança: fuxico... ((a aluna ao falar sorri demonstrando achar engraçado o nome))

Criança: fuxico? ((outro aluno enuncia a palavra com estranhamento))

Professora Aplicadora: ou esse tipo de texto... te ensina fazer... UM tipo de fuxico?

Criança: ensina fazer um tipo...

Professora Aplicadora: gente... fuxico... é aquelas florzinhas... que a gente vai costurando em volta... assim ((faz o gesto circular))... aí fica um monte de bolinha... aí bate ((faz o gesto batendo as mãos))... aí tem um monte de negocinho... aquilo é fuxico... você pega um retalhinho redondo... vai costurando em volta... aí você puxa... ele vai ficar igual uma bolsinha... aí você bate... quem conhece o que é um fuxico... levanta o dedinho...

Crianças: ((seis crianças levantam a mão))

Aplicadora: então... esse tipo de texto serve para quê? é um convite... coloca o dedo lá no primeiro quadradinho... nesse texto tá falando... tá convidando alguém?

Crianças: não...

Professora Aplicadora: esse tipo de texto ensina a fazer um tipo de fuxico?

Criança: sim...

Professora Aplicadora: ensina a fazer um tipo de fuxico? ele informa sobre tipos de flores? ou ele mostra o que é um fuxico? você vai marcar um x aonde está dizendo... para que serve esse texto...

((vozes))

Professora Aplicadora: tem gente que não marcou ainda...

Criança: eu já marquei...

Professora Aplicadora: deixa eu ver quem já marcou... ((circula pela sala e faz orientações individuais)) (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

Percebemos, a partir desses enunciados, que a professora aplicadora, ao desenvolver as instruções do item de forma diferenciada ao proposto pelo programa, demonstra considerar que as crianças sozinhas não conseguem realizar a questão. Assim, faz a leitura do conteúdo do texto e amplia as explicações sobre o tema com detalhes sobre o modo de produção do fuxico. Essas atitudes evidenciam que a professora entende que as instruções não podem ser concebidas com um fim em si mesmas, como discurso pronto e acabado. Ela toma as instruções como ponto de partida, mas o contexto da sala de aula a redireciona e ela se compromete com o processo de compreensão das crianças e não apenas com a apresentação do prescrito pelo item. Essa situação comunicativa evidencia bem o que Bakhtin (2003, p. 400) nos diz, quando afirma que “[...] Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos”. Desse modo, inferimos que o texto do programa ganha vida no acontecimento vivo da avaliação na sala de aula e, a partir dele, muitos outros textos são possíveis, superando uma visão dogmática que prescreve.

A partir dos vários itens apresentados, que utilizam textos e, ainda, pelo levantamento realizado em duas versões de provas aplicadas na 2ª onda de 2012, em turmas de 1º e 2º anos, podemos inferir que o Paebes-Alfa focaliza cinco objetivos de leitura, relacionados nas informações do Tabela 13 a seguir:

Tabela 13 – Objetivos de leitura de textos presentes em provas do Paebes-Alfa de 2012

Turmas	Identificar assunto do texto	Identificar finalidades comunicativas do texto	Identificar o gênero do texto	Identificar informações explícitas no texto	Identificar significado de elementos do texto (palavras ou expressões)
Prova aplicada em turma de 1º ano	2 questões	3 questões	2 questões	6 questões	-
Prova aplicada em turma de 2º ano	3 questões	2 questões	2 questões	7 questões	2 questões

Fonte: Dados da pesquisa.
Elaboração da autora.

Os dados da Tabela 13 mostram a prevalência de itens que propõem a leitura de textos para identificação de informações explícitas. Desse modo, podemos inferir que a concepção de leitura inerente a essas propostas aposta na atividade de decodificação. Nesse sentido, o texto pode ser considerado como autoridade do conhecimento, pois é nele que se encontram as respostas corretas. Ao leitor cabe apenas fazer a identificação e reiteração dessas informações. Pensamos que esse tipo de orientação epistemológica apresenta limitações, pois compreendemos a leitura como atividade dialógica, em que leitor e autor se encontram no texto. Nessa interação, o leitor chega carregado de contrapalavras para participar do diálogo. Assume posição ativa e responsiva, na qual tem possibilidade de inferir informações, relacionar ideias e outros textos, discordar, concordar, enfim, por meio da leitura, ele se posiciona como sujeito pensante e tem a possibilidade de produzir/tecer novos textos.

Como mencionamos, a avaliação do Paebes-Alfa, além da dimensão da leitura, se propõe a avaliar a dimensão escrita do processo de alfabetização. Embora o número de itens sobre escrita possa ser considerado significativamente inferior em relação ao número de itens de leitura, no ano de 2012, as provas aplicadas na 1ª onda e na 2ª onda contemplaram quatro e cinco itens de escrita, respectivamente. Esses itens se situam na parte final dos testes e seguem sequência padronizada em todas as provas. O primeiro item solicita às crianças cópia de uma frase. Em seguida, as provas do Paebes-Alfa apresentam itens de escrita de palavras a partir de imagens ou ditadas. Notamos que as propostas de escrita de frases seguem a mesma linha de orientação. Em alguns testes, são apresentados uma imagem para a criança produzir uma frase, em outros, o professor aplicador dita uma frase determinada pelo programa. Para finalizar, são apresentadas as propostas de produção de textos, sempre a partir de uma cena ou sequência de cenas. Com base nessas imagens, é solicitado às crianças que escrevam uma lista de elementos presentes nas cenas, ou que criem uma narrativa a partir da sequência das cenas apresentadas. Desse modo, percebemos que os textos privilegiados na dimensão escrita da avaliação do Paebes-Alfa, nas provas em que acompanhamos a aplicação, são do gênero lista ou quadrinhos.

Para compreendermos melhor a repercussão dessas propostas de escrita no contexto da sala de aula, tomaremos para análises eventos produzidos em diferentes momentos da aplicação desses itens. Organizamos nossa exposição, seguindo o roteiro apresentado nas provas, o que explica iniciar pelos eventos que envolvem itens que propõem cópia de frase. Consideramos importante ressaltar que o acompanhamento dos eventos de aplicação nos permitiu observar aspectos de configuração dos itens e dos instrumentos como um todo, em diferentes versões de provas, bem como conhecer formas diferenciadas de interação dos sujeitos com as provas do Paebes-Alfa.

Em termos de configuração dos itens sobre cópia de frases, as questões apresentam inicialmente dizeres como “Veja a frase abaixo”. Em seguida, trazem um retângulo com uma frase grafada em letras maiúsculas e com extensão de uma ou duas linhas. Essas frases, em sua maioria, não apresentam indicação de fonte e nem de autoria. Observamos esses dados em duas versões de provas aplicadas na 2ª onda de 2012, um teste de 1º ano e outro de 2º ano. Abaixo do retângulo onde consta a frase, foco da questão, outro enunciado informa o procedimento a ser realizado pelas crianças, como “Copie a frase neste espaço:”. Após essas três partes integrantes, o item apresenta uma imagem que mostra uma página de caderno, com pauta e linhas em branco. O segundo enunciado instrucional faz referência às linhas em branco, onde as crianças devem fazer o registro da frase referenciada, conforme podemos confirmar no extrato a seguir:

(...)

Professora Aplicadora: essa página que tem linhas agora ((mostra o cartaz))... veja essa frase aqui ((aponta no cartaz))... olha aqui primeiro ano... vocês vão reescrever... copiar... essa frase... aqui nesse espacinho com linhas... capricha na letra... copia de cima para baixo... igualzinho essa frase que está aí...

Criança: essa... tia?

Professora Aplicadora: essa... que está dentro desse retângulo... com letra bastão...

Crianças: ((realizam o registro da frase))

Professora Aplicadora: letra bonita... e caprichada heim (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA CARAPINA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

Assim, podemos perceber que o objetivo da proposta visa a avaliar a capacidade das crianças em utilizar a página do caderno, a direção da escrita e o domínio da

forma gráfica das letras e palavras, de uma sequência determinada. A interlocução também indica que a dúvida da criança pode ser compreendida a partir das limitações dos próprios enunciados da questão, pois, quando pergunta “essa... tia?” pode estar em dúvida sobre qual das frases é para ser registrada, já que, inclusive, as instruções podem ser consideradas frases. Como as orientações para o aplicador não indicam a leitura do trecho a ser registrado, a dúvida da criança é respondida pela professora com enunciados que referenciam aspectos gráficos como “essa... que está dentro desse retângulo... com letra bastão”. A ênfase sobre os aspectos gráficos pode ser notada também nas recomendações da professora como, “letra bonita... e caprichada”. É importante dizer que as crianças, no momento de aplicação desse tipo de questão, demonstram comportamentos de concentração e envolvimento na tarefa, conforme podemos observar nas Fotos 74,75, e 76:

Foto 74 – Crianças da Escola Carapina realizando atividade de cópia



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 75 – Crianças da Escola José de Anchieta realizando atividade de cópia



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 76 – Criança da Escola Litoral realizando atividade de cópia



Fonte: Dados da pesquisa.

Pensamos que a atividade de cópia constitui prática comum e diária desenvolvida em muitas escolas, o que talvez pode explicar a dedicação e concentração das crianças nessa questão do Paebes-Alfa. Em outro evento, registramos as seguintes interlocuções:

(...)

Professora Aplicadora: estão vendo aqui... essa frase aqui ... vocês vão copiar nesse espaço aqui... vão olhar o que está escrito em cima... e vão escrever embaixo...

Criança: tudo isso?

Professora Aplicadora: é... agora esse traço aqui quer dizer o quê? começar daqui pra lá ((aponta a direção da escrita)) ... tá bom...

Criança: é até embaixo... eu não consigo escrever isso tudo não... é isso tudo? ((faz referência à quantidade de linhas destinadas ao registro))

Professora Aplicadora: não... não é que você vai escrever isso tudo... você vai olhar essa frase aqui.. tá vendo... essa frase aqui... e vai escrever tudo aqui embaixo... vamos lá... rapidinho heim...

Criança: só uma frase?

Professora Aplicadora: é... só o que está escrito dentro desse retangulzinho aqui oh...

Criança: isso tudo?

Professora Aplicadora: é tudo aí... tudo que der... vai dando aí oh...

Crianças: ((ficam concentradas e fazem silêncio no momento da cópia)) (...)

Criança: ô tia... se não cabe... escreve embaixo?

Professora Aplicadora: escreve embaixo?... lógico... tem um monte de linha aí que é pra não faltar... mas é pra escrever tudo...

Criança: e se não caber aí escreve embaixo?

Professora Aplicadora: com certeza... terminou no final da linha... vai pra linha de baixo... terminou a outra linha... vai pra outra... tem um monte de linha aí pra ninguém sair fora... mas tem que escrever em cima da linha...

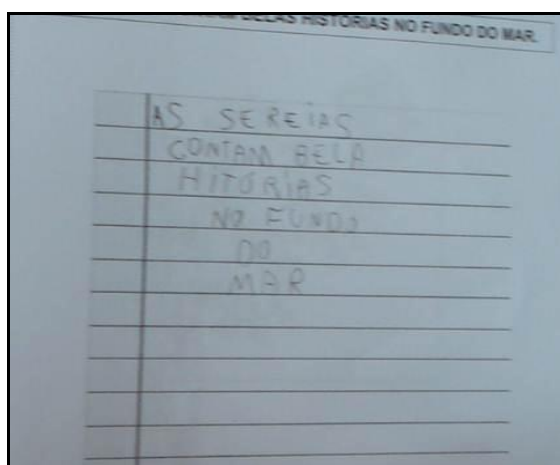
Crianças: ((ficam concentradas fazendo a cópia)) (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

Esse trecho mostra outras dúvidas das crianças a partir dos aspectos gráficos do item, como o questionamento a respeito da necessidade de ocupar todas as linhas em branco. Além dessa dúvida, podemos notar que as crianças fazem indagações como: “se não cabe... escreve embaixo?”. Esses enunciados exigem atitudes responsivas dos aplicadores, pois são demandados a produzir novos enunciados, alimentando desse modo a corrente discursiva. Nesses enunciados, os professores assumem um lugar, o da não indiferença, e por isso enunciam explicações adicionais do tipo “com certeza... terminou a outra linha... vai pra outra”. Desse modo, parece-nos que instruções monológicas previstas pelo programa são insuficientes e ficam distantes do acontecimento da avaliação na sala de aula.

Observamos ainda que as dúvidas das crianças versam apenas sobre aspectos gráficos e espaciais, que consideramos ser provenientes das proposições do item.

As frases utilizadas nessas questões não têm a intenção de dizer nada a ninguém, não possuem expressividade; funcionam como estruturas neutras, que atendem bem a finalidades avaliativas de aspectos superficiais da língua. Enquanto frase, as palavras não são encorpadas, não são revestidas de entonação expressiva, não estão endereçadas e, por isso, podem ser infinitamente repetidas, pois o foco incide sobre aspectos linguísticos. A partir desses indicativos, podemos entender os registros de algumas crianças, como os mostrados nas Fotos 77 e 78:

Foto 77 – Registro de cópia de frase de aluno da Escola Litoral



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 78 – Registro de cópia de frase de aluna da Escola Litoral



Fonte: Dados da pesquisa.

Esses registros (Fotos 77 e 78) indicam a preocupação das crianças em ocupar os espaços em branco. Na Foto 78, observamos que a criança registra várias vezes a mesma frase para preencher todas as linhas disponíveis. Consideramos que a ausência de interlocutores e também de intenção discursiva, presente na proposição do item, pode gerar compreensões dessa natureza.

Em relação à escrita de palavras, os testes observados apresentam propostas a partir de figuras e de ditado. Nos testes que acompanhamos, a aplicação da 1ª onda, identificamos itens apenas de escrita de palavras a partir de imagens. Observamos que somente nos testes da 2ª onda é que são apresentados itens de escrita de palavras ditadas. As palavras utilizadas nesses itens podem ser categorizadas como substantivos comuns constituídos por diferentes números de sílabas. Para

visualizarmos essas várias palavras utilizadas nas propostas, apresentamos enunciados de itens de escrita a partir de figuras.

(...)

Professora Aplicadora: observe esse desenho ((mostra o cartaz))...

Crianças: achei... achei...

Professora Aplicadora: psiu... observe essa figura que tem aí...

Crianças: é pipa... é pipa...(vários alunos falam juntos)

Professora Aplicadora: tem vários nomes para essa figura... eu vou querer que vocês escrevam nessa linha que está embaixo da figura... papagaio... também é um nome dado à pipa... então vamos escrever aí... papagaio...

Crianças: eu não sei...

Criança: nem eu...

Professora Aplicadora: pensa... em quantos pedacinhos tem... o sonzinho que a sílaba faz... papagaio... escreva do seu jeito... escreva papagaio...

Criança: na linha debaixo?

Professora Aplicadora: é... na linha embaixo do papagaio... escreva papagaio...

Criança: pipa...

Criança: tia... pipa?

Professora Aplicadora: pa...pa... gai...o:..... é um outro nome bem usado pra pipa...

Criança: tia... eu escrevi... pa...pa...gai...ooo...(APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-AFA NA ESCOLA CARAPINA, 1º ANO, DC, 24-4-2011).

(...)

Professora Aplicadora: observe a figura lanterna... escreva o nome dessa figura... você não vai marcar x... você vai escrever o nome da figura... lanterna (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA JOSÉ DE ANCHIETA, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

(...)

Professora Aplicadora: observe a figura... (...) é uma flo:rr... escreva o nome dessa figura (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC 6-11-2012).

(...)

Professora Aplicadora: veja a figura balão... escreva o nome dessa figura (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 2º ANO, DC, 6-11-2012).

(...)

Professora Aplicadora: veja a figura relógio... escreva o nome dessa figura sob a linha (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA CARAPINA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

Esses enunciados mostram que a composição desses itens da prova do Paebes-Alfa era formada por uma imagem e uma linha. Nessa linha, a criança deve registrar a palavra designada como o nome do desenho, informado pela professora. Esse tipo de questão gera repercussões na sala de aula, como podemos perceber nos extratos a seguir:

(...)

Professora Aplicadora: olha só... a conversa está aumentando... e está atrapalhando o seu colega... vamos fazer assim... vamos todo mundo pra questão vinte e dois... depois eu deixo terminar ... quem ainda não terminou de copiar a frase...então vamos lá... todo mundo passa aí pra questão vinte e dois...

Criança: pipa... pipa... ((várias crianças repetem))

Professora Aplicadora: olha só... observe a figura... bom... qual o nome dessa figura?

Crianças: pi-pa ((em coro))

Professora Aplicadora: então... nós conhecemos esse brinquedo chamado como... pipa... mas aqui na atividade... trouxe o nome dele de papagaio...

Criança: papagaio...

[

Criança: mas não é...

[

Professora Aplicadora: então ele também é chamado de papagaio... esse brinquedo... então escreva o nome desta figura...

Criança: papagaio? eu não sei...

[

Criança: é pipa...

Criança: tia... tem que escrever esse nome que você falou... na linha?

Professora Aplicadora: é:::...

Crianças: ah:::.... não... ((crianças reclamam e se recusam a escrever a palavra papagaio))

((vozes))

Professora Aplicadora: faz assim... olha só... escreva o nome do desenho... o nome que você conhece... né... você conhece esse brinquedo como?

Crianças: pipa ((em coro))

Professora Aplicadora: então escreva pipa... ei... espera aí... se todo mundo for falar ao mesmo tempo... assim não dá... você vai pensar como escreve... pensa aí quais são as letrinhas que você vai usar para escrever pi-pa...

Criança: eu não sei escrever...

Professora Aplicadora: escreva do jeito que você acha que é...

Criança: papagaio é da cidade...

Criança: aquele que voa ((faz referência ao animal))

Professora Aplicadora: então gente... escreve aí o nome dessa figura...

Criança: é em cima dessa linha?

Professora Aplicadora: é:::.... é em cima dessa linha... psiu... é em cima dessa linha que você vai escrever...

((vozes))

Professora Aplicadora: vamos lá... escreve o nome da figura... o nome desse brinquedo...

((vozes))

Professora Aplicadora: é em cima dessa linha que vocês vão escrever o nome desse brinquedo... escreva em cima da linha... por favor...

Criança: eu não vou fazer não... eu não sei...

Professora Aplicadora: não fala assim não... você começou a escrever... você pensou... qual letrinha usar? é isso aí... pra você pensar... nas letrinhas... ouve... fala pra você bem baixinho o nome do brinquedo... aí você ouve o som de cada letra...

Criança: é o i e o a...

Professora Aplicadora: foi esse sonzinho que você ouviu?

Crianças: ((balança a cabeça positivamente))

Professora Aplicadora: ((também balança a cabeça positivamente)) escreva... escreva... escreva do jeito que você acha que é... não precisa ter medo não... ((fala para o aluno))... escreva do jeito que você acha que é... não precisa falar alto... tá... pensa e escreva...

Criança: tia... escrevi...(APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

(...)

Professora Aplicadora: vamos lá... quem não terminou a frase... deixa do jeitinho que está... se der tempo... depois a gente volta... pra gente terminar... vai lá para a página que está a florzinha... todo mundo nessa página aqui ((mostra o cartaz))... que figura é essa? não falam... não pode falar...

[

Criança: eu sei tia...

Professora Aplicadora: escreva o nome dessa figura... na linha... você vai escrever o nome dessa figura...

Criança: de qualquer jeito tia...

Professora Aplicadora: de qualquer jeito não... você vai escrever... escrevendo... que figura é essa? começa com que letra? você vai escrever o nome da figura... não é de qualquer jeito...

Criança: rosa... tia?

Criança: tia... mas eu não sei escrever...

Professora Aplicadora: tá... mas que figura é essa? fala pra tia... que figura é essa?

Criança: uma planta...

Professora Aplicadora: uma flor... FLO::::R::::... flor... como que se escreve?

Criança: flor...

Professora Aplicadora: então escreve... cada um vai escreve do jeitinho que... SA:::BE::::...

Criança: tia... mas eu não sei não...

Professora Aplicadora: flor... flo:::r::::... cada um vai escrever do jeitinho que sabe... por isso que não pode olhar para o do colega (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

Nos dois extratos, podemos perceber que as crianças conhecem outras denominações para as figuras apresentadas. Entretanto, considerando as bases de caráter experimental que sustentam a elaboração e correção dos itens do teste e a sua finalidade de controle da aprendizagem, a multiplicidade de palavras não é relevante. A palavra de um outro, um estrangeiro, impõe-se sobre a variedade linguística dos sujeitos. Desse modo, o item exige das crianças uma resposta que não tem origem no seu contexto linguístico real.

Bakhtin (2004, p. 101) assinala, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, o lugar que a palavra estrangeira “[...] desempenhou no processo de formação de todas as civilizações da história”. Para ele, a palavra estrangeira “[...] foi, efetivamente, o veículo da civilização” (p. 101) e, nesse sentido, ela que se impõe aos sujeitos dominados se funde “[...] à ideia de poder, de força, de santidade, de verdade” (p. 101). Na situação do teste, a palavra estrangeira se impõe como forma correta o que leva as crianças a pensar que ela e toda a sua comunidade falam errado ou denominam erradamente as figuras. Obviamente, isso tem repercussões sobre as crianças, produzindo o silenciamento.

Essa prática de avaliação se mostra, desse modo, autoritária, pois produz o silenciamento das vozes dos sujeitos e, como assinala Geraldi (2011, p. 114), em outro contexto analítico, ao mesmo tempo em que “[...] silencia, faz retornar a ordem”, pois, assim como a polissemia de significados, a variedade de palavras produz o caos, impossibilitando a mensuração pelas máquinas elaboradoras e corretoras de testes que, apesar de humanas, perderam toda a sensibilidade e, por isso mesmo, não desconfiam que escravizam e silenciam as crianças.

Assim, o avaliador, ao definir uma única resposta para o item que pode ter diferentes respostas, parece partilhar de uma perspectiva de linguagem como um sistema estático de códigos em que a relação significante e significado é determinada *a priori*. Nessa acepção, as crianças que têm que se submeter a esse tipo de avaliação são tomadas como passivas, devendo demonstrar de forma objetiva o domínio dos aspectos estáveis da língua. Porém, na prática viva da língua, e como as respostas das crianças, inicialmente, demonstraram, as palavras de uma língua são compreendidas em relação com o contexto concreto e preciso de vivências coletivas de uma comunidade linguística.

A partir das contribuições de Bakhtin (2004), podemos inferir que itens dessa natureza, que pretendem avaliar o domínio da capacidade de escrita das crianças, podem ser considerados potencialmente formas de exercício de poder sobre os outros mais fracos e menores, pois inibem o dizer das crianças e determinam uma única escrita correta, válida. Desse modo, avaliação desse tipo pode ser entendida como uma estratégia autoritária, racional e classificatória que submete os sujeitos (professores e crianças) a determinadas condições e relações com o conhecimento da língua. Essas condições não necessariamente estão comprometidas em apreender o potencial humano no campo da linguagem, mas se limitam a apurar índices de sujeitos que dominam ou não certos aspectos homogêneos da língua.

Essa perspectiva pode ser observada também nos demais itens de escrita, como os de escrita de palavras ditadas. Nesses itens observamos novamente que as palavras utilizadas são vinculadas à classificação dos substantivos comuns. A formação dessas palavras apresenta diferentes construções silábicas e variados números de sílabas. Em termos de configuração desse tipo de item, os testes

apresentam enunciados que solicitam às crianças a escrita da palavra verbalizada pela professora aplicadora. Essas palavras devem ser registradas em uma linha indicada logo abaixo das instruções da questão. As interlocuções dos sujeitos da sala de aula permitem visualizar tais orientações, conforme podemos perceber nas sequências discursivas a seguir:

(...)

Professora Aplicadora: vamos lá... esta página que só tem uma linha... eu vou falar uma palavra... e vocês vão escrever a palavra... que vocês ouvirem... a palavra que vocês ouvirem... vocês vão escrever nesta linha... a palavra é... LEI:::-te... escreve na linha... de novo... lei:::-te (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

(...)

Professora Aplicadora: questão número vinte e três... escreva uma palavra... agora eu vou ditar uma palavra... eu vou falar uma palavra... e você vai copiar... escreva a palavra CO-gumelo... co-gu-me-lo... cogumelo (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

(...)

Professora Aplicadora: questão vin:::te e três:::.... escreva... na questão vinte e três... (...) escreva a palavra CA-BI-DE (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA JOSÉ DE ANCHIETA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

(...)

Professora Aplicadora: vamos continuar... nessa linha... (...) escreva a palavra que você ouviu... ES:::pada... escreva... esPA:::da (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA CARAPINA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

(...)

Professora Aplicadora: questão vinte e três... escreva a palavra... er-vi-lhA:::.... escreva a palavra... er- VI:::- lha.... (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 2º ANO, DC, 6-11-2012).

Além dessas palavras ditadas, que podemos identificar no conjunto dos extratos apresentados, ainda observamos a utilização da palavra parede em um item de teste aplicado em turma de 2º ano. Notamos que esses itens de escrita de palavras, com base em imagens ou apenas ditadas, privilegiam unidades do campo dos substantivos. A escolha dessas palavras propaga a ideia de escrita como tecnologia para denominar objetos e coisas do mundo. Acreditamos que essa forma de atribuir sentido à escrita pode ser considerada restrita, pois a pensamos para além dessa finalidade. Para nós, a escrita significa tecnologia que permite a comunicação entre

as pessoas e com o próprio sujeito da enunciação, além de desempenhar função mnemônica, ou seja, amplia nossa capacidade de memória.

Por meio da escrita, lembramos fatos e acontecimentos passados, registramos/narramos o presente e temos possibilidade de projetar o futuro. Pensar a avaliação da escrita, privilegiando apenas uma de suas funções, como podemos notar nas questões de escrita de palavras, pode ser uma limitação materializada no instrumento. Além disso, outro ponto de fragilidade refere-se ao modo como são propostos esses itens, pois a avaliação do Paebes-Alfa lança luz sob aspectos reiteráveis e isolados da língua. Fica evidente a intenção de avaliar se a criança domina a codificação das palavras especificadas nas questões. Bakhtin (2004) afirma que tratar a palavra nesses termos exige do sujeito a percepção dos signos como sinal, em que a atitude de reconhecimento se sobrepõe ao processo de compreensão.

Percebemos que, embora os dois tipos de propostas de escrita de palavras tenham a mesma fundamentação, os itens que contemplam imagens fomentam, nas crianças, a explicitação de contrapalavras, quando elas apresentam denominações diferentes para as figuras. Essas atitudes responsivas geram debates e discussões no contexto da sala de aula, conforme notamos nas sequências discursivas apresentadas. Volochínov (2013, p. 195-196)⁴⁵ nos diz que

Nenhuma palavra reflete com absoluta precisão ('objetivamente') o seu objeto, o seu conteúdo. A palavra não é, de fato, a fotografia daquilo que denota. A palavra é um som significante, pronunciado ou pensado por uma pessoa real num momento preciso da história real e que, por conseguinte, tem o aspecto de uma enunciação completa ou de uma de suas partes constituintes, de um de seus elementos. *Fora da enunciação*, a palavra só existe no dicionário, mas nesse é uma palavra morta, não é senão um conjunto de linhas retas ou semicirculares, de marcas de tinta tipográfica sobre uma folha de papel em branco [...]. A palavra torna-se palavra somente no intercâmbio comunicativo social vivo, na enunciação real, que pode ser compreendida e avaliada não somente pelo falante mas também pelo seu auditório, seja este potencial ou realmente existente.

Pensar a palavra nessa perspectiva nos possibilita compreender as reações das crianças, quando explicitam outras denominações para os desenhos. Em

⁴⁵ Essa obra constitui coletânea de textos sobre linguagem, produzidos entre os anos de 1925 a 1930, traduzidos por João Wanderley Geraldi (2013).

contrapartida, os itens com proposições de palavras ditadas repercutem apenas em relação aos aspectos linguísticos, como podemos observar a seguir:

(...)

Professora Aplicadora: vamos lá... esta página que só tem uma linha... eu vou falar uma palavra... e vocês vão escrever a palavra... que vocês ouvirem... a palavra que vocês ouvirem... vocês vão escrever nesta linha... a palavra é... LEI:::-te... escreve na linha... de novo... lei:::-te...

Criança: le:::.....

Professora Aplicadora: le... le... le... como que é o le?

Crianças: o l e o e...

Professora Aplicadora: então não tem o que falar como é o le... lei:::-te... escreve aí (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

(...)

Professora Aplicadora: questão número vinte e três... escreva uma palavra... agora eu vou ditar uma palavra... eu vou falar uma palavra... e você vai copiar... escreva a palavra CO-gumelo... co-gu-me-lo... cogumelo...

Criança: co... como é? ((pergunta para a professora))

Professora Aplicadora: não sei...

Criança: q... o... ((outro colega responde))

Criança: co-gu-me:::-LO... ((criança soletra em voz alta tentando escrever))

Crianças: ((conversam e consultam os registros))

Professora Aplicadora: vire para a frente... esquece o do colega... (...) quem não sabe... não faz... um monte de gente querendo copiar... e copia errado (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

Esses extratos indicam que as professoras aplicadoras, ao proferirem as palavras a serem escritas, provocam nas crianças perguntas ou verbalizações relacionadas com elementos como letras e sílabas. Assim, a escrita é concebida em seus aspectos técnicos e linguísticos, em que o foco principal consiste na demonstração da capacidade de grafar corretamente as palavras. Para escrever, os alunos adotam diferentes estratégias como soletrar a palavra, fazer perguntas à professora sobre letras e sílabas ou ainda consultar os colegas, como podemos observar nas imagens de diferentes salas de aula (Fotos 79 e 80), demonstrando que, mesmo a aprendizagem dessas unidades, demanda diálogo, portanto, interação entre quem ensina, quem aprende e entre os aprendentes:

Foto 79 – Interação entre as crianças na realização de itens de escrita de palavras na Escola Serra



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 80 – Interação entre as crianças na realização de itens de escrita de palavras na Escola José de Anchieta



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às questões que focalizam a escrita de frases, identificamos dinâmica similar às propostas de escritas de palavras. Os itens são construídos de duas formas, a partir de cenas ou de ditados. No primeiro caso, é apresentada uma cena para que as crianças escrevam frases retratando o conteúdo. O outro tipo de item consiste no ditado de uma frase pelo professor aplicador, para que o aluno possa registrar num espaço determinado. Das onze aplicações de provas que observamos, cinco apresentam itens de escrita de frases a partir de cenas e seis testes contemplam a escrita de frases a partir de ditado. Essa distribuição evidencia que as duas propostas são apresentadas nos testes de forma equivalente.

Rocha e Martins (2012, p. 6), ao tecerem análises sobre esses tipos de itens do Paebes-Alfa, afirmam que, na escrita de frases, a partir de imagens, não é possível controlar o vocabulário a ser utilizado pelas crianças, já que elas têm “[...] certa liberdade para selecionar as palavras com que vai elaborar sua frase, dentro dos limites do que é sugestionado pela cena, pois os principais elementos composicionais da frase já estão dados”. É importante realçar que essas autoras explicitam tais conclusões a partir das proposições dos itens e das regras de aplicação estabelecidas no programa. Quando acompanhamos o processo de aplicação dos testes, essa certa liberdade anunciada como inerente aos itens, por Rocha e Martins (2012), pode ser colocada sob suspeita, como podemos observar nos dados dos extratos a seguir:

(...)

Professora Aplicadora: vin::te e qua::tro... vinte e quatro... veja a cena abaixo... escreva uma fra::se... con::tan::do... o que acontece nessa cena...

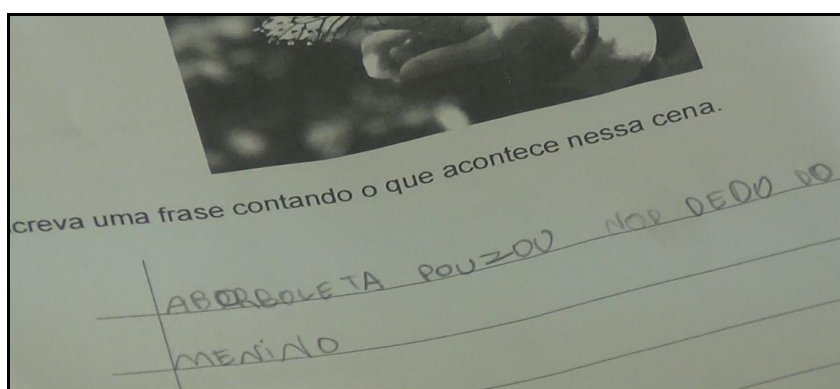
Criança: a borboleta...
 Criança: tá no dedo da menina ((outro aluno completa o que o colega tinha comentado))
 Professora Aplicadora: isso... a borboleta está no dedo de uma criança... de um menino... ou de uma menina... escreve aí::::... o que está acontecen::::do? a... bor-bo-le-ta... pou::::-sou...
 Criança: calma tia ((pede para falar mais lentamente para poder registrar))
 Professora Aplicadora: no de-do...
 Criança: calma minha filha ((aluna novamente pondera com a professora))
 Professora Aplicadora: do me-NI::::-no...
 Criança: não é de uma menina não?
 Professora Aplicadora: você que sabe... eu acho que é um menino... ((professora olha a imagem do cartaz))
 Crianças: ((vozes))
 Criança: tia... como é sou?
 Professora Aplicadora: s... o... u... ((professora soletra as letras da última sílaba da palavra pousou)) (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA JOSÉ DE ANCHIETA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

(...)
 Professora Aplicadora: vamos lá... pra terminar... vinte e três... próxima questão... próxima questão...
 Criança: é o último... tia?
 Professora Aplicadora: vamos lá... observe a cena... observe tudo o que está acontecendo aqui né...
 Criança: eu já sei... a mulher tá passando...
 Professora Aplicadora: isso...então o que você vai fazer... nessas linhas... você tem as linhas... pra você escrever o que está acontecendo na cena ... você vai contar o que está acontecendo nessa cena... o que você está vendo... você vai escrever aqui... é pra escrever... escreva uma frase... contando o que acontece nessa cena...
 Criança: ah... é pra escrever ((tom de reclamação))
 Professora Aplicadora: agora é a sua hora de escrever...
 Criança: ah::::... não::::
 Criança: eu não sei não...
 Professora Aplicadora: vamos lá... sem brincadeira... você vai escrever... contando... o que está acontecendo nessa cena... tudo o que você está vendo aí...
 Criança: a mamãe está passando roupa...
 Criança: e o filho está brincando ((outro aluno complementa))...
 Professora Aplicadora: é isso aí... então escreva isso... escreva o que a mãe está fazendo... o que o filho está fazendo... pode escrever aí...
 Criança: o tia... é pra escrever o nome aqui?
 Criança: é pra desenhar?
 Professora Aplicadora: ((observa a prova de uma criança e diz)) não é para dar um x... ((criança demonstrava estar cansada e não realizava as atividades e em muitos momentos abaixava a cabeça na carteira)) ((vozes))
 Professora Aplicadora: ((chama atenção de um aluno)) assim não dá não... é para cada um fazer o seu... ninguém vai sair do lugar... não pode ir na mesa do colega...
 Criança: já fiz... (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

Esses dois extratos indicam que as professoras verbalizam instruções para as crianças que superam as especificações dos cartazes. Quando a professora da escola José de Anchieta, a partir de sugestões de algumas crianças, formula uma

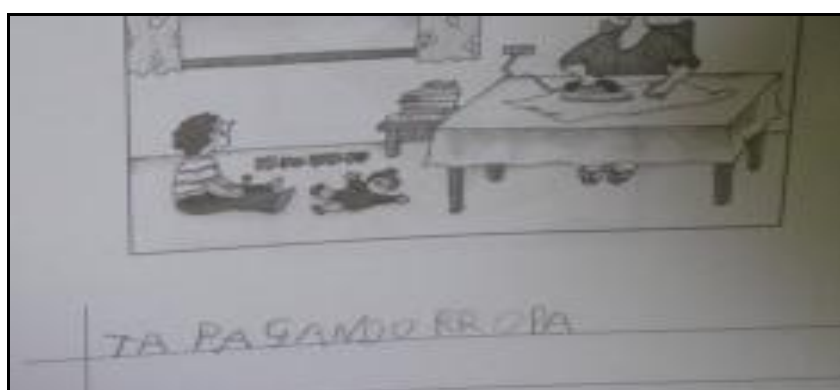
frase e a enuncia pausadamente, induz as crianças a registrar a mesma frase. Desse modo, percebemos que a suposta liberdade para os alunos escolherem individualmente o vocabulário pode ser considerada limitada, pois a situação discursiva tende a levar a escrita padronizada, com apenas algumas adaptações, como a dúvida sobre a escrita da palavra menino ou menina. As imagens de exemplos de registros das crianças nos possibilitam visualizar pistas desse processo de condução (Fotos 81 e 82).

Foto 81 – Frase escrita por aluno da Escola José de Anchieta



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 82 – Frase escrita por aluno da Escola Serra



Fonte: Dados da pesquisa.

Esses registros (Fotos 81 e 82) mostram que tanto os enunciados dos professores como do próprio item, que solicitam às crianças para escrever o que está acontecendo nas cenas, levam à utilização de vocabulário determinado, pois o aluno não encontra algo diferente para dizer sobre a cena. Desse modo, não concordamos com as reflexões de Rocha e Martins (2012) sobre a liberdade de

escolha vocabular inerente a esses itens. Acreditamos que pensar a noção de liberdade num rol de possibilidades previamente esperadas contraria o próprio conceito de liberdade.

Além desses aspectos, é preciso considerar ainda que as crianças interagem umas com as outras. Em diferentes eventos de aplicação, notamos a comunicação entre os alunos, como já demonstramos em vários trechos interlocutivos explicitados, e também por enunciados proferidos pelos professores aplicadores, por exemplo, quando a professora da escola Serra diz: *“assim não dá não... é para cada um fazer o seu... ninguém vai sair do lugar... não pode ir na mesa do colega”*. Apesar dessas recomendações, fica visível que na parte final dos testes, especialmente no momento de aplicação das questões envolvendo escrita, as interações entre as crianças são intensificadas, provavelmente pelo alongado tempo de duração da prova e também porque as crianças demonstram sinais de cansaço e ansiedade em relação ao recreio. Ao observar o acontecimento efetivo da avaliação do Paebes-Alfa, podemos inferir que, em muitos casos, os registros das frases não revelam o trabalho individual das crianças, como podemos notar nas Fotos 83 e 84:

Foto 83 – Interação entre alunos da Escola José de Anchieta no momento da escrita de frases



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 84 – Interação entre alunas da Escola Serra no momento da escrita de frases



Fonte: Dados da pesquisa.

Contudo, o programa categoriza as escritas infantis como individuais, tomando como referência apenas a materialidade dos registros, o que, em nossa percepção pode produzir falsas inferências, especialmente porque não leva em consideração as condições de produção dos registros e confia exclusivamente no cumprimento das regras de aplicação dos itens. Assim, a partir das escritas registradas nas provas,

em nossa perspectiva, o programa elabora explicações monológicas sobre o nível de aprendizagem de cada criança.

Em relação a itens com frases ditadas, as seis versões de provas em que observamos a aplicação com esse tipo de questão apresentam frases formadas em sua maioria por estrutura constituída por sujeito, verbo e predicado. Nessas seis versões foram contempladas quatro frases diferentes, pois algumas se repetem nos testes. Os enunciados registrados no contexto das salas de aula nos informam sobre as frases ditadas, conforme podemos observar:

(...)
 Aplicadora: vamos lá... vamos escrever a frase agora...
 ((vozes))
 Criança: ô tia... é pra escrever o quê?
 Professora Aplicadora: eu vou falá... (...) **é gostoso brincar... de soltar papagaio... vai... escreve aí... é gostoso brincar... de soltar... papagaio...**
 Criança: é escrever do seu jeito... tia?
 Professora Aplicadora: do jeito que você quiser... escreve ... é gostoso brincar... de soltar... papagaio... ((professora circula pela sala entre as crianças))... quer que eu falo de novo...
 Criança: não...
 Criança: ô tia eu posso fazer assim?
 Professora Aplicadora: po:::de... do jeito que você quiser... po:::de... do jeito que você sabe... é gostoso soltar pap... oh... ((professora observa que leu errado a frase))...
 Criança: ô tia... não é papagaio não...
 Professora Aplicadora: mas é o que está escrito aqui...
 Criança: é pipa...
 Professora Aplicadora: mas aqui está escrito assim ((faz referência ao cartaz))...
 Criança: ô tia... pode escrever do seu jeito?
 Professora Aplicadora: do seu jeito... isso... quem já terminou? é gostoso soltar papagaio...
 Criança: ((ficam agitadas e sempre querem mostrar os seus registros))
 Professora Aplicadora: já escreveram? (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

É importante esclarecer que, das quatro salas de aula em que observamos a aplicação das provas da 1ª onda, duas contemplam essa questão de frase ditada, explicitada nos enunciados acima. No conteúdo da frase, notamos a recorrência da palavra papagaio como sinônimo de pipa. Assim, como na questão de escrita de palavras, que mostramos anteriormente e que fazia essa mesma proposição, as crianças reagem e discordam dessa denominação do brinquedo, pois elas o conhecem como pipa e não como papagaio. Nesse sentido, as reflexões sobre a autoridade da palavra estrangeira (BAKHTIN, 2004) podem ser retomadas, pois nos

levam a compreender que, em questões desse tipo, não está em jogo o que o sujeito conhece ou sabe, mas o que o avaliador espera ou estabelece que ele deve saber, no caso, grafar corretamente uma palavra mais complexa do que pipa no contexto de uma frase.

O trabalho de Rocha e Martins (2012) nos indica que a estratégia de apresentar uma mesma palavra, em diferentes questões do teste do Paebes-Alfa, é intencional. Segundo análises das autoras, o grau de dificuldade é diferenciado quando se propõe a escrita de palavras isoladas ou a escrita dessas mesmas palavras no contexto de frases. Essa diferença de dificuldades é atribuída à pronúncia, pois, segundo as pesquisadoras, as crianças podem pronunciar as palavras também de formas diferenciadas em cada situação e assim interferir no modo de grafá-las. Essas explicações evidenciam uma concepção de escrita como transcrição dos sons da fala, ou seja, como processo de codificação, o que nos parece uma visão reducionista do conceito de escrita.

Acreditamos que aprendemos a escrever para potencializar nossas condições de interação, pois vivemos em uma sociedade organizada numa cultura escrita. Assim, desde cedo necessitamos da escrita para nos comunicar, para dizer o que pensamos, para nos localizarmos, para interagirmos com os objetos do mundo dentre outras razões. Nessa dinâmica social e interdiscursiva, “[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc” (BAKHTIN, 2004, p. 95). Assim, concordamos com Bakhtin (2004), quando nos diz que separar esse sentido ideológico e vivencial das palavras e tratar apenas da dimensão linguística constitui um equívoco e uma abstração, pois retira da palavra a sua essência viva. Desse modo, os elementos que integram os itens do Paebes-Alfa sobre escrita de frases ditadas levam-nos a inferir esse tipo de equívoco, pois as crianças têm, como razão para escrever as frases ditadas, apenas motivações relativas ao domínio dos aspectos linguísticos. Nesse caso, as frases das questões não se constituem como enunciados plenos; elas permanecem como frases, pois não são revestidas de entoações expressivas dos sujeitos. Em outros exemplos de questões aplicadas nas provas de 2ª onda, temos novas evidências dessa perspectiva de linguagem.

(...)

Professora Aplicadora: questão vinte e quatro... agora é uma frase... eu vou ditar uma frase... questão vinte e quatro... escreva a frase... **a... janela... está... aberta** (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

(...)

Professora Aplicadora: escreva a frase que eu vou dizer... nessas linhas aqui ((mostra o cartaz))... **a chuva molhou a bola...** a chuva... molhou... a... bola (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA CARAPINA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

(...)

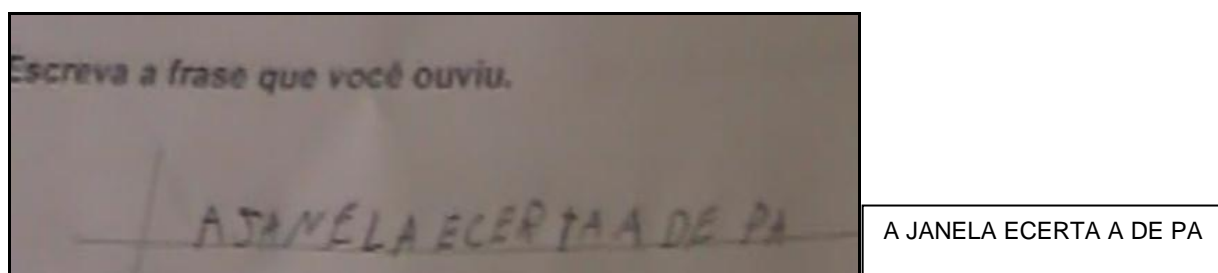
Professora Aplicadora: vamos lá... olhem pra cá... gente... na questão vinte e quatro... eu vou... eu vou... dizer uma frase... e vocês vão escrever... combinado?

Crianças: combinado...

Professora Aplicadora: presta atenção... **os:::... me-NI-nos:::... jo-gam... bo-la... na praça...** eu vou repetir... tá bom... os... me-ni-nos... nessa questão aqui... olha bem... vocês vão está escrevendo aqui ((mostra o cartaz)) ... os... me-ni-nos... -na questão vinte e quatro- os meninos... jogam... bo-la... na praça (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA CARAPINA, 2º ANO, DC, 6-11-2012).

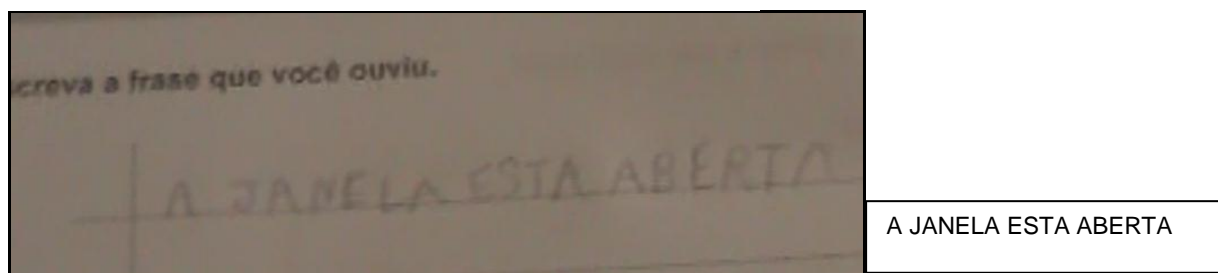
Esses trechos evidenciam que as propostas de escrita de frases se mantêm de forma similar nas duas ondas aplicadas em 2012. Como dito, o potencial avaliativo dessas questões é mostrar quais crianças conseguem codificar adequadamente as frases ditadas, conforme podemos notar nos registros a seguir (Fotos 85 e 86):

Foto 85 – Registro de frase ditada de aluno da Escola Serra



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 86 – Registro de frase ditada de aluna da Escola Serra



Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre essas respostas (Fotos 85 e 86), e nos baseando exclusivamente na materialidade dos registros apresentados, podemos dizer apenas que uma das crianças (Foto 86) demonstra maior domínio das relações sons e letras do que a outra (Foto 85). Ainda observamos, a partir da perspectiva discursiva de linguagem, que as escritas não são encarnadas, são simplesmente frases, que se prestam a análises de aspectos linguísticos. Embora reconheçamos que o domínio de conhecimentos normativos da língua seja um aspecto importante a ser considerado no processo de elaboração da escrita, pensamos que a situação comunicativa é que mobiliza reflexões e análises sobre tais elementos. Dependendo da intenção discursiva do falante, ele irá selecionar determinados recursos discursivos para efetivar o seu dizer de forma apropriada, imprimindo marcas que indiciam a natureza de sua enunciação. Pensar o processo de apropriação da linguagem nessa perspectiva exige a premissa do diálogo, em que os sujeitos explicitam o que pensam, o que conhecem, o que intencionam e não apenas repetem. Desse modo, consideramos preocupante a veiculação de questões de escritas, como as contempladas nas provas do Paebes-Alfa, pois propagam a ideia de que a boa escrita é aquela registrada ortograficamente correta, mesmo que seja apenas repetição de algo dado.

Para finalizar os testes, o Paebes-Alfa também contempla uma questão de produção de texto em cada versão das provas. As questões que observamos nos testes de 2012 foram estruturadas sempre a partir de uma cena ou sequência de cenas, conforme podemos observar nos enunciados das questões:

(...)

Criança: oba... a última questão... graças a deus...

Professora Aplicadora: observe os elementos... que aparecem na cena... criança... mulher... luminária... porta... flor... árvore... cadeira... mesa... ((vozes)) **escreva três elementos... que aparecem na cena...** escreva três palavras do que aparece na cena... escreve aí... três palavras...

Criança: três tia?

Professora Aplicadora: só... observe... tem um monte de coisa... mas você precisa escrever só três... pode escrever mesa... cadeira... menino... árvore... tem lápis... cortina... é o que você está vendo aí (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA JOSÉ DE ANCHIETA, 1º ANO, DC, 24-4-2012).

(...)

Professora Aplicadora: nós somos espertos... inteligentes... né... então... olha só... a última... **o que está acontecendo nos quadrinhos...** olha bem... primeiro é uma menina passeando... segurando um balão...

Criança: é a anabel...
 Crianças: ((vozes))
 Professora Aplicadora: e depois o que acontece com a anabel?
 Criança: o menino fica triste...
 Professora Aplicadora: ela encontra com ele...
 Criança: e ela dá a bola pra ele...
 Professora Aplicadora: aí ela vê que ele tá tristinho... e então dá o balão PRÁ?
 Crianças: ele ((em coro))
 Professora Aplicadora: (...) **pode escrever uma história...** então?
 Crianças: po:::de... ((em coro))
 Professora Aplicadora: vai... começando a atividade... bem legal...
 (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

Esses enunciados mostram que as questões de produção de textos do Paebes-Alfa observadas podem ser caracterizadas de duas maneiras: cena única com elementos exclusivamente visuais com proposta de escrita de texto do gênero lista ou apresentação de sequência de cenas com propostas de escrita de textos do gênero conto por meio de narrativa. Das onze versões de provas que acompanhamos as aplicações em sala de aula, seis apresentam questões a partir de sequência de cenas e cinco testes contemplam questões com base em cenas únicas. Desse modo, no aspecto de produção de texto, percebemos uma distribuição equilibrada entre esses dois tipos de questões. Embora tenhamos observado, no ano de 2012, somente esses dois tipos de itens de produção de texto, Rocha e Martins (2012) afirmam que as provas do Paebes-Alfa apresentam ainda itens que propõem a produção de texto do gênero bilhete, convite, cartão e conto. As autoras também explicam que as produções das crianças são avaliadas em termos discursivos e linguísticos. Segundo elas,

Na dimensão discursiva, avalia-se se o aluno entendeu a proposta feita no que se refere ao gênero proposto (por exemplo, lista, bilhete, convite, cartão e conto), aos destinatários (pais, professores, colegas) e aos temas e propósitos (fazer compras, avisar que está doente, convidar para uma festa, cumprimentar pelo aniversário, relatar um episódio de susto, etc.). Na dimensão linguística, são observados os seguintes aspectos: a ortografia, o uso de letras maiúsculas (especialmente em início de frase e em nomes próprios), pontuação (em especial o ponto em final de frase), a acentuação gráfica e alguns casos de concordância verbal e nominal (ROCHA; MARTINS, 2012, p. 9).

Dessa forma, consideramos que as autoras indicam que a noção de gênero textual inerente às propostas de produção de textos do Paebes-Alfa é tomada como conteúdo/produto acabado. Os dados de nossa pesquisa confirmam evidências nessa direção, conforme podemos observar na sequência discursiva a seguir:

(...)

Aplicadora: na última questão... é a questão vinte e cinco... **vejam os elementos que aparecem na cena** ((retângulo com uma imagem com elementos de um acampamento))...

Criança: ô tia... eu não sei escrever ((tom de reclamação))

Professora Aplicadora: crianças... árvore... árvores... violão... fogueira... bola... mochila...

Criança: nossa... tem que escrever isso tudo...

Professora Aplicadora: não ((balança com a mão para indicar negativamente))... **escreva... UMA lista... com o no-me... de cin-co ((mostra a mão com os dedos abertos)) elementos ... que aparecem na cena...** nós temos aqui... cinco linhas... em cada linha... você vai escrever uma coisa... que tem ... tem bola?

Crianças: tem ((em coro))

Professora Aplicadora: então escreve bola... tem::: meni:::na?

Crianças: tem ((várias respondem))

Professora Aplicadora: então escreve menina... tem vi:::olão?

Crianças: tem ((em coro))

Professora Aplicadora: tem árvores?

Crianças: tem ((várias respondem))

Professora Aplicadora: tem fogueira?

Crianças: tem ((várias respondem))

Professora Aplicadora: barraca?

Crianças: tem ((várias respondem))

Professora Aplicadora: então escreve cinco elementos que aparecem nessa gravura...

Criança: ô tia... ô tia... tem menino... tem menina...

Professora Aplicadora: joia... só cinco... uma lista... uma embaixo da outra (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA JOSÉ DE ANCHIETA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

Esse extrato mostra que o gênero textual lista é apresentado já no enunciado da questão, quando a professora verbaliza “escreva uma lista com cinco elementos que aparecem na cena”. Dessa forma, notamos que a indicação do gênero aparece como determinação a ser produzida pelas crianças. Além disso, as instruções do item também definem a extensão do conteúdo da lista quando especificam que deve conter cinco elementos. No decorrer das instruções, observamos ainda que a professora aplicadora relaciona algumas palavras que podem compor a produção escrita e alerta as crianças para observarem a quantidade de linhas e o número de palavras necessárias. Outro elemento realçado pela professora aplicadora refere-se aos aspectos de forma do texto, quando diz que as palavras devem ser registradas “[...] uma embaixo da outra”.

Esses enunciados sugerem que a noção de gênero textual é abordada em seus aspectos estáveis, funciona como uma prescrição para o sujeito conformar o dizer. Bakhtin (2003) ao discutir os fundamentos da noção de gêneros discursivos, apresenta-nos muitos outros elementos não evidenciados nas instruções desse item

do Paebes-Alfa. Para o autor, não podemos falar de gênero discursivo sem tocar no conceito de enunciado, pois construímos toda e qualquer forma de enunciação por meio de algum gênero textual, seja ele na forma oral, seja escrita, primários ou secundários. Assim, a seleção de um gênero textual não ocorre como uma ação *a priori*, independente, mas necessariamente advém das condições de uma situação comunicativa. É a partir dela que temos condições e indicativos para selecionar o gênero mais adequado e adaptado ao projeto discursivo do falante. O autor ainda afirma que

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Desse modo, Bakhtin (2003) nos indica que quanto mais dominamos características de certos gêneros discursivos que costumamos utilizar, temos maior possibilidade de imprimir marcas de expressividade. Quando escolhemos algumas palavras em detrimento de outras, quando organizamos nossos enunciados de determinada forma, com determinado sentido, podemos deixar pistas de nossa singularidade e intencionalidade. Desse modo, gêneros do discurso podem ser pensados como formas relativamente estáveis de organização de enunciados plenos, concretos, que revelam expressividade e tons emotivo-volitivos. Nesse contexto, é importante lembrar que a expressividade não é um atributo da palavra. Bakhtin (2003, p. 293) nos alerta, que,

No gênero a palavra ganha certa expressão típica. Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas. Daí a possibilidade de expressões típicas que parecem sobrepor-se às palavras. Essa expressividade típica do gênero não pertence, evidentemente, à palavra enquanto unidade da língua, não faz parte do seu significado mas reflete apenas a relação da palavra e do seu significado com o gênero, isto é, enunciados típicos.

Além do funcionamento da palavra no interior de cada gênero textual, Bakhtin (2003) também aborda aspectos sobre endereçamento dos enunciados. Adverte sobre a importância em observar elementos dessa natureza, pois o direcionamento do

enunciado provoca no falante a escolha ou não de determinados recursos linguísticos, tendo em vista influência, em maior ou menor intensidade, do destinatário e de sua possível resposta antecipável. Assim, mostra que a noção de gêneros do discurso não constitui uma forma estruturada e fixa, comparada com elementos reiteráveis da língua, pelo contrário, embora apresente aspectos relativamente estáveis, possui outros tantos de natureza dinâmica.

No extrato registrado no evento de aplicação do item de produção de texto do Paebes-Alfa, não identificamos esses vários elementos discutidos por Bakhtin, especialmente os relacionados com o conceito de endereçamento, apesar de as crianças saberem que estão escrevendo para um avaliador desconhecido e isso, talvez, influencie sua escrita. Nesse caso, consideramos que as crianças escrevem simplesmente palavras, tendo como fonte de inspiração apenas elementos de uma imagem, numa configuração que lembra uma lista. Dizemos que lembra uma lista porque o modo como é proposta a produção escrita não aponta a necessidade do gênero lista. Pensamos que a produção de uma lista surge a partir de várias necessidades comunicativas, como para lembrar uma relação de produtos a serem comprados num supermercado, para organizar e listar convidados de uma festa, para relacionar ações e compromissos em um tempo, dentre muitas outras situações.

Portanto, essas listas podem servir para ampliar a capacidade de memória dos sujeitos ou também para instruir, orientar e ou comunicar com o outro. Para exemplificar a influência do endereçamento na construção do gênero lista, tomamos o exemplo da construção de uma lista de compra de produtos de supermercado. Se o destinatário de uma lista dessa natureza for o próprio autor, ela poderá ser construída de forma sintética, com elementos como o nome dos produtos que devem ser comprados, para não se esquecer de nenhum deles. Os demais elementos podem já ser de conhecimento do comprador e por isso não carecem de ser registrados. Porém, se considerarmos a possibilidade de essa lista ser endereçada a uma outra pessoa, não familiar ao convívio direto da casa, provavelmente esse destinatário necessite de maiores informações para realizar a compra dos produtos adequadamente, como o estabelecimento comercial onde deva fazer a compra, além das quantidades e marcas de cada produto. Desse

modo, percebemos a influência do interlocutor ou de possíveis interlocutores na escolha dos elementos estilístico-composicionais na produção textual, o que não conseguimos notar no evento que retrata a produção do gênero lista da prova do Paebes-Alfa.

Porém, consideramos que esse tipo de item da prova deixa entrever uma marca importante, ou seja, enfatiza aspectos de ordem descritiva dos gêneros discursivos. Geraldi (2010) afirma que, ao se definir as normas do dizer ou os conceitos dos gêneros, é construído um objeto a ser ensinado. Dessa forma, coloca-se em evidência o “conhecimento gramatical”. Segundo Geraldi (2010, p. 116), significa o “[...] reconhecimento das características dos gêneros discursivos, trabalho que desliza com facilidade da relativa estabilidade dos gêneros à sua fixação por características de exemplares do gênero tal como produzidos no passado”. Afirma ainda que essa linha de ensino busca “[...] definir as estabilidades, esconder as instabilidades e fixar a questão do gênero em sua composição formal, esquecendo que esta, ao se deixar penetrar pela vida, desestabiliza-se” (GERALDI, 2010, p. 116).

Assim, podemos inferir, a partir dos dados dos eventos relativos a itens de produção de textos da prova do Paebes-Alfa, que as condições propostas para essas produções podem ser consideradas restritas. Restritas porque não identificamos algumas condições essenciais. No diálogo ainda com Geraldi (1997), esse autor nos indica que, para produzir textos, é necessário que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

É interessante notar que nem todas essas condições são contempladas em itens de produções de texto do Paebes-Alfa, o que, em nosso ponto de vista, oferece desafios para as crianças. Outro aspecto que consideramos limitador para o processo de produção textual é o fator tempo, conforme podemos observar nos extratos a seguir:

(...)

Professora Aplicadora: graças a deus... vinte e cinco... questão número vinte e cinco... olha prá cá...

Criança: eu já vi...

Professora Aplicadora: veja os elementos que aparecem na cena... crianças... árvores... violão... fogueira... bola... mochila... barracas... escreva uma lista... com o nome... de cinco elementos... que aparecem nessa cena...

[

Criança: tia... tia... também tem violão...

Criança: fogueira...

Professora Aplicadora: você vai escrever o nome de... cinco coisas... que aparecem nessa cena...

Criança: crianças...

Professora Aplicadora: então... agora é para escrever... escrevam aí... bola... fogueira... árvores... crianças... nome de cinco coisas que aparecem... heim... cinco elementos...

Crianças: ((conversam entre si))

Professora Aplicadora: escrever o nome de cinco figuras que aparecem na cena... cinco coisas que aparecem na cena...

Criança: o sinal já bateu ((aluno comenta sobre o sinal do recreio))...

Professora Aplicadora: quem terminar... fecha o caderninho... e deixa em cima da mesa...

Criança: eu não terminei...

Crianças: ((alunos inquietos devido a proximidade do horário do recreio))

(APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

(...)

Professora Aplicadora: veja os elementos... as figuras... que aparecem nesta cena... aqui aparece...

[

Criança: uma menina... uma abroba... um homem...

[

Professora Aplicadora: ((chama a atenção de um aluno que estava distraído)) aparece crianças... espantalho... girassóis... borboletas... pássaros... e frutas...

Crianças: ô tia... verduras também...

Professora Aplicadora: vocês vão escrever aqui ((aponta para o cartaz))... o nome de cinco desses elementos.. que aparecem...

Crianças: mas cinco...

Professora Aplicadora: é... eu falei o nome de vários... vocês vão escrever cinco aqui...

Crianças: ((vozes))

Professora Aplicadora: psiu:::... escrever o nome... repetindo tá... escrever o nome de cinco elementos... de cinco figuras... de coisas... que aparecem nessa cena... eu vou ler o nome de sete elementos... coisas... que contém nessa cena... aqui contém... criança... espantalho... cesta... girassol... borboleta... pássaros e frutas... vocês vão escrever cinco nomes... quem for terminando... vai me entregando...

Criança: já terminei ((levanta da carteira e quer entregar a prova logo após a conclusão das instruções))

Crianças: ((várias outros alunos afirmam que já concluíram o teste))

Crianças: ((vozes))

Professora Aplicadora: ((inicia o recolhimento dos cadernos de provas))
(APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 2º ANO, DC, 6-11-2012).

A partir desses enunciados, podemos entrever uma noção de texto como conjunto de elementos verbais, mesmo que esses possam ser considerados apenas reiteração de elementos visuais. Podemos inferir ainda que, nesses itens da prova, o conteúdo do texto já está previamente determinado pela imagem e também configurado nas instruções quando as professoras aplicadoras sugerem as palavras que devem compor a lista. No curso das interlocuções registradas nos eventos de aplicação, algumas crianças arriscam dizer outras sugestões de nomes como quando um aluno diz “ô tia... verdura também”. Porém, na maioria dos casos, as vozes das crianças são invisibilizadas e ecoam com destaque as instruções do programa.

Em relação ao fator tempo, em nossas observações em sala de aula e também pelos registros dos enunciados produzidos pelos sujeitos (professores e crianças), percebemos que no item de produção de texto, por ser o último da prova, e ainda por ser desenvolvido em momento próximo ao período do recreio, as crianças demonstram atitudes de ansiedade e inquietações para a conclusão do teste. Assim, muitas afirmam ter concluído a prova logo após o término da verbalização das instruções proferidas pelas professoras aplicadoras. Essas atitudes responsivas podem ser compreendidas a partir das ausências das condições de produção de textos, pois as crianças provavelmente não encontram motivações para produzir nada em função das propostas dos itens, ou seja, não possuem o que dizer, para que dizer e nem para quem dizer. Conforme indicamos, o conteúdo do texto está previamente determinado, e cabe a criança demonstrar que sabe grafar corretamente as palavras especificadas. Desse modo, elas não encontram razões que justifiquem o envolvimento nessas propostas.

O segundo tipo de item de produção de texto que observamos nas provas do Paebes-Alfa toma como base uma sequência de cenas. Integram a composição desses itens instruções como: observe as cenas, veja os quadrinhos. A partir dessas instruções, são apresentadas cenas que podem ser classificadas como tirinhas, histórias em quadrinhos curtas ou histórias em cenas. Nas 11 versões que observamos em 2012, identificamos a utilização de história em cena e tirinha, respectivamente, na 1ª onda e 2ª onda. Rocha e Martins (2012) explicam que a utilização desse tipo de recurso tem por objetivo oferecer subsídios para que as

crianças possam recontar as histórias por meio de textos escritos. Segundo as autoras, as produções devem ser elaboradas de forma

[...] plausível em relação às cenas da história e que apresente: (1) personagens praticando ações em uma sequência temporal; (2) articuladores (como os marcadores temporais 'então' e 'depois'); e (3) recursos coesivos (como pronomes, descrições definidas e elipses) que favoreçam a progressão ou continuidade temática para o texto não ficar repetitivo (ROCHA; MARTINS, 2012, p. 7-8).

Essas explicações evidenciam a recorrência de itens do Paebes-Alfa cuja preocupação focaliza o domínio de conhecimentos de unidades menores da língua. Ainda podemos perceber que o roteiro do texto a ser produzido pelas crianças já está previamente formatado na proposição dos itens, quando as autoras afirmam que as crianças devem recontar as histórias de forma plausível. Desse modo, podemos inferir que a noção de texto significa conjunto de elementos verbais que, nesse caso, reproduzem o conteúdo da sequência das imagens. Observamos que, no contexto da sala de aula, esse tipo de item assume repercussões diversas e inesperadas, conforme podemos constatar nos dados dos eventos registrados na pesquisa.

(...)
 Professora Aplicadora: essa aqui... gente... vamos fazer essa... é a última... ((toca o sinal do recreio)) bateu o sinal... mas nós vamos terminar... você querem deixar em branco?
 Crianças não:::... ((em coro))
 Professora Aplicadora: nós somos espertos... inteligentes... né... então... olha só... a última... o que está acontecendo nos quadrinhos... olha bem... primeiro é uma menina passeando... segurando um balão...
 Criança: é a anabel...
 Crianças: ((vozes))
 Professora Aplicadora: e depois o que acontece com a anabel?
 Criança: o menino fica triste...
 Professora Aplicadora: ela encontra com ele...
 Criança: e ela dá a bola pra ele...
 Professora Aplicadora: aí ela vê que ele tá tristonho... e então dá o balão PRÁ?
 Crianças: ele ((em coro))
 Professora Aplicadora: (...) pode escrever uma história... então?
 Crianças: po:::de... ((em coro))
 Professora Aplicadora: vai... começando a atividade... bem legal...
 Criança: tia... mas já bateu o sinal...
 Professora Aplicadora: não tem problema... nós vamos fazer a historinha rapidinho...
 Criança: como assim... que história? ((outra aluna pergunta))
 Criança: da anabel ((colega responde))
 ((vozes))

Professora Aplicadora: psiu... o que está acontecendo aqui...oh ((aponta para o cartaz))... olha o primeiro quadradinho... nós vamos escrever uma historinha... sobre o que está acontecendo... aqui dentro...

Criança: e como que escreve anabel...

Professora Aplicadora: olha só... a-na-bel... pensa...

Criança: não é a anabel...não...

Criança: é sim::::...

Professora Aplicadora: (...) cada um fazendo o seu...

Criança: eu vou fazer do meu jeito...

Professora Aplicadora: isso... cada um fazendo a historinha do seu jeito (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA LITORAL, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

(...)

Professora Aplicadora: vamos para a última questão... vejam os quadradinhos abaixo... escreva uma história contando o que aconteceu nos quadradinhos... prestem atenção no que a menina estava fazendo... vão contando... escrevam o que aconteceu no segundo quadrado ((aponta para o cartaz))... e o que aconteceu no finalzinho da história... é para inventar uma historinha nessas linhas... com capricho...

Crianças: ((iniciam a questão))

Professora Aplicadora: escrevendo cada parte... contando a historinha... quero ver todos escrevendo... com capricho... com atenção...

Crianças: ((algumas crianças interagem umas com as outras e também alguns alunos pedem para irem ao banheiro))

Professora Aplicadora: psiu...faça silêncio... seu amigo está pensando... ((professora chama atenção de alguns alunos que interagem com os colegas))

Criança: tia... terminei...

Professora Aplicadora: leia o que fez... ((professora observa interação entre as crianças e diz)) sem se levantar... sem conversar... é hora de pensar na historinha... psiu::::... ((professora chama a atenção de uma criança que estava com a prova fechada e sem fazer))...

Criança: com é? ((outra criança pergunta))

Professora Aplicadora: (pensa em) cada quadradinho... o que aconteceu no primeiro quadrado... depois o que aconteceu no segundo... depois o que aconteceu no terceiro... contar toda a história... ((professora observa as crianças e após um certo tempo circula entre as carteiras conferindo as produções das crianças))... mais um tempinho para todo mundo acabar...

Crianças: tia... depois que a gente acabar... a gente vai para o recreio?

Professora Aplicadora: você já terminou? ((pergunta para uma criança))

Criança: não... ele está copiando de mim... ((outro aluno responde))

Professora Aplicadora: ele sabe fazer... não sei porque ele está fazendo isso... fecha o seu caderno... ((professora continua circulando pela sala e chamando atenção de alguns alunos em seguida inicia o recolhimento dos testes))

Professora Aplicadora: terminou? ((pergunta a uma menina ao recolher a prova))

Criança: ((menina balança a cabeça negativamente))

Criança: ela tá chorando... tia... ((colega que estava na carteira a frente))

Professora Aplicadora: não é necessário chorar... é preciso fazer o que se consegue... é só isso... não tem motivo nenhum para chorar...

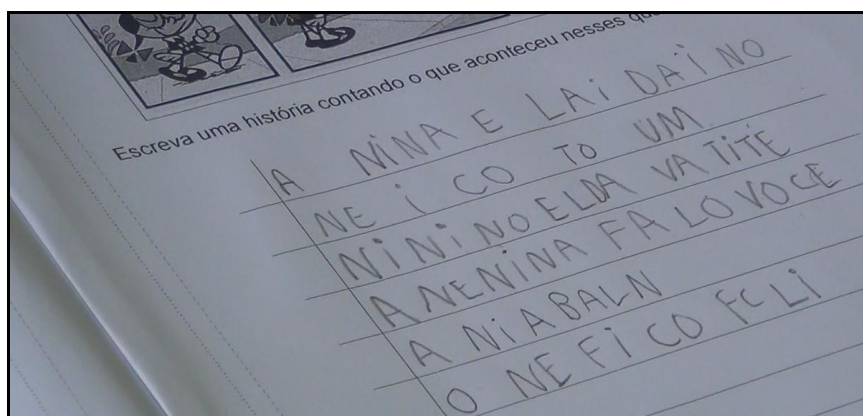
Criança: ((menina permanece com a cabeça abaixada sob a mesa))

(APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA CARAPINA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

A partir dessas sequências discursivas, observamos que as professoras aplicadoras fazem traduções distintas das instruções do item, pois imprimem modos singulares

de compreensão. Na Escola Litoral, a professora faz a leitura da tirinha juntamente com as crianças, antes de explicitar a solicitação de escrita da história. Na Escola Carapina, a professora tenta detalhar as explicações, informando que o texto deve ser escrito a partir do conteúdo de cada cena. Mesmo com o esforço demonstrado pelas professoras aplicadoras em adaptar as instruções para as crianças, muitos dos alunos demonstram não entenderem a proposta quando formulam perguntas: “como assim... que história?”, “como é?”. Esses questionamentos das crianças nos fazem refletir sobre a finalidade de se propor questões desse tipo. Ou ainda poderíamos perguntar: quando lemos tirinhas, é comum escrevermos em seguida as histórias? Provavelmente a resposta a esta última questão seria negativa, o que nos mostra que esse tipo de questão da prova do Paebes-Alfa visa a avaliar a capacidade das crianças em reproduzirem textos numa sequência lógica, com começo, meio e fim. Em termos mais amplos, esses itens também têm a função de propagar uma noção de sujeito passivo, adaptado às exigências do meio, treinado a reproduzir discursos. Nessa perspectiva, tomamos um exemplar de texto produzido nessa situação para análise (Foto 87):

Foto 87 – Texto de aluno da Escola Carapina



Fonte: Dados da pesquisa.

A partir desse texto (Foto 87), podemos fazer algumas inferências sobre a criança que o registrou, tais como: demonstra conhecer as letras do alfabeto, domina algumas relações sons e letras, conhece a direção da escrita, tenta utilizar o espaço entre as palavras, dentre outros aspectos que podem ocorrer, mas que não foram objeto de uma análise mais detalhada. Além desses aspectos, podemos ainda dizer, a partir da materialidade do texto, e também considerando as interlocuções que

registramos no momento da aplicação, que, quando a criança registra “*A NINA E LA I DA*”, ela pode estar se referindo ao primeiro quadrinho onde aparece a personagem Anabel. Nesse quadrinho, a imagem está configurada com elementos que aludem à ideia de movimento, pois a menina caminha em direção a alguma coisa segurando uma linha na mão. Assim, o efeito de sentido do texto da tirinha é que a personagem Anabel ia dá um balão para o amigo Ulisses. A partir desses vários elementos, é que acreditamos que podemos compreender alguns indícios do registro da criança. Na sequência, ela escreve: “*I NO NE I CO TO UM NI NI NO ELDA VA TITE*”. Deduzimos que esses registros querem dizer “*E no meio encontrou um menino. Ele estava triste*”. É possível que a expressão *e no meio* pode estar relacionada com o quadrinho do meio onde aparece a personagem Anabel e o menino (personagem Ulisses) triste, o que justifica o registro da outra parte do segmento do texto. Na parte final, podemos notar: “*A NENINA FALO VOCE A NI A BALN O NE FICO FCFL*”. Provavelmente esse trecho foi produzido a partir da terceira cena, pois nele aparece o menino sorrindo com o balão na mão e a menina na parte direita do quadrinho dando ideia de continuidade do movimento de caminhada, iniciado no primeiro quadrinho. Assim, quando a criança faz esses registros, deduzimos que tentou escrever “*A menina falou – Você [...] balão. O menino ficou feliz*”. Podemos notar que a criança cumpriu o que lhe foi solicitado e pensamos que o modo como a professora orientou as crianças a realizarem a questão as influenciou no processo de produção, pois a professora da Escola Carapina frisava a necessidade de observar cada cena para escrever o que estava acontecendo. Desse modo, percebemos a voz da professora na materialidade do texto da criança, mesmo que essa produção seja marcada pelo processo da reprodução, evidenciando dessa maneira indícios da natureza social da enunciação, embora sob condições restritas para a criança explicitar elementos que denotam discursividades, como é o caso dessa produção.

Além desses aspectos, é importante dizer que a composição desse tipo de item que utiliza tirinha com personagem do universo infanto-juvenil, como a Anabel, demonstra parecer simples e aparentemente de fácil compreensão para as crianças. Essa suposta facilidade pode ser atribuída à extensão da história, por ter apenas três cenas, além do conteúdo, em geral, ser de conhecimento das crianças, pois a personagem Anabel também é exibida em desenhos animados na televisão. A

possibilidade de conhecimento da personagem pelas crianças pode ser possível ainda pela divulgação de uma série de tirinhas veiculadas pela revista *Recreio*, cujo público-alvo é voltado para o infanto-juvenil. Contudo, os dados produzidos em nossa pesquisa, no contexto da sala de aula, não confirmam tais facilidades, pois muitas crianças, no momento de aplicação desses itens, demonstram comportamentos dispersos ou de nervosismo, outras tentam consultar os colegas ou fazem parcialmente os registros solicitados, como podemos notar nos enunciados registrados nos eventos como:

(...) sem se levantar... sem conversar... é hora de pensar na historinha...
psiu:::.... (PROFESSORA APLICADORA DA ESCOLA CARAPINA, 1º ano, DC, 6-11-2012)

(...) ele está copiando de mim (CRIANÇA DA ESCOLA CARAPINA, 1º ano, DC, 6-11-2012)

(...) ela tá chorando... tia (CRIANÇA DA ESCOLA CARAPINA, 1º ano, DC, 6-11-2012),

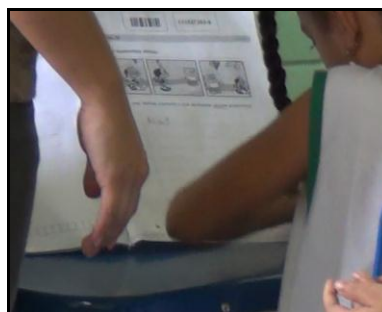
Podemos compreender essas reações das crianças como atitudes responsivas que evidenciam que a ausência de condições necessárias à produção de textos, conforme nos indica Geraldi (1997), pode provocar esses procedimentos/reações nas crianças, especialmente porque sabem que estão sendo avaliadas. Nessa situação de pressão, algumas crianças demonstram comportamentos de tensão, como podemos observar nas imagens a seguir (Fotos 88, 89 e 90) que mostram uma criança da Escola Carapina que chora por não conseguir realizar a escrita do texto conforme as instruções:

Foto 88 – Colegas observam aluna chorando



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 89 – Professora recolhe a prova da aluna



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 90 – Aluna coloca casaco na cabeça com vergonha



Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dessas imagens (Fotos 88, 89 e 90), inferimos que a prova do Paebes-Alfa, em alguns casos, como no da aluna que chorou por realizar poucos registros no item de produção de texto, tem potencial também para afetar as crianças emocionalmente, chegando a desestabilizá-las. Além disso, podemos perceber que situações como essa repercutem nas relações entre as crianças, já que, após essa situação de tensão, a aluna se sente constrangida perante os colegas e resolve cobrir o rosto com o casaco por algum tempo (Foto 90). Os indícios explicitados pelas duas crianças, que tomamos como exemplos, ou seja, o aluno que produziu o texto sobre as três cenas (Foto 87) e a aluna que manifestou reações de choro (Fotos 88, 89, e 90), mostram-nos que esse tipo de item oferece desafios para os alunos. Pensamos que, dentre esses desafios, podemos relacionar dificuldades vinculadas à transposição de uma narrativa de base icônica, como a tirinha utilizada na prova, para uma narrativa predominantemente verbal, como propõe a questão do Paebes-Alfa. É importante considerar que o gênero quadrinhos possui diferentes elementos composicionais que integram um todo de sentido. Muitos desses recursos funcionam de forma peculiar no interior do gênero quadrinhos e são de difícil tradução para outra forma discursiva. Segundo Cademartori (2003, p. 51),

Ocorre na história em quadrinhos um intercurso entre códigos. O verbal remete a unidades que a visão apreende. A imagem sugere o que o verbal não diz. Entre o visual e o verbal são estabelecidas interações mediadas por relações lógicas, e são essas relações que, ao transpor o que é exclusividade de cada código, instituem o plano da narratividade.

Assim, podemos notar que o gênero quadrinhos, apresenta complexidades que precisam ser dimensionadas. Piffer (2006) realizou pesquisa sobre o trabalho de

produção de texto na educação infantil, em turmas de seis anos, e acompanhou práticas pedagógicas que fazem proposições parecidas com o item do Paebes-Alfa, ou seja, práticas que apresentam uma história em quadrinhos para, em seguida, solicitar às crianças atividades, dentre elas, a escrita da história. Ao fazer o acompanhamento do processo de escrita das crianças, mostra várias dificuldades encontradas pelos alunos, em especial, a ausência de instauração das condições para produção dos textos. Piffer (2006) explica que o gênero quadrinhos apresenta peculiaridades específicas, que funcionam no interior desse gênero, ou seja, são recursos singulares, como é o caso do enquadramento das cenas. Afirma que esse enquadramento “[...] permite recortar o espaço/tempo dos acontecimentos e das ações que é conectado não apenas pela contiguidade das vinhetas, mas também pelos elementos verbais e visuais que constituem o todo de sentido do texto (PIFFER, 2006, p. 138). Desse modo, mostra que, embora cada quadro se refira a uma cena, eles mantêm relações de sentido entre si, pois eles são independentes e ao mesmo tempo interconectados. Além dessas explicações, o estudo de Piffer (2006) apresenta o detalhamento de muitos outros aspectos, como tipos de balões, planos das imagens, características de repetição dos personagens nas histórias, dentre outros importantes e constituintes do gênero.

As contribuições do estudo de Piffer (2006) nos possibilitam compreender melhor os registros do texto do aluno da Escola Carapina (Foto 87) que apresentamos anteriormente. Quando o aluno escreve “*A NINA E LA I DA*” (*A MENINA ELA IA DÁ*), ele nos mostra a impossibilidade de atender às instruções da professora que orienta observar cada cena para escrever. É possível inferir que esse registro toma como base a primeira cena, porém estabelece relação com a terceira, quando fala que “ia dá”, pois é o quadro que mostra o balão na mão do menino. Assim, percebemos essa peculiaridade, ou seja, os sentidos são estabelecidos em um todo, e não por partes isoladas. Contudo, as instruções dos professores aplicadores para a reprodução do texto da tirinha sugerem que as crianças devem observar cada cena em separado, o que nos parece ser incompatível com a tarefa a ser realizada.

Ainda podemos observar que a configuração desse tipo de item, que apresenta uma tirinha e instruções para escrever a história narrada pelas cenas, demonstra uma perspectiva de escrita de texto como produto pronto, acabado, determinado. Nesse

sentido, o texto não é utilizado como estratégia para início de um diálogo, com possibilidade para produção de novos textos, mas é apresentado ao leitor como única fonte de saber. É sobre ele que se deve escrever, com palavras grafadas corretamente, sem repetições, com conectivos adequados, enfim, com começo, meio e fim, como já nos apontou Rocha e Martins (2012). Mas o que escrever sobre o texto? Espera-se que as crianças sejam capazes de recontar a história apresentada, isto é, que sejam bons reprodutores de discursos. Desse modo, não é necessário apresentar contrapalavras, talvez assim, desde o início do processo de escolarização, as avaliações em larga escala, como é o caso do Paebes-Alfa, contribuam para a qualidade do silenciamento das crianças. Geraldi (2010) nos alerta, em seu artigo intitulado *Os perigos do texto na sala de aula*, que vivenciamos, na atualidade, várias ações que propagam e valorizam o retorno ao “[...] movimento de recrudescimento da correção gramatical” (GERALDI, 2010, p. 113). Segundo o autor, esse é um tipo de opção que busca segurança, estabilidade. Essa perspectiva se contrapõe ao trabalho por meio de textos, pois, neste último caso, significa

[...] aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que em cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo. E ainda mais: é saber que a escolha feita entre os recursos expressivos não afasta as outras possibilidades e que seguramente algumas delas serão manuseadas no processo de leitura. O texto na sala de aula introduz a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos (GERALDI, 2010, p. 119).

Quando observamos o conjunto de itens, de leitura e de escrita, das 11 versões de provas do Paebes-Alfa que analisamos, podemos dizer que, de certo modo, o texto está presente nessas avaliações, mas se distancia consistentemente da perspectiva do estudo baseado em textos indicada por Geraldi (2010). Consideramos que não é suficiente contemplar textos nos instrumentos, como ocorre no Paebes-Alfa, se as perguntas que se fazem a eles, basicamente, são da ordem do reconhecer e identificar informações. Pensamos que perguntas como: Para que serve o texto? Qual o gênero do texto? Qual o assunto do texto?, dentre outras dessa natureza, não possibilitam a emergência do diálogo. Desse modo, a presença dos textos e a recorrência de apenas alguns tipos, em nosso ponto de vista, tornam-se figurativas. Outro aspecto que podemos notar é que as concepções de leitura, de escrita e produção de texto que perpassam as características dos diferentes itens que apresentamos podem ser consideradas restritas, pois privilegiam unidades menores

da língua, como letras, sílabas, palavras, frases e textos em seus aspectos predominantes estruturais e ortográficos. Pensamos que essas características gerais dos instrumentos analisados do Paebes-Alfa se aproximam de ações vinculadas ao movimento de retorno à segurança das normas gramaticais, mencionado por Geraldini (2010).

Entendemos que essa avaliação focaliza principalmente capacidades de decodificação das crianças pelo significativo número de itens de leitura que explicita esse objetivo, bem como capacidades de codificação relativas aos itens de escrita, como mostramos nos vários exemplos que apresentamos. Nesse sentido, pensamos que a avaliação do Paebes-Alfa revigora e atualiza um conceito de alfabetização que, em nosso ponto de vista, pode ser classificado como restrito, pois privilegia uma das dimensões do processo de apropriação da língua materna, ou seja, a dimensão linguística.

Ainda consideramos importante que o detalhamento dos itens dos testes nos possibilita visibilizar complexidades e fragilidades inerentes à concepção de linguagem que fundamenta a proposição das questões. Como vimos, a concepção objetivista abstrata, denominada dessa forma por Bakhtin (2004), predomina em todos os itens, o que revela uma opção problemática, quando sabemos que a natureza da linguagem é marcadamente social.

A partir dessas reflexões sobre os instrumentos e repercussões produzidas nos momentos de aplicação das avaliações do Paebes-Alfa, consideramos necessário também atentar para possíveis desdobramentos desses eventos para as práticas de alfabetização. Considerando que essa avaliação entra em quase todas as salas de aula de alfabetização, da rede pública, podemos nos indagar: que sentidos são produzidos para a avaliação do Paebes-Alfa, no contexto das práticas de alfabetização? Sobre essa questão, no próximo tópico, iremos analisar dados produzidos com os profissionais das escolas, com a finalidade de dialogar sobre relações dessas avaliações e o trabalho de alfabetização realizado cotidianamente. Lembramos que esses dados foram produzidos com professores, pedagogos e diretores a partir de questionários, entrevistas e registro fotográfico de atividades didáticas.

6.2.2 Paebes-Alfa e trabalho docente

Como já situamos, o diálogo com os profissionais vinculados ao trabalho de alfabetização no município da Serra/ES iniciou-se no contexto dos encontros de formação continuada promovidos pelo município. Nesses encontros, aplicamos 111 questionários e realizamos a sistematização dos dados que estão organizados em vários gráficos relacionados no ANEXO K. Esses gráficos evidenciam uma série de informações sobre relações do Paebes-Alfa com o trabalho dos professores alfabetizadores. Dentre essas informações, podemos notar, a partir dos dados do Gráfico 17, que a maioria dos professores alfabetizadores que responderam os questionários, ou seja, cerca de 60% (65 sujeitos), afirmam que raramente ou nunca observam o conteúdo da matriz de referência das avaliações do programa para elaborar seus planejamentos de ensino. Em contrapartida, os profissionais informam que documentos elaborados pela instância municipal são mais considerados em ações de planejamento pedagógico, como a Proposta Curricular de Língua Portuguesa (1º ao 3º ano) (ANEXO K – GRÁFICO 16) e o instrumento de avaliação trimestral da aprendizagem (ANEXO K – GRÁFICO 18). Em relação a esse último documento, podemos observar que os conteúdos relacionados dialogam em muitos aspectos com a matriz de referência do Paebes-Alfa.

Foto 91 – Instrumento de avaliação de aprendizagem do 1º ano

PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO

AVALIAÇÃO TRIMESTRAL DA APRENDIZAGEM
ALUNO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

UNIDADE DE ENSINO: EMEF _____			
ALUNO (A): _____			
DATA DE NASCIMENTO: ____ / ____ / ____	ANO/TURMA: _____		
PROFESSOR (A): _____	ANO LETIVO: _____		

LEGENDA: OA – objetivo alcançado
PA – objetivo parcialmente alcançado
NA – objetivo não alcançado
NT – objetivo não trabalhado

LÍNGUA PORTUGUESA	TRIMESTRE		
	1º	2º	3º
Utiliza adequadamente os objetos escolares usados para ler e escrever.			
Compreende as diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico (letras) e outras formas gráficas e sistema de representação (números, desenhos, sinais, ícones).			
Conhece os nomes e as formas das letras do alfabeto.			
Compreende que as letras possuem desenhos diferentes, identificando-as em diversos contextos.			
Compreende o valor funcional das letras na formação das palavras.			
Reconhece a ordem das letras no alfabeto, usando esse conhecimento na localização de palavras.			
Domina a orientação e alinhamento convencional da escrita na língua portuguesa.			
Compreende a função dos espaços em branco entre as palavras.			
Reconhece seu nome escrito e sabe identificá-lo / usá-lo nas diversas situações do cotidiano.			
Reconhece palavras e unidades fonológicas ou segmentos sonoros (rimas, sílabas) e aliterações (repetições de um fonema numa palavra ou frase).			
Domina a natureza alfabética do sistema de escrita.			
Domina as relações regulares entre fonemas e grafemas.			
Identifica diferentes suportes e gêneros textuais.			
Reconhece finalidades da leitura em função do suporte e/ou do gênero.			
Formula hipóteses sobre o conteúdo do texto com base em elementos contextuais: autoria, gênero, título, personagens, imagens.			
Compreende globalmente um texto lido e/ou ouvido, identificando o assunto principal.			
Localiza informações em textos.			
Inferir informações, ampliando a compreensão dos textos.			
Elabora opiniões sobre textos lidos e/ou ouvidos.			
Lê palavras e pequenos textos.			
Colabora na produção de textos coletivos, considerando temas, objetivos e destinatários.			
Produz textos escritos com autonomia.			
Escreve respeitando o traçado das letras.			
Escreve fazendo uso de repertório variado de letras, procurando seguir o princípio alfabético.			
Participa de discussões coletivas contribuindo com ideias, opiniões, comentários.			
Compreende instruções dadas oralmente.			
Escuta outras opiniões ou relatos, demonstrando atenção e respeito.			
Relata acontecimentos vividos e conhecidos, experiências pessoais.			
Narra histórias mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência lógica.			
DATA E ASSINATURA DO PROFESSOR(A)	____ / ____ / ____	____ / ____ / ____	____ / ____ / ____

Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Serra, 2012.

Se tomarmos para análise apenas o segundo item do instrumento (Foto 91), podemos observar que um dos aspectos que a criança deve demonstrar saber refere-se à compreensão das “[...] diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico (letras) e outras formas gráficas e sistema de representação (números, desenhos, sinais, ícones)” (SEDU, Serra, 2012). Esse tipo de conhecimento também está relacionado no Tópico 1 da matriz de referência. Desse modo, podemos perceber que os conteúdos do instrumento de avaliação (Foto 91) e da Matriz de Referência do Paebes-Alfa (Quadro 1) podem ser considerados próximos. Contudo a abordagem desses conhecimentos é distinta entre os documentos, pois, conforme mostramos, predominam na matriz de referência da avaliação verbos como identificar e reconhecer. No entanto, isso não ocorre com frequência no instrumento municipal de avaliação, pois o verbo mais utilizado foi compreender, com cinco ocorrências.

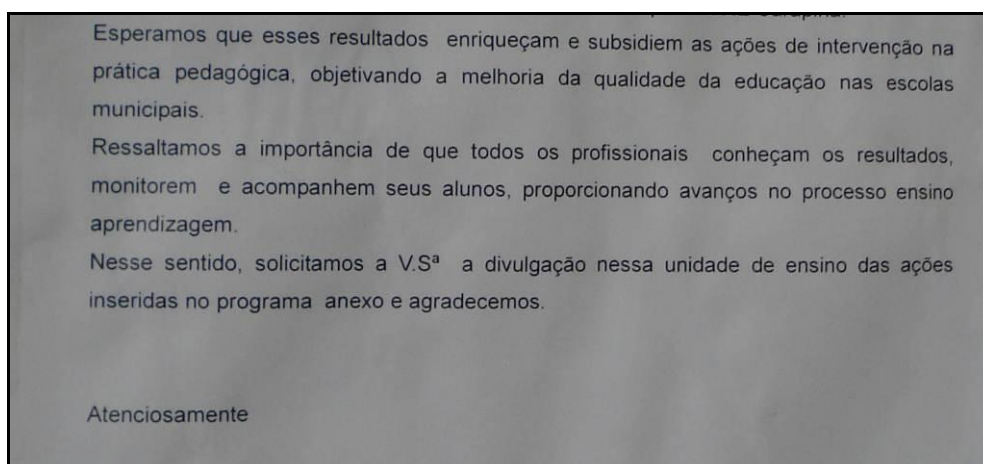
Além disso, os objetivos foram organizados no instrumento para que os professores pudessem realizar a avaliação dos alunos de forma qualitativa, a partir das diferentes atividades realizadas em sala de aula, o que constitui uma diferença consistente em relação à matriz do Paebes-Alfa, que foi produzida para orientar a produção de testes objetivos em larga escala. Apesar dessas diferenças, podemos inferir que os profissionais, ao utilizarem os documentos orientadores do município para a alfabetização, também atendem, de maneira indireta, às prescrições da matriz do Paebes-Alfa.

Além de entendermos como os profissionais se relacionam com a matriz de referência do programa em função do trabalho de alfabetização, consideramos importante também atentarmos para questões sobre divulgação e apropriação dos resultados das avaliações. Nesse sentido, alguns dados dos questionários podem nos ajudar na compreensão de como esses resultados chegam às escolas e aos profissionais, e ainda entender como eles são tratados no contexto das relações pedagógicas. Podemos ler, nos dados dos gráficos do ANEXO K (GRÁFICO 30), que os professores afirmam que recebem os resultados das avaliações do Paebes-Alfa. Cerca de 43% (48 sujeitos) dos respondentes disseram ter recebido todos ou a maioria dos resultados das avaliações. Contudo, o Gráfico 30 mostra também que 29,73% (33 sujeitos) dos professores disseram nunca ter recebido os resultados das

provas, número que consideramos expressivo. Além disso, os dados dos Gráficos 39 a 42 indicam que esses resultados são divulgados, preferencialmente, para o grupo de professores e pedagogos das escolas.

O segmento de pais e alunos são referenciados em menor percentual nas respostas dos professores, ou seja, 13,51% (15 sujeitos) e 12,61% (14 sujeitos), respectivamente, indicando que o foco prioritário da divulgação dos resultados são os profissionais. Esses dados dos questionários são reafirmados no contexto das escolas acompanhadas a partir de vários depoimentos. Segundo os sujeitos da pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação envia ofício informando a disponibilização dos resultados e solicita que eles sejam utilizados, conforme podemos notar no extrato de um dos ofícios enviados às escolas no ano de 2012 (Foto 92).

Foto 92 – Extrato de ofício enviado pela Secretaria de Educação às escolas



Fonte: Dados da pesquisa

A partir dessas orientações encaminhadas aos diretores das unidades de ensino, os resultados das avaliações eram socializados e publicizados.

Rosa Maria: (...) eu divulgo assim... eu coloco o resultado na sala dos professores... (resultado) da escola como um todo... sento com os pedagogos... repasso... por que vem por sala... por aluno... tudo assim detalhado... passo para o pedagogo todo esse perfil... para que o pedagogo possa estar trabalhando com o professor...

Pesquisadora: essa etapa de divulgação fica direcionada aos professores e pedagogos... ou é também divulgado para as famílias?

Rosa Maria: não... eu coloco os resultados da escola... no externo... onde as pessoas transitam... mas eu não faço uma reunião com os pais para tratar dos resultados do Paebes... eu faço divulgação exposta (...) (DIRETORA ROSA MARIA, DC, 13-8-2012).

Sobre esse modo de divulgação aos pais e público em geral, registramos, no período do trabalho de campo, que o resultado da 1ª onda do Paebes-Alfa foi apresentado por meio de cartaz fixado próximo à entrada da sala do 1º ano, conforme podemos observar na Foto 93.

Foto 93 – Resultado do Paebes-Alfa em cartaz próximo à porta da sala do 1º ano da Escola José de Anchieta



Fonte: Dados da pesquisa.

É importante ressaltar que a estratégia de divulgação por meio de cartaz foi identificada em apenas uma das quatro escolas acompanhadas. As outras duas disseram informar os resultados em reuniões trimestrais aos pais e uma explicou que apresenta somente aos profissionais. Desse modo, notamos que o processo de divulgação para as famílias ganha contornos específicos em cada unidade de ensino, porém o direcionamento aos profissionais (pedagogos e professores) foi predominante em todos os contextos.

É interessante notar que, embora os profissionais fossem o alvo privilegiado da divulgação dos resultados nas escolas, eles apontam, em suas respostas ao questionário, que ocorre subutilização desses resultados. Os respondentes, em sua maioria, mais de 65% (73 sujeitos), afirmam que as escolas raramente ou nunca utilizam os resultados das avaliações para a organização das propostas educacionais (ANEXO K – GRÁFICO 33). Essa tendência também é reafirmada em relação à reorientação dos planejamentos dos professores (ANEXO K – GRÁFICO 34). Pensamos que uma das possíveis compreensões para essa subutilização pode estar relacionada com o alargado tempo entre a aplicação das provas e a apresentação dos respectivos resultados. No ano de 2012, os resultados da

avaliação de 1ª onda, aplicada no mês de abril aos alunos do 1º ano, foram divulgados para as escolas no mês de julho de 2012. Em relação aos resultados da 2ª onda, aplicada em novembro de 2012, os resultados foram conhecidos a partir do dia 27-3-2013.

Essa dinâmica de funcionamento do programa, na percepção dos profissionais, não contribui para apropriação dos resultados, conforme podemos notar nos enunciados, a seguir:

Luzia: os profissionais ((aplicam as provas))... mas eu acredito... que eles não se importam muito com a questão dos resultados... porque... fazemos as provas... mas os resultados... não são olhados numa forma de melhorar... ou não... por mais que a gente fale... a nota está assim... mantemos a média do ano passado... eu na gestão... observo que os resultados não são assumidos não... da forma como deveria ser... não são assumidos (DIRETORA LUZIA, DC, 28-6-2012).

Sara: quando a escola recebe o resultado... acontece uma reunião... onde é passado o índice... para os professores e pedagogos... e quando tem a reunião de pais... ela ((diretora)) coloca nos *slides* para a comunidade... para a comunidade ter ciência (...)

Pesquisadora: qual é o papel do professor nessa avaliação... qual é o seu papel?

Sara: nenhum... eu não consigo me envolver... eu não consigo ter ligação... porque é uma avaliação que vem pronta... que eu não tive envolvimento nenhum... que chega pra mim... eu tenho que acatar... e seguir as normas... eu nem vejo as avaliações das crianças... pra saber como ficou...

Pesquisadora: e os resultados quando chegam... tem da sua turma... passam especificamente pra você... como é isso... por exemplo... esse resultado que chegou em maio... foi da aplicação do ano passado (2011)... esses alunos não estão com você mais... esses resultados chegam pra você?

Sara: chegam... chegam pra mim... dos alunos que foram meus...

Pesquisadora: e esses resultados são passados só para você... ou também para o outro professor?

Sara: não... fica aqui na mesa... pra todo mundo olhar...

Pesquisadora: então você olha?.

Sara: é.. eu só olho...

Pesquisadora: e os resultados dessa prova ((1ª onda)) quando chegar?

Sara: aí já foi... o trabalho já aconteceu... então serve só como informativo dos resultados... não serve para mais nada... (PROFESSORA SARA, DC, 20-6-2012).

(...)

Pesquisadora: depois que as crianças fazem as provas... depois de um certo tempo vêm os resultados... você recebe esses resultados?

Roberta: não... nós não recebemos os resultados não... teve uma prova que a gente recebeu o resultado ((tenta lembrar qual era a prova)) teve uma vez que a gente recebeu os resultados... e quando é provinha geral... a diretora apresenta o resultado da escola em geral... isso aí ela comenta...

Pesquisadora: esse ano você está com a turma do 2º ano... essas crianças provavelmente fizeram provas no ano passado...

Roberta: isso...

Pesquisadora: esses resultados dessas provas vieram para você... nesse ano?

Roberta: não... não veio não...

Pesquisadora: os resultados da turma... por criança...

Roberta: não... não recebi nada...

Pesquisadora: então só recebe o resultado geral da escola?

Roberta: isso... isso mesmo (PROFESSORA ROBERTA, DC, 19-7-2013)

(...)

Pesquisadora: como você recebe os resultados?

Júlia: a pedagoga comenta... anexa no quadro ((de avisos))... e a gente dá uma olhadinha...

Pesquisadora: os resultados são da sua turma especificamente... ou da escola em geral?

Júlia: é da escola de forma geral... esse eu não olhei... eu sei que já chegou...

Pesquisadora: é... chegou em maio... esse que chegou foi o resultado por turma do ano passado ((2011))... da 2ª onda do ano passado...

Júlia: por que demora assim?

Pesquisadora: é o processamento dos dados...

Júlia: aí nem resolve... o que é que eu vou fazer... se esses alunos nem estão comigo mais...

Pesquisadora: então aqui recebe o resultado de forma global da escola?

Júlia: ela sempre socializa com a gente ((pedagoga))... ela diz olha gente chegou... está aqui... vou anexar...

Pesquisadora: depois disso... o que faz com os resultados?

Júlia: nada ((risos))...

Pesquisadora: fica só a título de informação?

Júlia: é... na realidade quando é lançada a prova... eu fico observando... quais são os tipos de atividades... e fico buscando trabalhar uma coisa e outra... que eu vi naquelas atividades ((itens da prova))... para trabalhar na minha turma... agora não me interessa muito no resultado não... (...) na realidade... eu acho que não vem um resultado tão favorável pra gente... que vai ajudar... que vai contribuir... por exemplo... o resultado do ano passado... chegou esse ano ((2012))... aí não resolve mais...

Pesquisadora: mas os alunos estão aqui nesta escola?

Júlia: alguns... porque aqui nesta escola... as crianças entram muito... e saem muito... (...) eles falam que as crianças não são a maioria dessa comunidade...

Pesquisadora: esses resultados então são mais a título de informação para a escola?

Júlia: sim... mas que a gente não depende disso para fazer alguma coisa na escola... (...) esses resultados ultimamente não têm servido de nada (...) (PROFESSORA JÚLIA, DC, 28-6-2012).

Esses enunciados detalham e reforçam percepções indicadas pelos profissionais nos questionários sobre a subutilização dos resultados das avaliações no contexto das escolas. Os relatos reafirmam o modo como os resultados são recebidos pelas unidades de ensino. A questão do tempo entre a aplicação e o retorno dos resultados é apontada como aspecto que compromete uma utilização mais efetiva. Além dessas evidências narradas pelos sujeitos da escola, os enunciados da pedagoga Leda também nos indicam que a responsabilidade pela

utilização/exploração dos resultados depende da iniciativa e interesse de cada profissional:

Leda: eu percebo... que com os professores de 1º ao 3º ano... eles têm uma preocupação maior... com alguns deles... nos momentos de planejamento... na verdade duas delas... elas querem...elas perguntam... você pegou os resultados dos alunos? especialmente quando elas acompanham a turma... porque normalmente o movimento que tem acontecido é isso... então nós temos as professoras alfabetizadoras... que ficam com o primeiro ano... se elas têm a possibilidade... geralmente elas ficam no ano seguinte com o segundo ano... quando isso acontece... há uma preocupação... deixa eu ver o resultado do ano passado? Então são momentos mais pontuais... não é uma coisa da escola... se o profissional tem interesse... aí eu consigo entrar (no sistema do Paebes-Alfa)... pego o resultado do aluno... como já aconteceu... e aí a gente traça algumas ações... pra esses alunos... em termos da leitura... em intervenções com a escrita... mas é muito pontual... depende muito do professor... se o professor faz esse movimento... eu percebo isso mais com os professores alfabetizadores... os de 3ª e 4ª série... quando você fala... ele diz.. a tá bom... obrigada... porque os da 4ª série... os meninos não estão mais na escola quando o resultado volta... porque nossa escola é só do ensino fundamental I... então os professores aplicam as provas... quando os resultados vêm... ele fala... ah tá bom... então eu vejo a preocupação maior é dos professores alfabetizadores... (PEDAGOGA LEDA, DC, 18-6-2012).

A partir desse extrato, podemos inferir que a utilização dos resultados das avaliações depende do interesse do profissional. Pelas observações da pedagoga Leda, esse interesse emerge em situações em que o professor acompanha a turma no ano letivo seguinte, pois desse modo os resultados fazem referência ao grupo de alunos com o qual esses professores trabalham. Como essa condição não constitui uma prática comum nas escolas, podemos entender as respostas dos professores sobre a subutilização dos resultados do Paebes-Alfa.

Outro aspecto que podemos relacionar com esse processo de subutilização diz respeito à restrita oportunidade dos profissionais em participar de eventos de formação continuada com o objetivo de compreender/interpretar os resultados. Nesse sentido, mais de 73% (82 sujeitos) dos professores respondentes (ANEXO K – GRÁFICO 31) afirmam que não participam de nenhuma formação para essa finalidade. Os desafios para tratar os resultados do Paebes-Alfa no contexto do trabalho pedagógico também são sentidos pelos pedagogos, conforme podemos identificar nas narrativas de Leda.

Leda: (...) há uma preocupação da secretaria (municipal de educação)... depois da aplicação... quando chega o resultado... que é para observar... fazer um *link* desses resultados... com os descritores... que são trabalhados... pra ver se a escola está trabalhando... o que precisa ser reforçado... mas eu vou ser franca com você... eu ainda não consegui fazer esse trabalho do jeito que é esperado...

Pesquisadora: a secretaria pede um trabalho específico com esses resultados? (...)

Leda: isso... (...) eu tive acesso aos resultados... eu olhei os resultados... eu lí os resultados... mas eu não fiz nenhuma ação com os professores com esses resultados... eu sempre disponibilizo... eu sempre informo aos professores da escola... sempre são informados... olha gente... os resultados chegaram... está na pasta... na minha sala... na sala de pedagogos... uma pasta que a gente vai arquivando toda a correspondência...

Pesquisadora: vai arquivando os resultados da escola ou por professor?

Leda: resultados da escola... mas a gente sabe que tem o resultado por professor... é só a gente entrar e pegar o resultado por turma... mas na verdade... eu não sei fazer o trabalho... eu não sei pegar esse resultado... e trazer para o dia a dia da escola... eu não sei fazer isso... fazer uma leitura... lá na escola eu acho que eu já estou conseguindo avançar... porque eu já estou quatro anos seguidos... e lá o grupo da tarde não troca tanto... apenas uma sala de aula que troca o professor... todas as outras (salas) os professores são efetivos... então eu tenho seis regentes que são da escola... então tem uma continuidade... então nós estamos construindo algumas coisas... ainda muito básicas... eu ainda não cheguei nesse ponto de conseguir chamar a atenção dos professores para essa questão dos descritores... desse trabalho das habilidades que são esperadas... enfim... eu não consigo traduzir com eles para o dia a dia... os resultados do Paebes ficam mais como uma informação... a escola está nesse cenário... dentro do estado... dentro do município...

Pesquisadora: a título de situar nesse panorama...

Leda: é exatamente...

Pesquisadora: então aplica-se a prova... informa-se os resultados... fica nessa dinâmica?

Leda: basicamente é isso... na minha experiência... (PEDAGOGA LEDA, DC, 18-6-2012).

Essa subutilização dos resultados do Paebes-Alfa enunciada pelos sujeitos da pesquisa nos parece que era comum em outras redes de ensino e de conhecimento da instância gestora do programa, pois o *site* da Sedu registrou matéria de divulgação informando a realização do III Seminário de Avaliação Educacional, no dia 12-9-2012, com o tema *O uso dos resultados do Paebes para a qualidade da educação*. Segundo a matéria, o objetivo do evento consistia na difusão de conceitos sobre avaliação de sistemas educacionais e a demonstração de como utilizar esses resultados. Assim, podemos inferir que a apropriação dos resultados das avaliações pelas unidades de ensino era motivo de preocupação da instância estadual, responsável pelo programa.

Outro aspecto que acreditamos colaborar para a compreensão dessa percepção de subutilização dos resultados das avaliações no contexto escolar pode ser associado às informações dos Gráficos 32 e 35 (ANEXO K). Os dados do Gráfico 32 mostram que 72,97% (81 sujeitos) dos professores afirmam não acessar as publicações do Paebes-Alfa denominadas *Revista do Educador* ou *Revista Pedagógica*. Entendemos que as informações desse gráfico dialogam com os dados do gráfico 35, pois, ao serem indagados sobre adoção das sugestões de intervenção pedagógica apresentadas nessas revistas, a maioria dos sujeitos disse nunca (51,35% - 57 sujeitos) ou raramente (21,62% - 24 sujeitos) terem realizado tais sugestões. Esses dados foram reafirmados em narrativas produzidas por profissionais que atuam nas escolas parceiras, conforme podemos perceber nos trechos a seguir:

Pesquisadora: (...) e aquelas orientações da revista do Paebes-Alfa para o professor... você consulta?

Sara: eu nem sabia dessa revista... é você que está me apresentando ela agora...

Pesquisadora: essa revista não chega para vocês?

Sara: pra mim... como professora não...

Pesquisadora: essa revista está disponível no site da Sedu... por exemplo... a diretora disse que os alunos daqui estão 84% (resultados de 2011) no nível avançado... não é?

Sara: eu não sei... eu não me lembro...

Pesquisadora: essa revista vem tentando explicar cada nível... então se tem 84%... 16% não estão no nível avançado... elas devem estar em outros níveis... e aí ((a revista apresenta explicações para)) cada nível...e o que as crianças dominam em cada um... e aí pensar o que as crianças ainda precisam dominar... e então eles fazem uma série de sugestões para trabalhar os conhecimentos desses níveis... entendeu? então essa repercussão da avaliação aqui... não existe?

Sara: não... não existe (PROFESSORA SARA, DC, 20-6-2012).

Pesquisadora: (...) as sugestões de intervenções ((revista pedagógica)) para o professor... você trabalha?

Cleo: qual?

Pesquisadora: vem uma revista do programa explicando os níveis das crianças... e o que deve ser feito para ser avançado...

Cleo: do Paebes-Alfa?

Pesquisadora: é...

Cleo: pelo menos eu só recebo aquele que dá as instruções de como você fazer a prova... aplicar a prova... é o que eu recebo....

Pesquisadora: esse outro guia ((revista pedagógica)) você não teve acesso?

Cleo: não... não tenho não (PROFESSORA CLEO, DC, 26-6-2012).

Notamos que as publicações direcionadas aos professores denominadas *Revista do Educador* ou *Revista Pedagógica*, no momento da pesquisa, são pouco conhecidas

e ou acessadas pelos sujeitos. Alguns profissionais entrevistados afirmam desconhecer a existência dessas publicações. Desse modo, a intenção anunciada nos documentos oficiais, inclusive nas revistas do gestor e pedagógica, de que esses resultados servissem de base para reorientar as ações pedagógicas nas escolas parece ficar marcada apenas no âmbito discursivo dos documentos, pois os dados da pesquisa não evidenciam tais desdobramentos. Em contrapartida, podemos dizer que as informações relativas aos eventos de aplicação das provas demonstram potencial para impactar as escolas e seus profissionais. O Gráfico 43 (ANEXO K) mostra que 63,06% (70 sujeitos) afirmam no questionário que a aplicação das provas sempre altera a rotina escolar e outros 17,12% (19 sujeitos) disseram que frequentemente isso ocorre. Assim, mais de 80% dos profissionais entendem que a fase de aplicação das provas do Paebes-Alfa provoca alterações na dinâmica escolar. Muitos desses sujeitos registram enunciados, na questão dissertativa do questionário, que detalham como a avaliação do Paebes-Alfa afeta a escola, conforme podemos perceber nos trechos seguintes:

O Paebes-Alfa causa tensão aos alunos e professores, mudança de rotina de forma desconfortante na escola e não tem acrescentado no desenvolvimento do aluno (AAST, 2012).⁴⁶

Para mim esta avaliação não trouxe grandes contribuições para a prática dos professores. A meu ver, esta avaliação apenas deixa nos professores uma angústia maior, pois, querendo ou não, fica sempre a ansiedade em relação aos resultados (CFS, 2012).

O material, a elaboração, o transtorno para as crianças que têm outro professor com o qual não têm ligações afetivas, gerando insegurança. O material não corresponde ao de uso diário, isso desestabiliza o aluno. Textos que não correspondem aos vivenciados por eles, tipos de grafia (nós usamos caixa-alta) os textos têm todo tipo de grafia. Muito fora da realidade do 1º ano (LHBS, 2012).

Fez desenvolver na equipe alfabetizadora uma preocupação maior na elaboração de atividades diversificadas que imitam o modelo da avaliação (mecânica, repetitiva e tradicional) (DNRC, 2012).

Além de ser um exame que mostra o nível de aprendizado dos alunos, prepara os mesmos, levando-os a pensar com as provas objetivas. Ou seja, de forma mecânica e tradicional. Esse programa Paebes-Alfa força o alfabetizador a se preocupar com o ensino e elaboração de atividades (similares à prova) (EPEGA, 2012).

Acho interessante a proposta, pois sinaliza e nos alerta para a qualidade do ensino. Porém, é um momento de grande preocupação, pois as atividades

⁴⁶ A sequência de letras apresentadas em cada trecho de enunciados corresponde às letras iniciais dos nomes dos professores.

são sigilosas, nem sempre fazem parte do livro didático e da realidade cultural do município ou do bairro de atuação. Costumo fazer um simuladinho para as crianças se situarem (...). Montar as atividades (adoro) porém, xerox, material para confecção é uma dificuldade (KKSFS, 2012).

Quando se realiza um trabalho organizado e focado, a probabilidade de se alcançar um resultado satisfatório é muito grande, e isto reflete nos resultados do Paebes-Alfa, embora não devemos considerar esse instrumento como o mais certo critério para avaliação. Destacamos que mudanças na rotina escolar, como troca de sala e professor necessárias para a organização da aplicação, bem como questões mal elaboradas com níveis de exigências incompatíveis com os conhecimentos adquiridos para a faixa etária, interferem negativamente no resultado final (CRST, 2012).

Os resultados não são individuais. As crianças falam em voz alta as respostas das questões que você precisa ler. Olha dos colegas. Por mais que você fale para não falar, sempre tem uma que não consegue ficar calada. Grau de dificuldade das questões muito elevado, principalmente para a 1ª onda (SEM IDENTIFICAÇÃO, 2012).

Podemos identificar nesses relatos que os profissionais explicitam que as avaliações do Paebes-Alfa causam diferentes reações nos sujeitos, como tensão, angústia, ansiedade, insegurança, preocupação, dentre outras que podemos apreender dos 71 registros materializados na questão descritiva do questionário e que também confirmamos com os dados das quatro escolas acompanhadas na pesquisa. Muitas dessas reações são atribuídas à forma ritualística de organização dos eventos de aplicação das provas, como a troca de professores e, em alguns casos, também de sala de aula, o tipo de instrumento utilizado, problemas relacionados com a formulação das questões e a natureza individual dos testes, como aspectos que desestabilizam negativamente os sujeitos da sala de aula. Além desses elementos, podemos notar indicações relacionadas com a dimensão pedagógica, pois os relatos apontam que essas avaliações geram preocupações nos professores que os levam a realizar atividades que consideram similares às apresentadas nas provas do programa.

Nesse sentido, podemos relacionar essas informações com as apresentadas nos Gráficos 36 e 37 (ANEXO K). Nos dados desses dois gráficos, podemos notar um percentual significativo de respostas que afirmam que as avaliações do Paebes-Alfa provocam modificação/alteração nas estratégias de ensino e nas formas de avaliação adotadas pelos professores. Em relação ao primeiro aspecto, podemos identificar que mais de 40% dos professores reconhecem esse tipo de influência. As respostas aos questionários mostram que 34,23% (38 sujeitos) dizem que

frequentemente ocorre modificação/alteração das estratégias de ensino e outros 7,21% (8 sujeitos) afirmam que sempre há repercussões dessa natureza. Quando observamos os dados do Gráfico 37 (ANEXO K), notamos ampliação desses percentuais, pois 35,14% (39 sujeitos) afirmam que, a partir do Paebes-Alfa, modificaram as estratégias de avaliação, assim como 10,81% (12 sujeitos) dizem que as ações do programa sempre provocam alteração no modo de avaliar os alunos. No diálogo com os profissionais das quatro escolas parcerias, pudemos entender melhor esses dados.

Pesquisadora: (...) para a realização da prova você faz alguma atividade preparatória com as crianças?

Alice: olha... esse ano... como a gente não recebe nada antes... a gente tira das experiências dos outros anos... então o que a gente faz... a gente sabe das atividades que têm lá ((na prova))... como identificar o texto... qual o assunto do texto... então a gente já vai colocando atividades assim... parecidas... pra eles... antes... para quando chegar no dia da prova... eles não sintam ((dificuldades)) ...

Pesquisadora: você faz essas atividades próximas ao dia da prova?

Alice: não... é ao longo do ano... porque a gente já sabe o que vai cair ((na prova))... então a gente já coloca (PROFESSORA ALICE, DC, 31-7-2013).

Cleo: geralmente nos organizamos para isso... no ano passado nós pedimos pra fazer um tipo... pré-vestibular... nós pedimos pra tá montando... tipo um caderninho de atividades... inclusive eu fui contra... em parte... porque... quando resolveram fazer isso... a escola... por parte dos pedagogos... e as colegas... eu fui contra pelo tempo... porque eu digo... eu sou a favor que faça... mas fazer com uma certa antecedência... pra gente ver o que não está bem... pra tentar mudar... e não pra gente fazer... assim... fez hoje... e depois de amanhã... é a prova ((do Paebes-Alfa))... assim não dá para fazer intervenção... aí eu digo... para que então? Se é para ver e não poder fazer nada...

Pesquisadora: esse ano vocês pretendem fazer de novo?

Cleo: é... porque vai ter em outubro de novo... ou início de novembro... então eu falei com o grupo... se a gente for fazer uma prévia... vamos fazer antes... com um tempo que a gente possa interferir no que não foi bem... agora... se é para fazer dois ou três dias antes... é gastar tempo... papel... eu não vejo muito proveito...

Pesquisadora: e como era essas atividades que vocês fizeram?

Cleo: era tipo as da prova... devido a gente ter conhecimento da prova... e como a gente viu agora nos livros didáticos... retângulos... com letras... números... ou outros sinais... pedindo para circular letras... ou marcar só o quadro que contenha só letras... (...) quando a gente monta... a gente tenta montar do que a gente lembra do que é cobrado (PROFESSORA CLEO, DC, 26-6-2012).

Maria: no ano passado... nós pedimos à pedagoga... o que nós fizemos foi... pegamos a provinha brasil... que tem na escola... pegamos as questões... fizemos cópias... para fazer um simuladozinho... para os meninos terem um primeiro contato para fazerem o paebes... isso foi no ano passado... mas esse ano não... eles só fizeram a prova mesmo... sem a prévia... a escola mesmo não tem essa preocupação de preparar antes... para prova...

Pesquisadora: e no decorrer do ano?

Maria: então... depois do paebes... e como no primeiro ano... tem a ficha avaliativa... com os critérios... com os objetivos... então começamos a pensar sobre isso... porque está tudo interligado... (...) eu e minhas colegas do primeiro ano... ((planejamos atividades))... e a gente já sabe... há isso vai vir cobrando no paebes... e então as crianças precisam ter... então a gente passou a ter esse olhar (PROFESSORA MARIA, DC, 19-7-2012).

Pesquisadora: como acontece essa avaliação em termos de organização da escola?

Luzia: olha só... todo ano muda professor na escola... quando chega perto da prova... que a gente recebe o material de aplicação... a pedagoga senta com os professores... estuda aquele material para aplicação... mas a maioria já está ciente de como é a prova... aí a gente tenta pegar algum material do ano passado... uns modelos de provas... para gente aplicar antes... para o aluno ter uma noção... e não se assustar no dia (DIRETORA LUZIA, DC, 28-6-2012).

Pesquisadora: (...) existe algum preparo prévio das crianças para fazer a prova?

Sara: existe... a gente acaba fazendo como se fosse um simulado... exatamente como é a prova... a gente tenta fazer bem parecido...

Pesquisadora: essas questões... é você que elabora... como é que é?

Sara: quem pensou foi a pedagoga que estava aqui na época... ela pensou... teve as ideias... e me deu para digitar... às vezes a gente pega pela internet... que tem alguma atividade... do paebes mesmo... que foi aplicada... aí a gente pega na íntegra para poder aplicar...

Pesquisadora: e você aplica essas atividades na semana da prova... faz em dias... como é que é?

Sara: faz assim... na semana que antecede a prova... a gente fica vários dias aplicando atividades...

Pesquisadora: no formato de marcar x?

Sara: isso... igualzinho...

Pesquisadora: e as crianças... elas gostam... elas fazem?

Sara: elas fazem... mas como não são atividades de costume delas... de marcar x... de múltipla escolha... eu vejo que elas não têm muito interesse... e que elas não gostam muito... porque é uma coisa tão sem graça... é só marcar x e acabou... e tem que ficar fazendo várias vezes... aquele negócio cansativo... repetitivo... repetitivo... eu particularmente não concordo com esse tipo de trabalho... de fazer um simulado antes... pra mim mascara a prova... eu acho desnecessário... eu acho que tem que ser avaliado como a criança está... e pronto (PROFESSORA SARA, DC, 20-6-2012).


Esses relatos mostram que as várias experiências com as ações do Paebes-Alfa e também com outras avaliações externas, como a citada Provinha Brasil, oferecem aos profissionais conhecimentos que subsidiam ações de adequações às exigências impostas pelos sistemas de avaliações. Entendemos que especialmente os eventos de aplicação das provas do programa apresentam potencial para induzir os profissionais a adotar ações didáticas no sentido de atender às demandas das avaliações do Paebes-Alfa. Esse potencial parece ser intensificado em períodos próximos ao calendário de aplicação dos testes, contudo não fica restrito a esses momentos, conforme podemos apreender dos enunciados dos profissionais.

Durante o trabalho de campo, os profissionais das escolas parceiras nos apresentaram algumas das atividades aplicadas em sala de aula, que, segundo eles, julgam ajudar na preparação dos alunos para a realização das avaliações do Paebes-Alfa. Para exemplificar (Fotos 94, 95, 96, 97, 98, 99) essas atividades, apresentamos instrumentos aplicados pela professora Sara antes das provas da 1ª onda e da 2ª onda em uma turma de 1º ano.

Foto 94 – Atividade preparatória 1ª onda (p. 1)

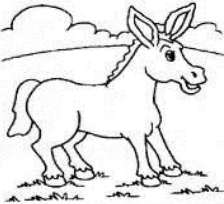
ATIVIDADES

1) Faça um X no quadrinho da última sílaba da palavra **MACACO**:



MA
 AS
 CO
 CA

2) Qual a primeira letra da palavra **JUMENTO**:



ME
 JU
 TO
 LU


Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 95 – Atividade preparatória 1ª onda (p. 2)

3) Faça um X no quadrinho em que aparecem as letras **PSL**:

DVT
 PTQ
 TSL
 PSL

4) Marque um X no quadrinho da palavra com o nome da figura:



CASA
 CASACA
 CAMA
 VASO

5) Faça um X no quadrinho que mostra quantas sílabas tem a palavra **CIMENTO**:

7
 4
 1
 3

Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 96 – Atividade preparatória 1ª onda (p. 3)

6) Faça um X no quadrinho da palavra que rima com **BONITA**:

BOLINHA
 JUMENTO
 CABRITA
 MACACO

7) Faça um X no quadrinho da frase: **ESSA CASA É DE CIMENTO**:

ELA CAIU NO CIMENTO.
 ESSA CASA É DE CIMENTO.
 JA CASA É DO JUMENTO.
 JESSA CASA É DO MACACO.


Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 97 – Atividade preparatória 2ª onda (p.1)

Nome:		3º TRIMESTRE		
Turma:	Data:	VALOR	MÉDIA	NOTA
AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS		10,0	6,0	6


QUESTÃO 01 – QUAL O NOME DA IMAGEM ABAIXO?

SABIA
 SALA
 SOFA
 SOLA



QUESTÃO 02 – QUANTAS SILABAS USAMOS PARA ESCREVER O NOME DA FIGURA?

1
 2
 3
 4



QUESTÃO 03 – QUANTAS PALAVRAS HÁ NA FRASE?

2
 4
 6
 8

Economize água e não jogue lixo no rio.

Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 98 – Atividade preparatória 2ª onda (p. 2)

QUESTÃO 04 – NA ORDEM ALFABÉTICA, O NOME QUE ESTÁ FALTANDO NESTA PAGINA DE AGENDA É:

BARBARA
 BETE
 BRENO
 BRUNO

Nome	Telefone
Carlos	Carlos
Nome: BETINA	Telefone: 033-0889
Carlos	Carlos
Nome: BETO	Telefone: 0871-2484
Carlos	Carlos
Nome: BRUNA	Telefone: 033-0889
Carlos	Carlos

QUESTÃO 05 – QUAL É A ÚLTIMA PALAVRA DO TEXTO?

Ela.
 Madeira.
 Mas.
 Porta.

Eu sou feita de madeira,
Madeira matéria morta,
Mas não há coisa no mundo
Mais viva do que uma porta.

Visitas de Morais, A. Anjo de São. Editora Record: Rio de Janeiro.

QUESTÃO 06 – OS PEDINHO RECLAMAM:

DA PINGUELINHA.
 DA GUEIA.
 DO CHINELINHO.
 DO CHALE.

PASSE NA PINGUELINHA
CHINELINHO CAIU DO PÉ
OS PEDINHO RECLAMARAM
QUE CHEIRINHO DE CHULÉ.

QUESTÃO 07 – O ELEFANTINHO ESTAVA COM MEDO POR QUE:

ANDAVA DESCONSOLADO.
 ENCONTROU UM PASSARINHO.
 ESPETOU O PÉ NO ESPINHO.
 ESTAVA PERDIDO.

O ELEFANTINHO
ONDE VAS, ELEFANTINHO,
CORRENDO PELO CAMINHO
ASSIM NÃO DESCONSOLADO?
ANDAS PERDIDO, BICHINHO?
ESPETASTE O PÉ NO ESPINHO?
QUE BENTES, POBRE COITADO?
- ESTOU COM MEDO DANADO.
ENCONTROU UM PASSARINHO!

Fonte: Dados de pesquisa.


Foto 99 – Atividade preparatória 2ª onda (p.3)

QUESTÃO 08 – REESCREVA A FRASE:

VAMOS CUIDAR DA MÃE NATUREZA, PRESERVANDO A VIDA DO NOSSO PLANETA!

VAMOS CUIDAR DA MÃE NATUREZA PRESERVANDO A VIDA DO NOSSO PLANETA!

QUESTÃO 09 – ESCREVA O NOME DA IMAGEM:



TANELA

QUESTÃO 10 – ESCREVA UMA FRASE COM A PALAVRA DA QUESTÃO ANTERIOR:

TANELA PASSARINHO
DAR O PATO

BOA PROVA!

Fonte: Dados da pesquisa.

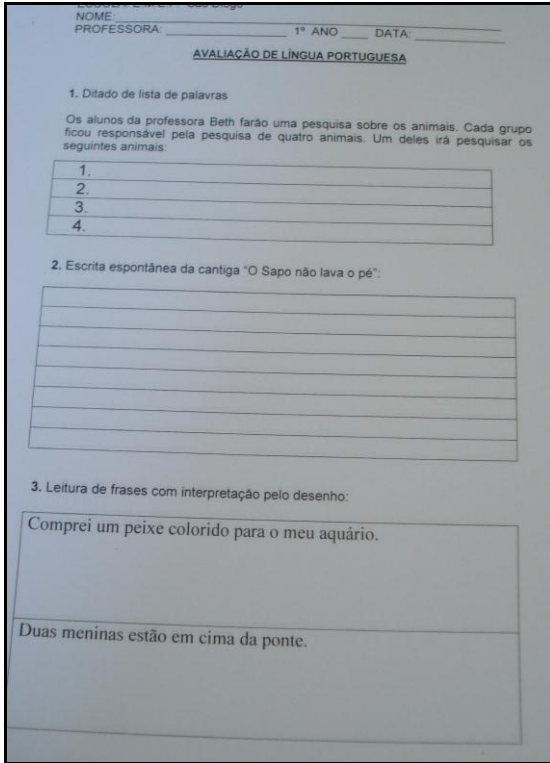
Podemos observar que nos, dois instrumentos, há predomínio de questões de múltipla escolha com foco nas unidades menores da língua, como também ocorre nas provas do Paebes-Alfa. Em relação à denominação dos instrumentos, identificamos que o primeiro (Fotos 94, 95 e 96) foi intitulado como atividade e o segundo (Fotos 97, 98 e 99) como avaliação. Sobre esse segundo instrumento, proposto pela professora Sara, em alguns aspectos pode ser considerado similar ao instrumento de avaliação do Paebes-Alfa, e em outros se distanciam. Em termos de similaridade, podemos observar a ordem das questões, pois primeiro ela apresenta a maioria dos itens com foco em leitura e os últimos itens com foco em escrita. Ainda podemos notar que a Questão 5, que solicita à criança que identifique a última palavra do texto, também integra o instrumento aplicado na 2ª onda de 2012, em sua turma. A Questão 7 foi outro item copiado integralmente de algum documento do programa, provavelmente da *Revista do Educador* enviada às escolas, no ano de 2012, pois essa publicação apresenta esse item em seu conteúdo.

Em relação aos aspectos distintos desse segundo instrumento, podemos perceber a extensão dos testes, pois a prova de Língua Portuguesa do Paebes-Alfa, da 1ª onda, do ano de 2012, era composta por 24 questões (20 itens de leitura e 4 de escrita) enquanto que a atividade organizada pela professora Sara propõe apenas 10 (7 itens de leitura e 3 de escrita). A qualidade da impressão do material produzido na escola também apresenta pouca nitidez das imagens. A forma de correção da prova não observa os pressupostos da TRI, porque a nota atribuída era por quantidade de acertos, sem considerar o grau de dificuldade presente em cada questão, conforme podemos perceber nas marcas registradas no campo nota, quando a professora atribui a nota 6 relativa à quantidade de acertos. Outro elemento explicitado é que os itens que envolvem registros escritos privilegiam apenas a noção de palavra e frase. A ideia de texto é contemplada apenas em três itens de leitura, de pequena extensão e com ocorrência de rimas.

A partir dessas características presentes nos instrumentos apresentados, podemos inferir que a prova do Paebes-Alfa na escola gera preocupações para os professores no sentido de sistematizar e aplicar instrumentos de avaliação que reiteram a lógica do programa, como o privilégio dos conhecimentos linguísticos no conjunto dos itens. Em outro instrumento de avaliação a que tivemos acesso (Fotos 100, 101 e

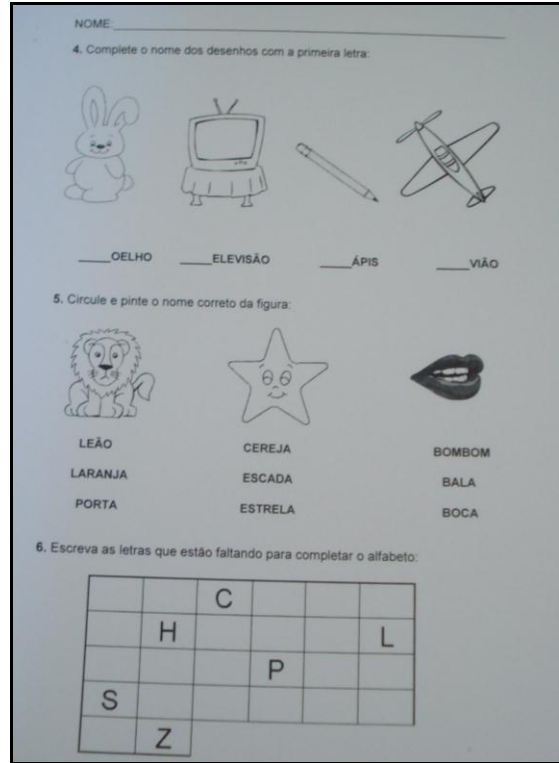
102), observamos algumas outras marcas de similaridade com as características presentes nas provas do Paebes-Alfa:

Foto 100 – Avaliação do 3º trimestre da Escola Carapina (p. 1)



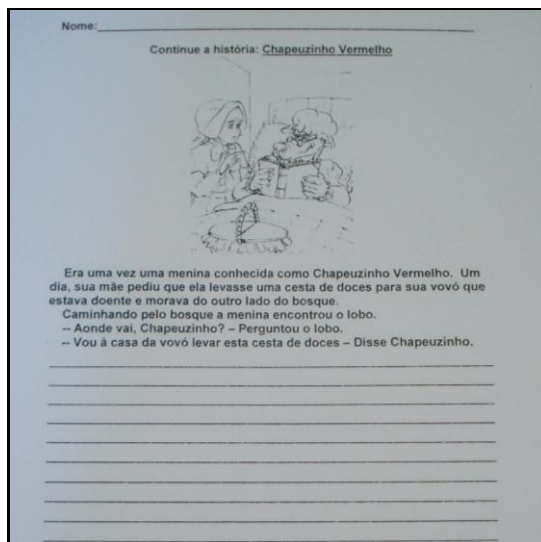
Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 101 – Avaliação do 3º trimestre da Escola Carapina (p. 2)



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 102 – Avaliação do 3º trimestre da Escola Carapina (p. 3)



Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre essas características de similaridade, podemos perceber que a maioria das questões da avaliação (Fotos 100, 101 e 102) focaliza noções como letras, palavras e frases. Como ocorre na prova do Paebes-Alfa, o instrumento preparado pela professora da Escola Carapina também contempla ditado de palavras na Questão 1, assim como propõe, no Item 3, que as crianças façam relação do conteúdo da frase com a produção de um respectivo desenho. Ainda podemos verificar que as palavras utilizadas nos Itens 4 e 5 pertencem à categoria dos substantivos comuns, como também predomina no Paebes-Alfa. Em relação a textos, a Questão 2 apresenta o enunciado “Escrita espontânea da cantiga ‘O sapo não lava o pé’”. Consideramos que esse tipo de vocabulário “Escrita espontânea” explicita vinculações com a linha construtivista, pois, nessa abordagem teórica, tais proposições significam que a criança deve escrever individualmente, sem interferência e ou mediação. Os registros produzidos dessa forma têm potencial para expressar capacidades cognitivas individuais dos sujeitos e suas respectivas hipóteses de conhecimento sobre a escrita, o que também fundamenta os itens de escrita do Paebes-Alfa. Entendemos que a escrita nesse contexto apenas reproduz um determinado conteúdo, ou seja, a letra da cantiga. Nesse caso, a escrita não funciona como enunciados plenos, mas serve especificamente para a criança demonstrar o domínio de capacidades linguísticas. Na última questão, a professora propõe um item de produção de texto a partir da história *Chapeuzinho Vermelho*, na qual a criança deve continuar a escrita da história. É possível inferir que esse tipo de proposição induz a um roteiro previamente determinado, em que o dizer do sujeito deve ser conformado numa estrutura pronta, definida e acabada.

Desse modo, pensamos que a enunciação do sujeito fica restrita, limitada e prejudicada. Contudo, em nossa perspectiva, essa atividade ainda apresenta diferenças em relação às propostas de produção textual analisadas nos testes do Paebes-Alfa, porque nesse caso as crianças ainda possuem uma certa liberdade para apresentar um final para a história, o que não observamos nos itens do Paebes-Alfa, nos quais as crianças tinham que reiterar o conteúdo das imagens. Para além dessas proximidades e distanciamentos dos elementos constituintes dos instrumentos elaborados pelas professoras alfabetizadoras, o importante é observarmos que as ações do Paebes-Alfa induzem professores das séries iniciais a adotar avaliações objetivas que se distanciam da perspectiva da avaliação formativa

que, em geral, é privilegiada na fase da alfabetização e oficialmente adotada no 1º ano, no município da Serra/ES. É interessante notar ainda que esse fenômeno parece ser comum em sistemas de avaliações externas, pois esse tipo de repercussão também foi identificado por Souza e Arcas (2010), em estudo realizado sobre o Saesp no contexto das escolas.

Além dessas repercussões para as práticas avaliativas produzidas pelos profissionais, os cadernos das crianças também foram fontes ricas de dados para apreendermos sentidos do Paebes-Alfa na dimensão pedagógica. Essas fontes são importantes porque partilhamos da ideia de que os cadernos são objetos que integram a cultura escolar e funcionam como suporte de escrita. Nesse sentido, entendemos que o caderno materializa parcialmente experiências com a escrita vivida em sala de aula. Dizemos parcialmente, porque sabemos que nem tudo que ocorre nesse contexto de relações é passível de registro. Contudo, os cadernos comportam registros importantes, especialmente relativos ao processo de ensino da linguagem. Concordamos com Viñao (2008, p. 17), quando afirma que,

[...] dada a natureza preponderantemente escrita dos trabalhos incluídos nos cadernos (não é demais recordar que também há desenhos e ilustrações e, às vezes, textos ou desenhos mais ou menos marginais, extemporâneos ou não acadêmicos), estes constituem a fonte mais idônea, caso exista, para o estudo do ensino, da aprendizagem e dos usos escolares da língua escrita, ou seja, da alfabetização escolar e da difusão, nesse âmbito, da cultura escrita.

Partindo dessa ideia de potencialidade dos registros dos cadernos, buscamos olhar diferentes exemplares produzidos por crianças matriculadas em turmas de 1º e 2º anos das escolas parceiras. Para acessar esses cadernos, solicitamos aos professores regentes que selecionassem exemplares a partir de dois critérios, ou seja, que os cadernos fossem de alunos considerados com boa assiduidade às aulas e que apresentassem registros legíveis. A partir da seleção dos professores, registramos, por meio de fotografias, o conteúdo de sete cadernos de alunos matriculados no 1º ano e 3 cadernos de alunos do 2º ano. Buscamos examinar esse acervo com o intuito de identificar atividades que pudessem indicar relações com as demandas impostas pelas avaliações do Paebes-Alfa. Para isso concentramos atenção na análise do conteúdo, da forma e das datas de registro das atividades, no intuito de identificar relações com as avaliações do programa. Considerando esse

direcionamento, encontramos atividades que julgamos evidenciar repercussões dessas avaliações no contexto do trabalho de alfabetização.

Para demonstrar tais repercussões, selecionamos algumas atividades. Dentre elas, o trabalho produzido pela professora Alice explicita nitidamente vinculações com exigências dos testes do Paebes-Alfa (Foto 103).⁴⁷ É importante notar que essa atividade foi desenvolvida no dia 23-4-2013, ou seja, no dia anterior à aplicação da prova da 1ª onda que ocorreu no dia 24-4-2012.

Foto 103 – Atividade no caderno de Vic (1º ano)

NOME: _____ DATA: _____

QUEM SOU EU?

1. COLE UMA FOTOGRAFIA OU FAÇA UM DESENHO DE SEU ROSTO.

2. EU SOU:

UM MENINO UMA MENINA

3. MINHA IDADE É:

5 ANOS 6 ANOS 7 ANOS _____ ANOS

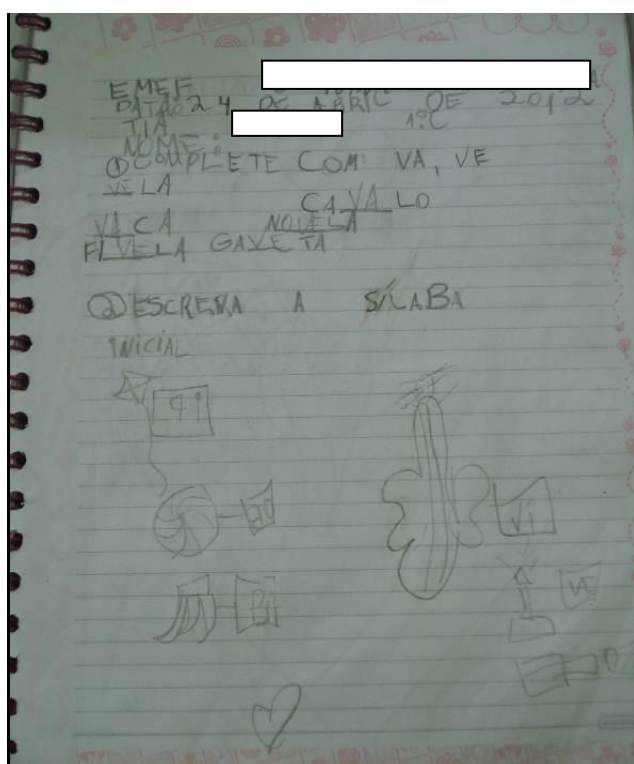
Fonte: Dados da pesquisa.

O conteúdo dessa atividade (Foto 103) é similar ao apresentado nas provas do programa, na parte de identificação, pois solicita às crianças a escrita do nome e informações sobre gênero e idade. Desse modo, podemos inferir que a professora Alice buscou sistematizar essa atividade no intuito de preparar as crianças para esse tipo de exigência da prova do Paebes-Alfa. Além dessa marca, podemos ainda notar

⁴⁷ Para identificar as crianças, sujeitos da pesquisa, serão apresentadas as três letras iniciais do primeiro nome. Esse procedimento foi adotado para garantir diretrizes éticas de tratamento de dados da pesquisa com seres humanos.

que, no dia de uma das provas de Língua Portuguesa, ou seja, no dia 24-4-2012, a mesma professora realizou uma atividade com foco na sílaba.

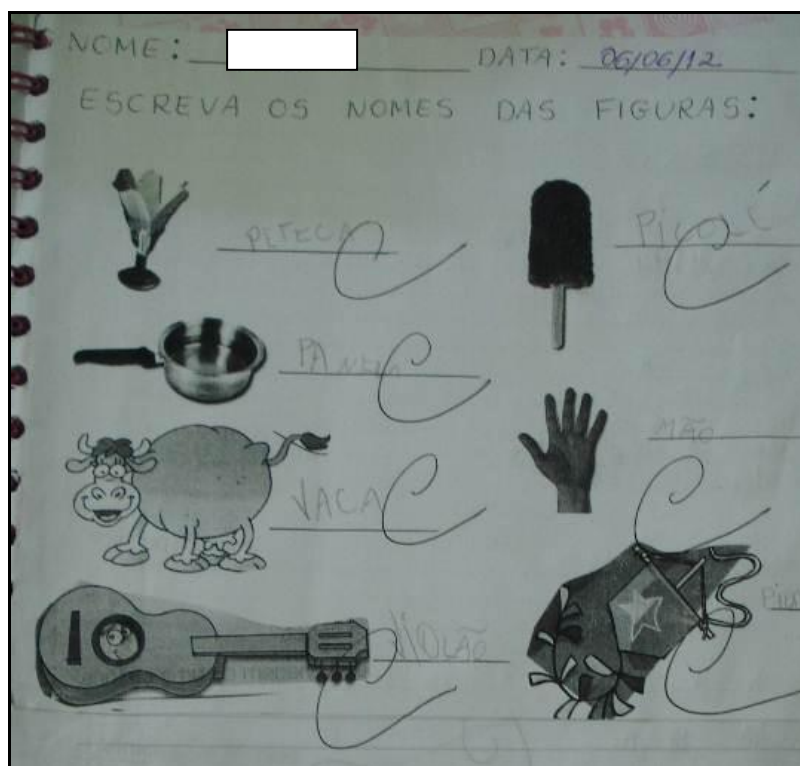
Foto 104 – Atividade de sílaba no caderno de Vic



Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos perceber que o enunciado do Item 2 (Foto 104) solicita às crianças que escrevam a sílaba inicial dos desenhos “pipa, bola, banana, violão, vela e panela”. Como vimos, questões envolvendo o conhecimento de sílabas são recorrentes em avaliações do Paebes-Alfa e talvez por isso a professora tenha realizado esse tipo de atividade. Além dessas influências do período específico de aplicação das provas do Paebes-Alfa, encontramos atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo que podem estar relacionadas com as demandas das provas, em termos de conteúdo e/ou forma.

Foto 105 – Atividade de escrita de palavras de Vic

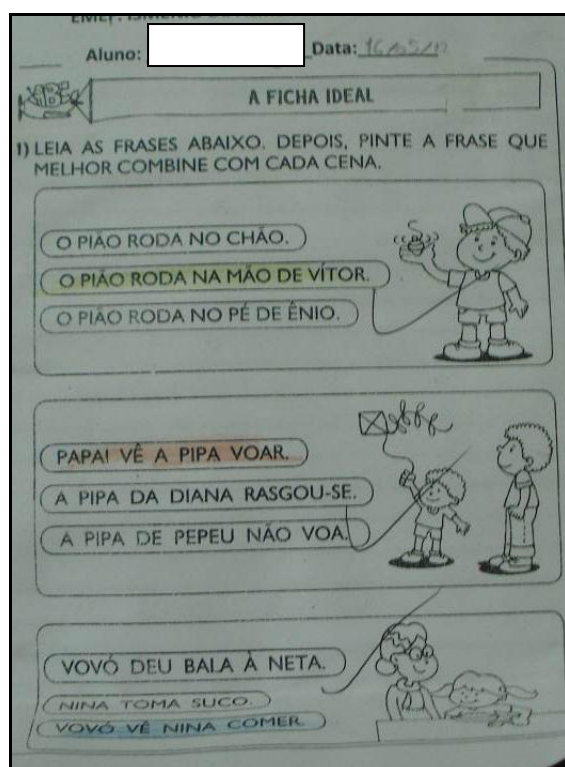


Fonte: Dados da pesquisa.

Reconhecemos que atividades estruturadas nesse formato (Foto 105), ou seja, que apresentam uma imagem e solicita a escrita de uma palavra, em geral, da categoria de substantivos, são recorrentes em materiais destinados à alfabetização, como cartilhas, livros didáticos, coleções, dentre outros. Assim, não podemos afirmar que a atividade do caderno de Vic (Foto 105), do dia 6-6-2012, possa ser fruto exclusivo de influência das avaliações do Paebes-Alfa, porém nos chama a atenção que algumas imagens presentes nesse registro também aparecem em provas do programa, como a figura da peteca, da panela, da mão, do picolé e da pipa. Além dessa vinculação de imagem e escrita de palavra, comum em todos os cadernos fotografados, encontramos atividades que estabelecem relação entre imagem e escrita de frases (Fotos 106 e 107),⁴⁸ o que também era contemplado em itens das provas.

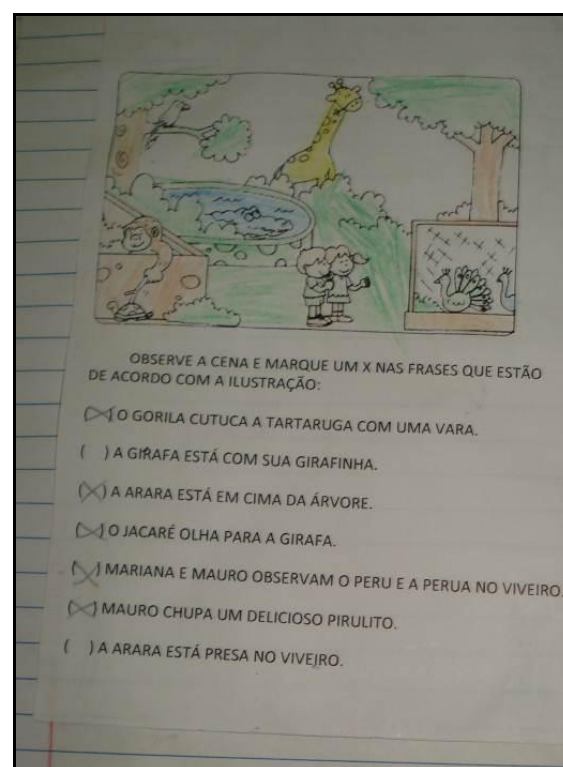
⁴⁸ Para distinguir a identificação das crianças, em alguns casos, foram utilizadas as quatro letras iniciais do primeiro nome.

Foto 106 – Atividade de frases no caderno de Vict



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 107 – Atividade de frases no caderno de Ana



Fonte: Dados da pesquisa.

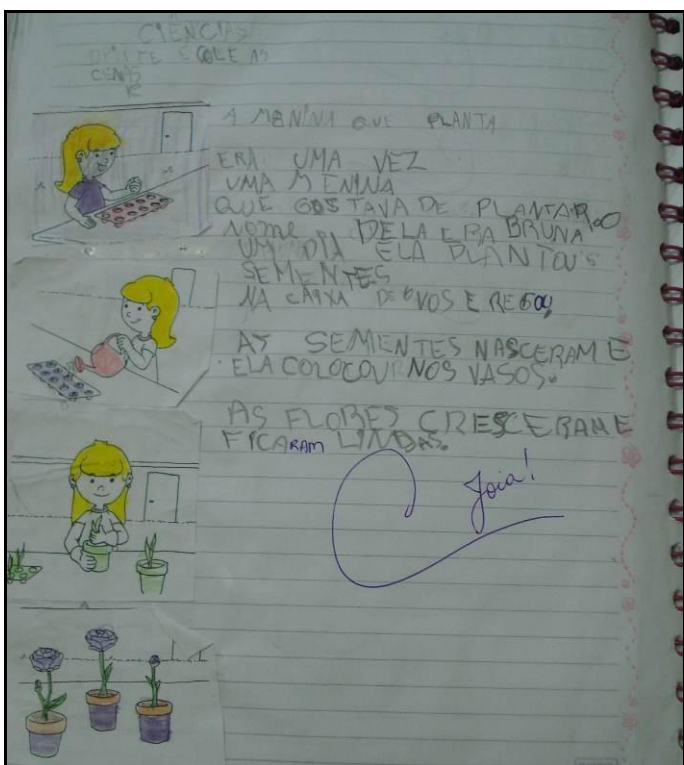
Essas atividades (Fotos 106 e 107) reforçam indicativos de que o trabalho de alfabetização enfatiza unidades linguísticas e normas da língua. Como podemos observar, o foco das atividades privilegia a noção de frases numa perspectiva isolada. Bakhtin (2003) afirma que conceitos como palavras e frases só podem ser construídos a partir de enunciados plenos. Segundo o autor, quando analisamos

[...] uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados antecedentes dos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua. Todos esses fenômenos estão ligados ao todo do enunciado, e onde esse todo desaparece do campo de visão do analisador deixam de existir para ele (BAKHTIN, 2003, p. 306).

As explicações de Bakhtin (2003) nos permitem dizer que as atividades de palavras e frases (Fotos 105, 106 e 107) apresentadas não podem ser aludidas ao conceito de enunciados plenos. Pensamos que as atividades partem de uma concepção de linguagem em que as unidades linguísticas e aspectos normativos adquirem foco

principal, como também ocorre nas provas do programa. Em relação às propostas de produção de textos, podemos notar que os registros dos cadernos das crianças mostram a mesma tendência. É importante marcar que identificamos poucas ocorrências de atividades de produção de textos, se comparadas com o número de atividades com foco em elementos como letras, sílabas, palavras e frases. Acreditamos que a predominância de atividades com enfoque nas unidades menores da língua no período da alfabetização pode ser decorrente da crença de que as crianças não são capazes de produzir textos antes de dominar os aspectos linguísticos, conforme muito bem discutido por Costa (2013). Além das poucas ocorrências, identificamos ainda que as propostas de produção de textos são organizadas a partir de sequência de imagens. Para demonstrar tais propostas, apresentamos alguns exemplos retirados de cadernos de crianças que frequentavam turmas de 1º e 2º anos.

Foto 108 – Atividade de produção de texto de

 <p>Ciências SOLTE E COLE AÍ CADA</p> <p>A MENINA QUE PLANTOU</p> <p>ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE GOSTAVA DE PLANTAR. O NOME DELA ERA BRUNA. UM DIA ELA PLANTOU SEMENTES NA CAIXA DE OVOS E REGOU.</p> <p>AS SEMENTES NASCERAM E ELA COLOCOU NOS VASOS.</p> <p>AS FLORES CRESCERAM E FICARAM LINDAS.</p> <p>Joia!</p>	<p>A MENINA QUE PLANTA ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE GOSTAVA DE PLANTAR. O NOME DELA ERA BRUNA UM DIA ELA PLANTOU SEMENTES NA CAIXA DE OVOS E REGOU AS SEMENTES NASCERAM E ELA COLOCOU NOS VASOS. AS FLORES CRESCERAM E FICARAM LINDAS.</p>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa.

A relação das imagens com o texto escrito elaborado por Vic mostra como esse tipo de proposta (Foto 108) limita e conforma o dizer do sujeito. Quando a professora Alice define a sequência de cenas, base para a produção textual, ela também

determina o que deve ser escrito e ainda circunscreve um conjunto possível de palavras a serem utilizadas. Desse modo, o texto escrito tem por objetivo explicitar conhecimentos de natureza linguística que a criança domina, ou seja, os aspectos gramaticais e estruturais da língua. Nesse sentido, cabe à criança apenas reiterar elementos visuais na forma escrita. Como vimos, propostas nesse formato também são contempladas em avaliações do Paebes-Alfa.

Considerando esse contexto de influência e a materialidade dos cadernos, podemos inferir que a atividade desenvolvida pela professora Alice apresenta vinculações com as experiências das avaliações do Paebes-Alfa, especialmente devido às atividades subsequentes (Foto 109).

Foto 109 – Atividade sobre plantas no caderno de Vic

NOME: _____ DATA: ____/____/____

4. RESPONDA COM BASE NA HISTÓRIA QUE VOCÊ MONTOU.

A) QUE TÍTULO VOCÊ DEU PARA A HISTÓRIA?
 A MENINA QUE PLANTA

B) PARA QUE NASÇAM FLORES, O QUE A MENINA PLANTOU NA TERRA?
 UM GALHO UMA FOLHA SEMENTES

C) O QUE A MENINA USOU COMO SEMEITEIRA?
 CAIXA DE OVOS POTE DE IOGURTE VASO

D) ESCREVA O NOME DO UTENSÍLIO QUE A MENINA USOU PARA MOLHAR AS FLORES.
 REGADOR

E) QUANDO AS MUDAS CRESCERAM, A MENINA AS TRANSPORTOU PARA:
 VASOS MENORES VASOS MAIORES SEMEITEIRAS

5. COM A AJUDA DE UM ADULTO, REALIZE VOCÊ TAMBÉM ESSE EXPERIMENTO DE PLANTAR FLORES.

Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos que os itens de múltipla escolha da atividade (Foto 109) exigiam respostas objetivas, únicas, com base no conteúdo das imagens que serviam de base para a produção do texto. A partir desse conjunto de marcas, em termos de forma e conteúdo das atividades, é que estabelecemos vinculações com as provas do Paebes-Alfa.

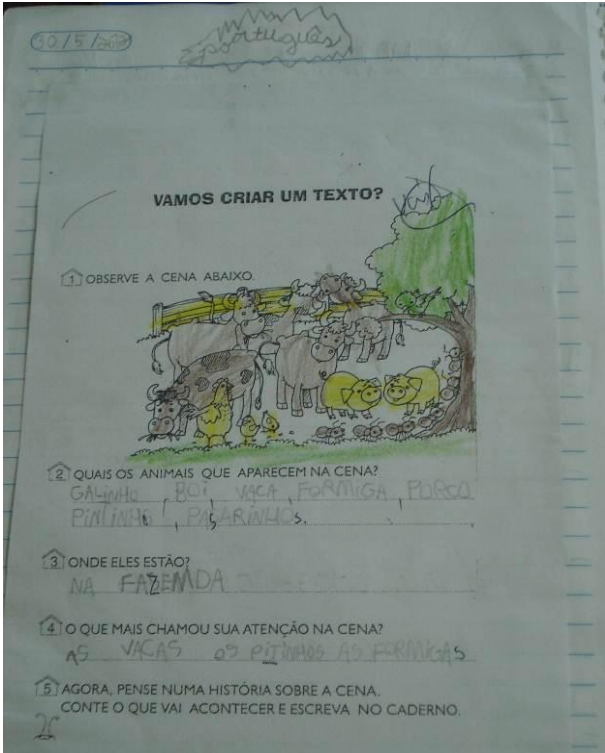
Encontramos, em vários outros cadernos de crianças de turmas e escolas diferentes, atividades de produção de texto que seguiam estrutura similar, ou seja, apresentação de sequência de imagens, produção escrita de texto a partir das imagens precedidas ou seguidas de questões que reiteravam elementos das imagens, conforme podemos observar a seguir (Fotos 110, 111 e 112).

Foto 110 – Produção de texto no caderno de Ama

	<p>02/10/2012 O Gabriel que gostava de ir a floresta</p> <p>Era uma vez o Gabriel que gostava de ir a floresta e teve um certo dia que ele viu uma árvore cheia de maçã e ele subiu na árvore e ele pegou a maçã e ele mordeu a maçã e ele viu a lagarta e o Gabriel começou a chorar muito.</p> <p style="text-align: right;">fim</p> <p>2- Qual é o título da história? O Gabriel que gostava de ir a floresta.</p> <p>3- Qual é o principal personagem? Gabriel</p> <p>4- O que o menino queria pegar? A maçã</p> <p>5- O que fez o menino chorar, por quê?</p> <p>Por causa do bichinho e porque ele tinha medo.</p>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 111 – Produção de texto no caderno de Lua



30/5/2012

VAMOS CRIAR UM TEXTO?

1) OBSERVE A CENA ABAIXO.

2) QUAIS OS ANIMAIS QUE APARECEM NA CENA?
GALINHO, BOI, VACA, FORMIGA, PORCO, PINTINHO, PASSARINHOS.

3) ONDE ELES ESTÃO?
NA FAZENDA.

4) O QUE MAIS CHAMOU SUA ATENÇÃO NA CENA?
AS VACAS, OS PINTINHOS, AS FORMIGAS.

5) AGORA, PENSE NUMA HISTÓRIA SOBRE A CENA. CONTE O QUE VAI ACONTECER E ESCREVA NO CADERNO.

30-05-2012

2- QUAIS OS ANIMAIS QUE APARECEM NA CENA?
GALINHO , BOI, VACA, FORMIGA, PORCO, PINTINHO, PASSARINHOS.

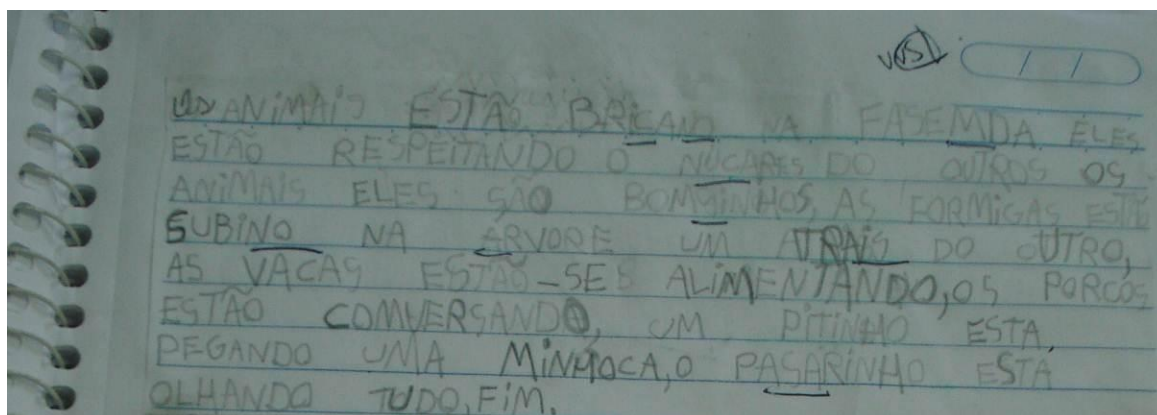
3- ONDE ELES ESTÃO?
NA FAZENDA.

4- O QUE MAIS CHAMOU SUA ATENÇÃO NA CENA?
AS VACAS, OS PINTINHOS, AS FORMIGAS.

5- AGORA PENSE NUMA HISTÓRIA SOBRE A CENA. CONTE O QUE VAI ACONTECER E ESCREVA NO CADERNO

Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 112 – Produção de texto da aluna Lua



Fonte: Dados de pesquisa.

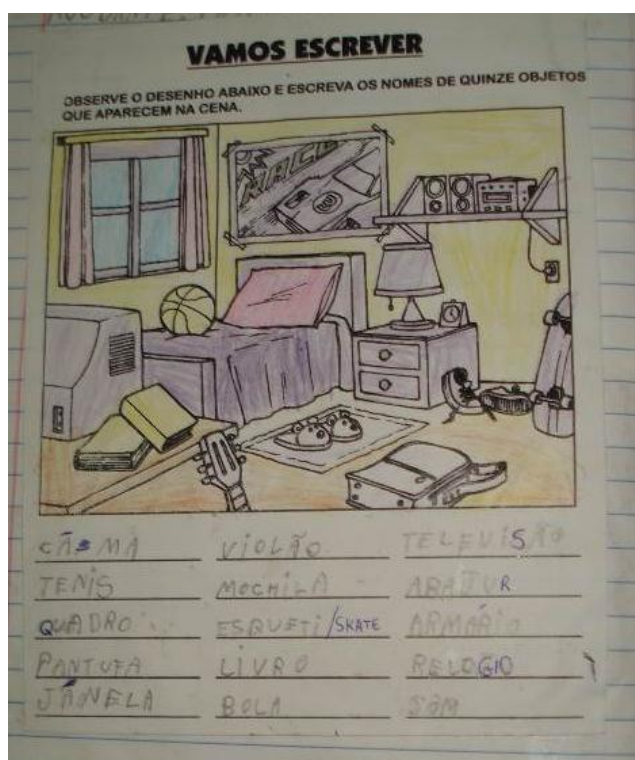
OS ANIMAIS ESTÃO BRINCANDO NA FAZENDA. ELES ESTÃO RESPEITANDO OS LUGARES DOS OUTROS ANIMAIS. ELES SÃO BONZINHOS. AS FORMIGAS ESTÃO SUBINDO NA ÁRVORE, UMA ATRÁS DA OUTRA. AS VACAS ESTÃO SE ALIMENTANDO, OS PORCOS ESTÃO CONVERSANDO, E UM PINTINHO ESTÁ PEGANDO UMA MINHOCÃO. O PASSARINHO ESTÁ OLHANDO TUDO. FIM.

Esses vários exemplos (Fotos 108, 109, 110, 111 e 112) evidenciam que a produção de texto na alfabetização, pensada a partir desse tipo de roteiro, ou seja, vinculada a imagens, não viabiliza a constituição do dizer das crianças. Pelo contrário, em nosso ponto de vista, apresenta desafios aos alunos, pois não garante condições mínimas para que efetivamente as crianças possam produzir textos (GERALDI, 1997). Texto no sentido de enunciados plenos, nos quais o sujeito possa manifestar valores, formas de pensar, opiniões, conhecimentos, sentimentos, reações, oposição, enfim, que tenha condições de imprimir singularidades por meio da escrita, se constituir como autor. Nessa perspectiva, o texto integra a corrente da comunicação verbal, pois comporta um interlocutor real, previsível e até mesmo imaginário. No processo de compreensão responsiva, o texto promove o encontro entre autor e leitor e, desse encontro, é possível a emergência de contrapalavras que realimentam o processo de interlocução.

Pensamos que as propostas de atividades de produção de textos encontradas nos cadernos analisados não explicitam esse potencial dialógico. Quando observamos os registros escritos das crianças, podemos apreender somente se elas foram capazes de reproduzir por escrito o conteúdo das imagens na forma gramaticalmente considerada correta. Além disso, podemos observar marcas das professoras no sentido de indicar desvios ortográficos que precisam ser corrigidos. Assim, as vozes dos sujeitos (autor/leitor) são silenciadas e a possibilidade de interlocução fica suprimida em função do realce dos aspectos linguísticos.

Essa tendência também foi identificada em atividades envolvendo produção de listas de nomes de objetos, como observamos em questões da prova do Paebes-Alfa. Para exemplificar esse realce sob os aspectos linguísticos, apresentamos a seguir um exemplo de atividade (Foto 113) materializada no caderno de uma criança da escola Carapina:

Foto 113 – Atividade de produção de texto da aluna Ana



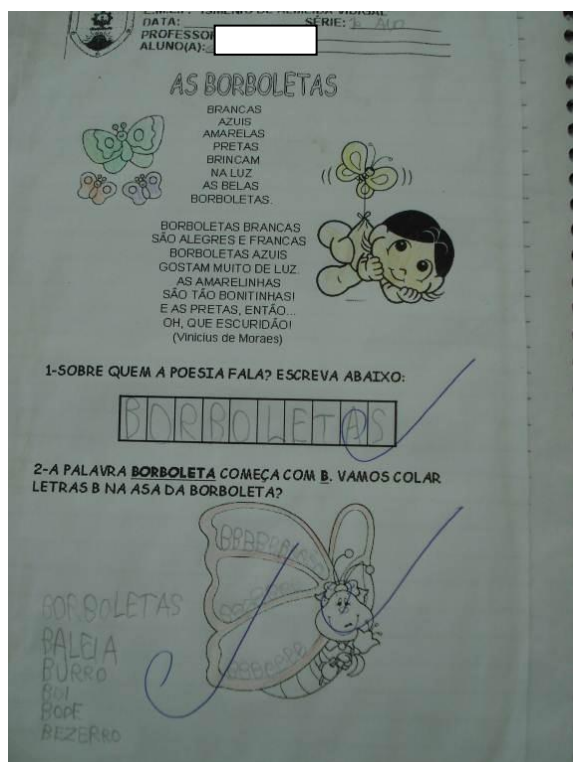
Fonte: Dados da pesquisa.

Essa atividade foi registrada no caderno da aluna com a data de 30 de maio de 2012 e mostra que ela atende à solicitação proposta, ou seja, registra o nome de 15 objetos presentes na cena. Porém, podemos notar que não é suficiente que a criança faça os registros solicitados, é necessário também que estes sejam realizados na forma gramaticalmente correta. Em caso de algum desvio da norma padrão, é importante identificar os erros para que sejam objeto de correção, conforme podemos notar nas marcas da cor azul, que supomos terem sido efetivadas pela professora. Desse modo, podemos inferir que essas atividades de produção de textos encontradas nos cadernos das crianças possuem similaridades com as questões da prova do Paebes-Alfa.

Além dessas atividades de produção de texto que, como já assinalamos, podem ser consideradas restritas, também encontramos nos cadernos das crianças atividades de cópia. Relacionamos esse tipo de atividade com as demandas apresentadas em questões das avaliações do Paebes-Alfa que solicitam que as crianças façam registro escrito de determinados trechos. Segundo documentos do programa, como a matriz de referência, esses itens têm por objetivo avaliar a capacidade das

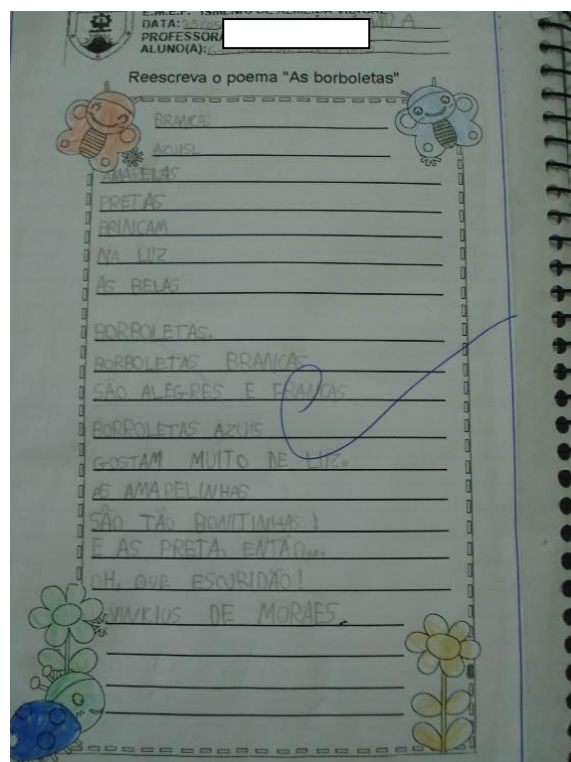
crianças em reconhecer a direção e o alinhamento da escrita, bem como a utilização da página. Novamente percebemos ênfase nos aspectos de ordem técnica da linguagem. Para exemplificar repercussões desse tipo de questão nas práticas de alfabetização, apresentamos uma das propostas desenvolvidas pela professora Cleo (Fotos 114 e 115) no mês de maio de 2012.

Foto 114 – Texto As borboletas no caderno de Gus



Fonte: Dados da pesquisa.

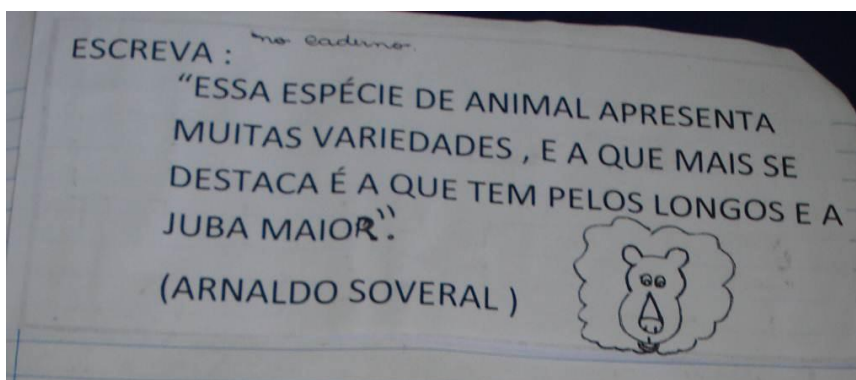
Foto 115 – Atividade de cópia no caderno de Gus



Fonte: Dados da pesquisa.

Essas duas páginas do caderno de Gus (Fotos 114 e 115) mostram que o texto da poesia *As borboletas* foi utilizado para trabalhar elementos como a noção de letras e palavras. Além disso, a professora, ao propor às crianças a reescrita do texto da poesia, em nosso ponto de vista, demonstra preocupações vinculadas às demandas das avaliações do Paebes-Alfa, especialmente quando observamos o período de realização da atividade. Lembramos que a prova da 1ª onda do programa foi aplicada em 24-4-2012 e essa atividade foi realizada no dia 25-5-2012, o que pode ser uma preocupação gerada a partir da aplicação da prova. Em períodos anteriores à prova também encontramos esse tipo de atividade registrada.

Foto 116 – Atividade de cópia no caderno de Med



Fonte: Dados da pesquisa.

Essa atividade (Foto 116) integra uma sequência de outras tarefas desenvolvidas no dia 20-4-2012 pela professora Júlia em uma turma de 1º ano. Devido à data de registro ser próxima ao dia da aplicação da prova do Paebes-Alfa da 1ª onda, do ano de 2012, bem como o conteúdo da atividade solicitar à criança a escrita do trecho no caderno, podemos vincular essa proposta às demandas da prova do Paebes-Alfa. Iniciativas dessa natureza nos parecem estar fundamentadas em experiências anteriores da professora com as ações de avaliação do programa, pois era de conhecimento dela a regularidade de apresentação desse tipo de questão nas provas. Assim, entendemos que a proposição dessa atividade (Foto 116) pode ser considerada um indício de repercussão das ações do Paebes-Alfa nas práticas de alfabetização.

Compreendemos que essas diferentes propostas de atividades desenvolvidas pelos professores das escolas parceiras reafirmam os dados dos gráficos do ANEXO K associados a percepções dos profissionais sobre influências do Paebes-Alfa nas práticas de ensino e de avaliação. Influências que acreditamos reforçar práticas de alfabetização que privilegiam o ensino da língua a partir das unidades linguísticas. Desse modo, impressiona-nos que um programa como o Paebes-Alfa, que envolve significativo volume de recursos financeiros e humanos, promova a reafirmação de concepções restritas de alfabetização, de linguagem e de avaliação, anunciando uma expectativa de melhoria da qualidade da educação. Ao reafirmar tais orientações teóricas e propagar certa objetividade dos conhecimentos da alfabetização, pensamos que o programa promove a invisibilização de resultados de produções científicas que apostam no trabalho com a linguagem numa perspectiva

enunciativa discursiva, em que os sujeitos, ao se apropriarem da leitura e da escrita, podem refletir sobre suas condições e realidade de vida. Assim, a aprendizagem da linguagem potencializa o dizer do aprendente, amplia sua voz e não apenas reitera o já dito e determinado, como observamos nas atividades registradas nos cadernos das crianças.

É interessante notar que, em tempos de privilégio de políticas de avaliação externa na educação, em especial na alfabetização, apenas alguns poucos atores/universidades ganham destaque nacional na direção dessas políticas e assumem lugar de referência como produtores de conhecimentos na área. Observamos que esse lugar de referência tem sido ocupado por centros ou grupos acadêmicos que reafirmam cientificamente discursos reduzidos a respeito do processo de alfabetização das crianças, sendo priorizado aspectos objetivos do ensino da língua materna.

Realçamos que os dados sobre as atividades apresentadas nesse tópico mostram sentidos produzidos para o Paebes-Alfa que se integram ao trabalho cotidiano de alfabetização. Podemos pensar que esses dados demonstram que a avaliação do Paebes-Alfa tem potencial para impactar a sala de aula para além do momento da aplicação dos testes, pois as repercussões dessas avaliações podem ser percebidas em vários momentos do ano letivo, conforme explicitamos nos diferentes registros de atividades e avaliações produzidas pelos profissionais das escolas.

Desse modo, podemos inferir que a avaliação externa do Paebes-Alfa induz e/ou reforça práticas de alfabetização fundamentadas em um conceito de alfabetização restrito, no qual ganha destaque e privilégio a dimensão linguística do processo de apropriação da língua materna. Considerando que tradicionalmente esse privilégio teve/tem lugar de destaque nas práticas de alfabetização e que, no contexto educacional brasileiro, não temos observado avanços significativos em termos da democratização da cultura escrita, colocamos em suspeita possíveis contribuições que esse tipo de avaliação pode oferecer para o campo da alfabetização.

Assim, como pensar e ou discutir qualidade da alfabetização a partir de dados produzidos com base em instrumentos que privilegiam apenas uma dimensão do

processo, ou seja, a dimensão linguística? Defendemos a tese de que esse debate toma a noção de qualidade em uma perspectiva reduzida, pois adota um conceito de alfabetização também reduzido. Consideramos que os dados produzidos em nosso estudo demonstram o processo de construção desses discursos reduzidos, justificados e ancorados em princípios de objetividade, neutralidade e precisão. Pensamos que a aproximação com o contexto dos endereçamentos desses discursos, as escolas, ajudam-nos a mostrar que essa produção discursiva é unilateral, positivista, abstrata, que atende a finalidades outras, não necessariamente aos interesses dos sujeitos envolvidos e comprometidos com o processo de alfabetização (profissionais e crianças) que habitam a sala de aula, pois, como vimos, a avaliação instaura práticas de controle e silenciamento de vozes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a construção desta tese a partir da premissa de que sistemas de avaliações externas, dentre eles, os desenvolvidos para a alfabetização e instituídos no período da Década da Alfabetização (2003-2012) no Brasil, integram ações de reformas educacionais que produzem índices que veiculam a ideia de melhoria da qualidade da educação e ocasionam esvaziamento e empobrecimento dos currículos escolares. Assim, para construir esses índices que atestam essa certa melhoria da qualidade, entendida nesse contexto como proficiência dos alunos em testes objetivos, partimos da hipótese de que avaliações externas têm colaborado para negar às classes populares conhecimentos essenciais para sua formação cidadã. No intuito de explorar essa hipótese, tomamos, para análise, o Paebes-Alfa, programa de avaliação da alfabetização do Estado do Espírito Santo, que também explicita em seus fundamentos o objetivo de melhorar a qualidade educacional do sistema de ensino dessa unidade federativa.

Estudos, como o de Ravitch (2011), Bauer (2010) e também outros, mostram que é bastante comum sistemas de avaliação externa explicitarem esse tipo de objetivo, contudo indicam que documentos orientadores desses sistemas não costumam detalhar e/ou esclarecer como podem efetivar essa melhoria da qualidade, o que também observamos no Paebes-Alfa. O estudo de Ravitch (2011), ao analisar o desenvolvimento e a consolidação da avaliação externa no setor educacional dos Estados Unidos da América, mostra a importância de se realizar pesquisas no contexto escolar para se compreender implicações desse tipo de avaliação e, assim, construir subsídios para discutir e ou problematizar postulados anunciados por esses sistemas.

A partir de um conjunto de resultados de pesquisas, a autora demonstra que a implantação de sistemas de avaliação externa no contexto norte-americano provocou redução curricular o que, segundo ela, pode ser atribuído ao privilégio de áreas, como Leitura e Matemática, presentes nos testes. Ravitch (2011) afirma que o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula responde à ênfase dada por essas avaliações. Os profissionais reduzem a abordagem de conhecimentos nas aulas, pois passam a se preocupar em preparar os alunos para obterem melhores

resultados nas provas. Assim, priorizam, em seus planejamentos e ações didáticas, conhecimentos que possivelmente poderão ser contemplados nos exames. A autora ainda indica que a redução curricular pode ser notada na construção dos instrumentos de avaliação. Segundo ela, pesquisas mostram que os níveis de exigência dos testes podem estar correlacionados com as condições contextuais (políticas, econômicas, educacionais) e por isso podem sofrer variações. Em um mesmo sistema de avaliação, o nível de exigência dos testes pode variar, dependendo do momento da política e do interesse do grupo gestor.

Além dessas implicações relacionadas com a dimensão curricular, a autora também marca o efeito da subtração do direito público à educação da população em geral e de garantias trabalhistas dos profissionais da área educacional. Explica que, a partir da implantação e consolidação da avaliação externa no País, muitas escolas públicas foram fechadas por não atingirem as metas previamente estabelecidas, e outras foram inauguradas sob a designação de escolas autônomas. Essas últimas recebem recursos públicos, contudo são geridas a partir de princípios comuns ao mercado privado. Esses princípios possibilitam a flexibilização de garantias de direitos trabalhistas dos profissionais da educação, bem como permitem que as escolas atuem de forma seletiva no atendimento dos alunos. Esse atendimento seletivo tem relação com o alcance das metas previstas pelas avaliações, oportunizando vagas preferencialmente a alunos com potencial para atingir tais metas. Nesse contexto, muitos alunos que não apresentam o perfil desejado ficam com o direito à educação prejudicado e ou negado.

Além desse tipo de implicação, Ravitch (2011) também mostra que a avaliação externa gera outras demandas para os sistemas de ensino, como necessidade de materiais didáticos preparatórios para as provas, cursos de formação de gestores e professores para atender às metas das avaliações, bem como para aprender novas configurações de gestão e de pessoal das unidades de ensino. Assim, ao longo da obra, demonstra que as avaliações externas produzem a emergência de mercados, atualmente ocupados, conforme Ball (2007) explica, pela “Indústria dos Serviços da Educação”.

Para Ravitch (2011), todas essas transformações processadas a partir da implantação dos sistemas de avaliações externas não foram capazes de tratar a questão da qualidade da educação norte-americana, que ainda constitui um desafio a ser enfrentado. Essa afirmação é subsidiada pelas várias evidências apresentadas pelo conjunto das pesquisas, que mostram que sistemas de avaliações externas, como os desenvolvidos nos Estados Unidos da América, conformam currículos escolares numa perspectiva mínima, tendo em vista o privilégio de conhecimentos em Leitura e Matemática. Devido a esse privilégio, conhecimentos do universo das Artes e das Ciências, fundamentais à formação humana, passam a ser secundarizados no contexto escolar, empobrecendo experiências de aprendizagem.

O estudo de Ravitch (2011) evidencia que a avaliação externa norte-americana, no campo educacional, pode não ter produzido avanços em termos de melhoria da qualidade almejada, porém consolidou um mercado sólido de atuação do setor privado na educação pública. Essas evidências são corroboradas por estudos como o de Ball (2007), que também investigam essas formas de atuação do setor privado no contexto educacional do Reino Unido. Para esse autor, a “Indústria dos Serviços da Educação” avança das atividades tradicionais, como fornecimento de livros didáticos, construções escolares e venda de equipamentos, para uma linha mais diversificada de serviços, como produção e venda de programas curriculares oficiais, inspeções e avaliações, educação continuada de professores, treinamento de funcionários, contratos de gestão escolar firmados por meio de parcerias público-privadas e outros. Segundo Ball (2007), esses modos de atuação elaborados em países desenvolvidos são exportados como tecnologias políticas globais, quando passam a integrar diretrizes de organismos internacionais. Especificamente no campo educacional, podemos citar a OCDE, a Unesco, o BANCO MUNDIAL, como instituições globais que têm buscado atuar como disseminadores de políticas.

Verger e Bonal (2011), ao analisar o documento publicado em 2011 pelo Banco Mundial, intitulado *Estratégia 2020 para a educação*,⁴⁹ mostra que essa instituição apoia investimentos na área educacional que visem a desenvolver ações de garantia de qualidade de aprendizagem para todos. Nessa direção, o relatório indica que os

⁴⁹ O título original do documento é *Education strategy 2020*.

países devem realizar parcerias com o setor privado para melhorar a qualidade da educação. Dentre essas indicações de investimentos, o documento aponta a necessidade de reformas educativas que

[...] trascienda el enfoque en los inputs materiales y se centre mas bien en resultados (outputs) y en soluciones de gestion y gobernanza. Mas concretamente, la estrategia sugiere: a) la adopcion de un enfoque sistémico de la reforma educativa que refuerce el papel de los actores no-gubernamentales y de los incentivos en educacion; b) prestar mayor atencion al rendimiento académico y al aprendizaje, asi como a su medicion para tener mayor conocimiento de los sistemas educativos; c) la adopcion de enfoques de provision educativa innovadores y, especificamente, actuaciones basadas en la demanda con las que mejorar eficazmente los resultados de aprendizaje (VERGER; BONAL, 2011, p. 912).

Desse modo, podemos perceber que uma das áreas prioritárias de investimentos do Banco Mundial continua a ser a implantação e o desenvolvimento de sistemas de avaliações, quando o relatório indica atenção ao rendimento acadêmico e à aprendizagem, bem como a sua respectiva medição para maior conhecimento dos sistemas educativos. Mencionamos “continua”, porque há tempos é possível identificar o protagonismo dessa instituição no financiamento desse tipo de atividade. Conforme mostra a pesquisa de Freitas (2007), no Brasil, desde a década de 1990, o Banco Mundial atua como apoio e agente financeiro das primeiras experiências e projetos de avaliação externa que evoluíram para a implantação, desenvolvimento e aprimoramento do Saeb.

Além do Banco Mundial, a Unesco também lançou, em setembro de 2013, o documento intitulado *Hacia um aprendizaje universal: recomendaciones de la comisión especial sobre métricas de los aprendizajes*. Segundo o documento explica, o texto apresentado reflete o esforço do trabalho conjunto do Instituto de Estatística da Unesco, sediado no Canadá, e do Centro de Educação Universal de Brookings, com sede em Washington D. C., para construir recomendações para uma agenda global de investimentos direcionados à melhoria da qualidade das aprendizagens das crianças e com resultados. Assim, o documento indica a relevância e necessidade de investimentos em sistemas de avaliações externas para produzir informações sobre a qualidade do ensino desenvolvida pelos países em geral. Ainda de acordo com o documento, a qualidade deve ser medida em diferentes momentos do processo educacional: primeira infância (0-8 anos), educação primária (5-15 anos), educação pós-primária (10-19 anos). Focando nas

orientações para a primeira infância, o documento especifica que as aprendizagens, objetos de avaliação, devem ser Leitura e Aritmética. É possível, portanto, observar semelhanças entre as recomendações explicitadas nesse documento da Unesco e a experiência de avaliação externa desenvolvida no contexto norte americano, ou seja, prioridade para áreas de Leitura e Matemática nas avaliações.

Recuperar esses indicativos é importante para evidenciar que o diálogo com dados sobre o desenvolvimento e consolidação da avaliação externa como política pública na área de educação auxilia na compreensão da interface dessa área com as parcerias público-privadas, bem como no reconhecimento do protagonismo de organismos internacionais como indutores de políticas. Acreditamos que esse cenário contextual é fundamental para o entendimento de nosso objeto de estudo. Consideramos essencial porque, embora analisemos um sistema de avaliação externa específico, localizado, de uma unidade da Federação brasileira que possui certa singularidade, como o Paebes-Alfa, este guarda características que dialogam com sistemas nacionais e internacionais.

Na contextualização do programa, explicitamos dados que mostram a evolução das ações e investimentos, especialmente a partir de 2008, ano de reconfiguração e potencialização do Paebes-Alfa. Com base nessa reconfiguração, mostramos como a avaliação externa abre espaço para a atuação de instituições especializadas em prestação desse tipo de serviço ao Estado e ainda evidenciamos o predomínio da parceria com o Caed. Assim, observamos que determinadas instituições se especializam, marcam maior presença no setor e passam a ocupar o espaço público e a definir, em alguns momentos, como a escola deve funcionar, como no caso específico dos dias de aplicação das provas do programa.

Como demonstramos, por meio dos vários eventos, o programa instaura uma relação de contrato com as escolas. Contrato numa perspectiva unilateral, pois apenas uma das partes define as regras, ou seja, a equipe organizadora do programa. Nessa relação contratual, estão previstos direitos e deveres, podendo traduzir a ideia de direito da escola (professores e crianças) como o de realizar a avaliação e utilizar os seus resultados para subsidiar intervenções na prática escolar com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Em termos de deveres, estes estão

prescritos nas normas de funcionamento de aplicação das provas e detalhados em aspectos de organização do espaço/tempo da sala de aula, no modo de dizer dos professores, no comportamento das crianças, nos procedimentos a serem adotados na realização das provas, nos registros e organização dos documentos, enfim, deveres de sujeitos pensados abstratamente como mudos, calados, ouvintes ideais, que não possuem contrapalavras e, portanto, capazes de produzir apenas dados objetivos, imparciais, neutros e indiscutíveis em termos de cientificidade, numa perspectiva positivista.

Contudo, quando nos aproximamos dos atos-eventos da avaliação do Paebes-Alfa, efetivados no contexto das escolas, ampliamos nosso olhar, pois observamos que os discursos prescritivos, materializados nos vários documentos do programa, são encenados de forma singular nos espaços/tempos da sala de aula. A aridez da palavra, marcada inicialmente pela racionalidade técnica, presente nos textos dos documentos, quando entra na arena das práticas discursivas de professores e crianças, ganha novos contornos e tons apreciativos que rompem o limiar da palavra prescrita e apontam o horizonte do seu inacabamento.

Nesse outro lugar, sala de aula, “[...] As palavras do outro [dos documentos do programa], introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais” (BAKHTIN, 2005, p. 195). Desse modo, entendemos que os vários enunciados produzidos pelos sujeitos, nesse contexto extralocalizado que é a sala de aula, especialmente os que registramos durante os eventos de aplicação das provas do Paebes-Alfa, evidenciam essa característica de bivocalidade, pois indicam posições ativas e responsivas dos sujeitos diante dos discursos prescritos do programa. Mostram que professores e crianças interpretam, avaliam, complementam, fazem inferências, criticam, reagem, solidarizam-se, enfim, encorpam as palavras e vivenciam práticas discursivas complexas, tensionadas, em face às propostas de avaliação.

Essa complexidade registrada no conjunto dos eventos da pesquisa deixa entrever concepções de leitura, de escrita, de texto, de gênero textual, de alfabetização que podem ser consideradas restritas. Restritas porque os dados demonstram que, na avaliação do Paebes-Alfa, há predomínio de conhecimentos de uma das dimensões

da linguagem, ou seja, da dimensão linguística. Além desse predomínio, podemos ainda afirmar que ocorre privilégio da leitura em detrimento da escrita, pois, como mostramos, a maioria das questões é destinada a avaliar conhecimentos de leitura das crianças e apenas poucos itens focalizam conhecimentos de escrita. Pensamos que essa característica da avaliação do Paebes-Alfa ainda constitui um diferencial do programa em relação a outras avaliações externas, direcionadas à alfabetização, como é o caso da Provinha Brasil, desenvolvida pelo MEC/Inep, que contempla somente itens de leitura. Contudo, ao analisarmos os elementos constituintes desses itens, tanto os de leitura, como os de escrita, observamos que a ênfase está nas unidades menores da língua. Desse modo, os testes colocam em evidência segmentos como sílabas, palavras, sentenças e aspectos de estrutura textual.

Também podemos notar, a partir dos dados da pesquisa, que os itens de leitura indicam supremacia da mensagem do autor sob o leitor. Assim, o significado da linguagem escrita é dado pelo autor do texto, e o leitor é concebido como um consumidor de informações que precisa demonstrar primordialmente capacidade para decodificá-lo. Nessa perspectiva, podemos inferir que a leitura desempenha uma função ideológica, a de formar leitores passivos, silenciados, que basicamente reiteram e ou assimilam ideias apresentadas no texto. Nessa lógica, a leitura se distancia da abordagem dialógica, em que é pensada como um processo de produção de sentidos, criativo, no qual o texto é o território privilegiado de encontro entre autor e leitor para o processo de compreensão. Nesse encontro,

[...] toda compreensão se faz com as contrapalavras com que chegamos aos textos – orais ou escritos – com que operamos. A escuta e a leitura são produtivas precisamente por isso: não repetem as palavras o locutor/autor, mas constroem uma compreensão e a elas podem acrescentar uma interpretação, tomando esta como a compreensão associada a uma criação (crítica ou não, mas que leva adiante e para frente aquilo que se compreendeu) (GERALDI, 2013, p. 17).

Esse processo de compreensão, marcado por contrapalavras ao texto, indicado por Geraldi (2013) e com o qual concordamos não percebemos na avaliação do Paebes-Alfa, pois os itens de leitura que analisamos, em nossa visão, não mostram abertura ao diálogo. Pelo contrário, observamos que muitos deles produzem silenciamentos, abafamentos de vozes, especialmente daquelas que ousam romper a lógica institucionalizada. Recuperando trechos de um dos eventos de aplicação das

provas, podemos visualizar esse modo de funcionamento que prima pela imposição e controle de significados.

(...)
 Professora Aplicadora: questão número oito... VEja as figuras... veja as figuras...
 Criança: eu já vi as figuras...
 ((vozes))
 Criança: coruja... tartaruga... jacaré...
 Professora Aplicadora: barata... coruja... tartaruga... jacaré...
 Crianças: ((repetem o nome das figuras concomitantemente))
 Criança: ô tia... isso é um crocodilo...
 Professora Aplicadora: JA-CA-RÉ
 Criança: é crocodilo...
 Professora Aplicadora: (...) psiu... então veja as figuras... barata... coruja... tartaruga...
 [
 Crianças: crocodilo...
 [
 Professora Aplicadora: e jacaré...
 [
 (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

(...)
 Professora Aplicadora: vamos lá...questão dezenove... por que as flores têm espinhos? por que as flores têm espinhos?
 Criança: pra ninguém pegar nelas...
 Professora Aplicadora: o espi:::nho é uma folha diferente... e pontiaguda... ele protege as plantas... ((realiza a leitura do texto))
 ((APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

Esses extratos explicitam que o leitor deve apreender determinado significado e que suas possíveis compreensões e/ou conhecimentos não entram em jogo no processo de interação com o texto. Assim, a compreensão da criança sobre a possibilidade de o desenho significar um crocodilo e não um jacaré não é passível de discussão ou problematização, pois já está definido que o desenho deve ser entendido apenas como jacaré. No segundo exemplo, quando a criança, a partir da pergunta “*por que as flores têm espinhos?*”, formula a resposta que é “*pra ninguém pegar nelas*”, provavelmente está fazendo referência a alguma experiência e/ou conhecimento relacionado com tal questão. Contudo, isso não é importante no momento da avaliação, pois a pergunta do item quer saber apenas o assunto do texto, ou seja, a criança deve reiterar a própria pergunta e não a ela responder.

Em relação à escrita, observamos que o programa segue essa mesma linha de proposição, pois, como demonstramos por meio de vários eventos, os itens de

produção de texto que analisamos propõem produções baseadas em conteúdos de imagens ou de ditados. Assim, as crianças não encontram condições favoráveis para produzir enunciados plenos, pois o roteiro do que deve ser dito já está previamente determinado pelas imagens ou pelo ditado, bem como a forma como deve ser registrado, uma vez que a definição do gênero textual também é apontada nas instruções dos itens. Na produção de texto a partir de imagens, a escrita funciona como ilustração, e a criança deve demonstrar saber registrar por escrito o seu conteúdo, de forma ortograficamente correta, pois há um interlocutor previsto que, nesse caso, trata-se de um avaliador. Assim, a criança sabe que, para esse interlocutor, mesmo distante e desconhecido, é importante demonstrar que ela domina a escrita correta.

Esse modo de tratar os conhecimentos da leitura e da escrita na avaliação do Paebes-Alfa, com prioridade para reflexões sobre unidades menores da língua, bem como a concepção de produção de texto, que privilegia a reiteração de roteiros determinados, evidencia vinculações com pressupostos da concepção de linguagem, denominada por Bakhtin (2004) de objetivista abstrata. Nessa concepção,

A língua como sistema de formas normativamente idênticas é uma abstração que pode ser justificada teórica e praticamente somente quando se tem em vista a decodificação e o ensino de uma língua estrangeira morta. Este sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos vivos e em formação. Ao contrário, distancia-se da realidade viva, dinâmica da língua e de seu funcionamento social, não obstante os defensores do objetivismo abstrato reivindicarem para sua teoria um significado social. Na base teórica do objetivismo abstrato estão os pressupostos de uma visão de mundo racionalista e mecanicista que são incapazes de dar uma base correta à compreensão da história, enquanto, ao contrário disso, a língua é um fenômeno exclusivamente histórico (VOLOCHÍNOV, 2013, 124).

Quando Volochínov (2013) afirma que o objetivismo abstrato está baseado numa visão racionalista e mecanicista, indica que muitas outras dimensões da linguagem não são exploradas por essa abordagem. Na avaliação do Paebes-Alfa, observamos essas ausências, especialmente no que se refere aos conhecimentos da dimensão discursiva do processo de alfabetização. Conhecimentos que julgamos essenciais ao domínio pleno da língua materna e que podem constituir instrumento de potencialização de vozes, fundamentais a uma formação cidadã.

Desse modo, concluímos esta tese acreditando que os dados apresentados demonstram que a qualidade da alfabetização produzida e veiculada por meio dos índices do Paebes-Alfa pode ser considerada restrita, rudimentar, pois explora conhecimentos apenas da dimensão linguística. Essa dimensão, nos testes aplicados em quase todas as salas de aula da rede pública, mostra ou exemplifica para professores e crianças da classe popular o que é importante ensinar e aprender na alfabetização. Assim, pensamos que essa política induz, valoriza ou reforça tradicionais práticas de alfabetização, que historicamente não foram capazes de democratizar a cultura escrita. Portanto, é possível afirmar que a política de avaliação externa Paebes-Alfa segue tendência de outras avaliações externas, pois objetiva avaliar a língua como sistema pronto, o que indica empobrecimento de experiências escolares pela ênfase em questões abstratas e desconsideração de aspectos de discursividade.

Realçamos que partilhamos da defesa da qualidade da alfabetização para todas as crianças, porém qualidade pensada numa perspectiva ampla e negociada por diferentes vozes, em especial, com a participação dos sujeitos envolvidos diretamente no processo, para que eles possam enunciar demandas e necessidades a partir da complexidade da vida na escola. Qualidade pensada para além da restrita vinculação com resultados de provas objetivas, pois, conforme Esteban (2008) explica, esse tipo de relação direta, uniforme, guarda contradições importantes e muitas vezes antidemocráticas. Reconhecemos que a área da avaliação integra discussões diversas, constitui campo de conflitos, disputas e interesses, contudo nos situamos no contexto de discussão que concebe a avaliação para além da lógica da auditoria, do controle verticalizado, das políticas de meritocracia. Assim nos inserimos nesse debate em diálogo com autores como Freitas (2005, 2012, 2013), Esteban (2008, 2012), Gontijo (2012), Mortatti (2013) e muitas outras vozes que conversam com os sujeitos da escola.

8 REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 fev. 2013.

ANDRADE, D. F. de; TAVARES, H. R.; VALLE, R. da C. **Teoria da resposta ao item**: conceitos e aplicações. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **A etnografia da prática escolar**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 13, n.10, 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

ARROYO, M. G. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In: ARROYO, M. G.; ABRAMOWICZ, A. (Org.). **A reconfiguração da escola**: entre a negação e a afirmação de direitos. Campinas, SP: Papyrus, 2009. p. 129-159.

AZEVEDO, J. M. L. de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/1587/showToc>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p.78-99.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 4. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rebelais. São Paulo: Editora Hucitec/Annablume, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAUER, A. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.

BEECH, J. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículos sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 32-50, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v9_n2.htm>. Acesso em: 12 fev. 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 15 jul. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas (PDE). Brasília: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 30 maio 2011.

BRASIL. Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a institucionalização da avaliação da alfabetização “Provinha Brasil”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2007. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf>. Acesso em: 11 maio 2011.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 867, de 4 de julho de 2012. Dispõe sobre a institucionalização do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de jul. 2012. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/38460814/dou-secao-1-05-07-2012-pg-22>>. Acesso em: 6 fev. 2013.

_____. Presidência da República Brasileira. **Discursos oficiais**. Discurso da presidenta da República, Dilma Rousseff, durante cerimônia de lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/imprensa/discursos/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-de-lancamento-do-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-brasilia-df>>. Acesso em: 6 fev. 2012.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A.; Faleiros, M. **Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. GAME/FAE/UFMG apoio Fundação Victor Civita. Relatório de pesquisa. 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-01-avaliacao.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2012.

CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n.78, p.178-200, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1 ago. 2013.

CADEMARTORI, L. Criança e quadrinhos. In: JACOBY, S. (Org). **A criança e a produção cultural**: do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p. 45-61.

CAMPOS, D. **A alfabetização no Espírito Santo na década de 1950**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2008.

CARVALHO, G. F. da S.; MACEDO, M. do S. A. N. Avaliação oficial: o que dizem os mediadores da política pública sobre o impacto na prática docente. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 21, n. 46, p. 253-270, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/institucional/2011/01/17/1659/>> Acesso em: 20 mar. 2011.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre avaliação estandardizada: a perda da qualidade e a segmentação social. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, p. 71-78, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt.>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

COSTA, D. M. V. **A escrita para o outro**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

DIAS, F. P. DE O. **O bloco único no município da Serra**: contribuições à história e à política de alfabetização – 1995 a 2003. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 41-70.

ESPÍRITO SANTO. **Plano de desenvolvimento Espírito Santo 2025**: Agenda de Implementação, Governança e Plano de Comunicação. Vitória: Macroplan, 2006. Disponível em: <http://www.espiritosanto2025.com.br/novo/projeto_docs/ES2025V9AgendadeImplementacaoGovernancaePlanodeComunicacao.pdf>. Acesso em: 17 out. 2012.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Gerência de Qualidade da Informação e da Avaliação. **Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo**. Vitória (ES): Sedu, 1999.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (Sedu). **Plano Estratégico Nova Escola**. Vitória, 2008. Disponível em: <http://www.sedu.es.gov.br/download/0505_livro_plano_estrategico.pdf>. Acesso em: 18 out. 2012.

ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51 set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/05.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

_____. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 21, n. 1, p. 5-31, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão, normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

FREITAS, L. C. de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 348-365, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/scielo>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

_____. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005. Número especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 out. 2013.

FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

FURNARI, E. **O amigo da bruxinha**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

GADOTTI, M. Alfabetização e letramento: como negar nossa história? In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. p.11-12.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GERALDI, J. W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. p.13-32.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. O mundo não nos é dado, mas construído. In: VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013. p. 7-28.

GILL, A. C. **Métodos e técnica de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GONTIJO, C. M. M. Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do Ministério da Educação. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 35-49, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 out. 2013.

MAGUIRE, M.; BALL, S. J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 175-192.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2013.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas: Papirus, n. 36, p.13-20, 1995.

MERRIAM, S. B. **Case study research in education: a qualitative approach**. São Francisco: Jossey Bass, 1988.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. **Formação do professor alfabetizador**: caderno de apresentação. Brasília, DF, 2012.

MIOTELLO, V. Algumas anotações para pensar a questão do método em Bakhtin. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORTATTI, M. do. R. L. Um balanço crítico da década da alfabetização no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan./abr. 2013. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 ago. 2013.

NARDI, E. L.; REBELATTO, D. M.B.; GAMBA, I. C. Opções político-institucionais de sistemas municipais de ensino: para onde caminha a gestão democrática do ensino público? **Roteiro**, v. 38, n. 1, p. 169-194, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/2404/pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

NEAVE, G. O estado avaliador como política em transição: um estudo histórico e anatômico. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: Unesco, Capes, 2012. p. 675-698.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO); MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Alfabetização como liberdade**. Brasília: Unesco, MEC, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001303/130300por.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO); COMISIÓN ESPECIAL SOBRE MÉTRICAS DE LOS APRENDIZAJES. **Hacia um aprendizaje universal: recomendaciones de la comisión especial sobre métricas de los aprendizajes**. Montreal, Washington D. C.: Instituto de Estadística de la Unesco; Centro de Educación Universal de Brookings, 2013. Disponível em: < <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/lmtf-summary-rpt-sp.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

PIFFER, M. G. **O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, ES, 2006.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROBERTSON, S. L. A estranha não morte da privatização neoliberal na estratégia 2020 para a Educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 283-493, maio/ago. 2012.

ROCHA, A. B. **Ensinando e aprendendo**: oito anos da Nova Escola no Espírito Santo: 2003-2010. Vitória: Sedu, 2010.

ROCHA, G.; MARTINS, R. F. Avaliação da escrita externa à escola nos três primeiros anos do ensino fundamental: um subsídio para a prática docente? In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/publicacao.html>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

ROSA, S. S. da. Ball, Stephen J. Education plc: Understanding private sector participation in public sector education. London: Routledge, 2007. 216 p. Resenha. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n. 49, p. 227- 230, jan./abr. 2012.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-182.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. Políticas de accountability na educação básica: repercussões em municípios catarinenses. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT05%20Trabalhos/GT05-1408_int.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2013.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo Alfabetização. **Manual do coordenador local**, 2012.

_____. **Manual do coordenador local alfa**, 2012.

_____. **Revista da Gestão Escolar**, Juiz de Fora, v. 2, jan./dez. 2012.

_____. **Revista do Sistema de Avaliação Rede Municipal**, Juiz de Fora, v. 3, jan./dez. 2012.

_____. **Revista do Gestor Rede Municipal**, Juiz de Fora, v. 2, jan./dez. 2012.

_____. **Revista Pedagógica: 1º ano do ensino fundamental**, Juiz de Fora, v. 1, jan./dez. 2012.

_____. **Revista Pedagógica: 2º ano do ensino fundamental**, Juiz de Fora, v. 1, jan./dez. 2012.

_____. **Revista do Educador**, Juiz de Fora, v. 3, jan./dez. 2012.

SEGATTO, I. C. **Como ideias se transformam em reformas**: um estudo comparativo das mudanças educacionais orientadas pelo desempenho nos estados brasileiros. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, V. G. da. **Por um sentido público da qualidade na educação**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 29 ago. 2013.

SOBRINHO, J. D. A avaliação da educação superior: elementos para análise e proposta. In: MALVAZI, M. M. S; BERTAGMA, R. H.; FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação**: desafios dos novos tempos. Campinas, SP: Komedi, 2006. p. 15-42.

SOUZA, S. Z.; ARCAS, P. H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação**: teoria e prática. Rio Claro, SP, v. 24, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v20n35/v20n35a13.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

VERGER, A.; BONAL, X. La estratégia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el “aprendizaje para todos”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 911-932, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

VIÑAO, A. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008. p. 15-34.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.

ZUKOWSKY-TAVARES, C. Teoria da resposta ao item: uma análise crítica dos pressupostos epistemológicos. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 24, n. 54, p. 56-76, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br>> Acesso em: 15 set. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A _ Protocolo de pesquisa apresentado à Secretaria Estadual de Educação

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento à Secretaria de Educação de Estado do Espírito Santo (Sedu) o projeto de pesquisa intitulado provisoriamente *Avaliação na alfabetização no Espírito Santo*, de autoria da doutoranda Dilza Côco e orientação da professora Dr^a. Cláudia Maria Mendes Gontijo, como requisito para a realização do Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

O objetivo da pesquisa focaliza relações que a política de avaliação do Paebes-Alfa mantém com as práticas de alfabetização no Espírito Santo, em especial as que se efetivam no município da Serra. Para isso, proponho-me a analisar os fundamentos teórico-práticos do programa, bem como as suas apropriações pelo referido município. Nessa direção, farei uso de fontes documentais, como legislações, diretrizes teóricas e práticas, instrumentos avaliativos, boletins de divulgação, dentre outros documentos relacionados com o programa que possam contribuir para a compreensão do fenômeno da avaliação da alfabetização. Comprometo-me, eticamente, a não retirar nenhum material do arquivo, devendo ser os documentos apenas manuseados e fotografados.

Vitória, 8 de março de 2012.

APÊNDICE B_ Protocolo de pesquisa apresentado à Secretaria Municipal de Educação

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento à Secretaria Municipal de Educação da Serra o projeto de pesquisa intitulado provisoriamente *Avaliação na alfabetização no Espírito Santo*, de autoria da doutoranda Dilza Côco e orientação da professora Dr^a. Cláudia Maria Mendes Gontijo, como requisito para a realização do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

O objetivo da pesquisa é analisar relações que a política de avaliação do Paebes-Alfa mantém com as práticas de alfabetização no Espírito Santo, em especial as que se efetivam no município da Serra. A escolha por esse município foi orientada por duas razões: por estar vinculado ao Paebes-Alfa desde a sua primeira edição, em 2008, e por possuir a maior rede de ensino nessa condição, conforme informações disponibilizadas pelo IBGE Cidades, ano 2000. Desse modo, os dados desse município podem ser representativos e significativos para a compreensão do fenômeno da avaliação da alfabetização no Espírito Santo.

Considerando o objetivo do estudo, contemplarei, no desenvolvimento da pesquisa, o uso de fontes documentais relacionadas com o Paebes-Alfa, produzidas em instância municipal (legislações, comunicados, memorandos, boletins, levantamento de resultados etc.), bem como acompanharei discussões sobre a avaliação da alfabetização que envolva os profissionais das escolas que atuam com crianças em fase de alfabetização (momentos de formação continuada, fóruns, reuniões etc.). Para coletar e registrar os dados da pesquisa, será adotada a técnica da observação participante com produção de diário de campo, bem como o recurso da entrevista semiestruturada com os sujeitos envolvidos com o Paebes-Alfa no município. Os registros dos dados ainda poderão ser complementados por meio de fotografias e gravação de áudiovídeo.

Comprometo-me, eticamente, a não retirar nenhum material dos arquivos consultados. Os documentos apenas serão manuseados e fotografados. Também

será respeitado o preceito ético de preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como a utilização dos dados com finalidades estritamente científicas.

Vitória (ES), 9 de fevereiro de 2012.

APÊNDICE C _ Modelo de formulário de protocolo de observação participante⁵⁰

Dia da observação:	
Local da observação:	
Duração da observação:	
Anotações descritivas	Anotações reflexivas

⁵⁰ Esse modelo foi adaptado a partir da sugestão de Moreira e Caleffe (2008).

APÊNCIDE D _ Questionário sobre o Paebes-Alfa disponibilizados aos professores alfabetizadores da Serra

Olá professor (a),

Convido você a responder o questionário abaixo, na condição de voluntário, e contribuir com informações sobre o trabalho de alfabetização no município da Serra. Esse questionário integra os instrumentos de coleta de dados da pesquisa de doutorado, em andamento, intitulada provisoriamente *Avaliação da alfabetização no Espírito Santo*, desenvolvida pela doutoranda Dilza Côco, sob orientação da professora Dra. Cláudia Maria Mendes Gontijo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). O objetivo da pesquisa é compreender relações que a política do Paebes-Alfa mantém com as práticas de alfabetização. Ressalto que todas as informações fornecidas por esse instrumento serão submetidas ao protocolo ético da pesquisa, ou seja, será preservado o anonimato dos informantes e os dados serão utilizados com caráter estritamente científico.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos relativos à referida pesquisa.

Cordialmente

Dilza Côco

Doutoranda

Questionário

Dados pessoais:

Nome do professor: _____

Idade: _____ anos

Tempo de experiência no magistério: _____ anos

Tempo de experiência em classes de alfabetização: _____ anos

Tempo de experiência na atual escola de atuação: _____ anos

Turma em que atua no ano de 2012: _____

Trabalhar nessa turma foi sua opção? () sim () não

Regime de trabalho: () contrato () efetivo

Turno de trabalho: () matutino () vespertino

Em caso de mais de uma jornada de trabalho responda:

Atua nas redes: () federal () matutino () vespertino () noturno

() estadual () matutino () vespertino () noturno

() municipal () matutino () vespertino () noturno

Qual a ano/série que atua na segunda jornada de trabalho? _____

Formação acadêmica

() graduação – curso _____

() pós-graduação – Nível: () especialização – curso _____

() mestrado () doutorado

Outros cursos realizados na área de linguagem:

() Profa – Programa de formação de professores alfabetizadores

() Pró-letramento

() Alfabetização: teoria e prática

() Formação continuada promovida pelo município da Serra na área de alfabetização

() outros _____

Aspectos relacionados com o trabalho de alfabetização:

1- Os referenciais abaixo orientam a organização do seu planejamento de ensino?

Documentos	Sempre	Fre- quente- mente	Rara- mente	Nunca
Orientação Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental (2008)				
Documento de conteúdos/objetivos do 1º ao 5º ano				
Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 1º ao 3º ano (2012)				
Matriz de referência do Paebes-Alfa				
Instrumento de avaliação trimestral da aprendizagem				
Outros documentos _____				

2- Você já participou da avaliação da prova do Paebes-Alfa?

Edições	Forma de participação
2008 – 1ª onda ()	() aplicador () apoio na organização () outras formas
2008- 2ª onda ()	() aplicador () apoio na organização () outras formas
2009 – 1ª onda ()	() aplicador () apoio na organização () outras formas
2009 – 2ª onda ()	() aplicador () apoio na organização () outras formas
2010 – 1ª onda ()	() aplicador () apoio na organização () outras formas
2010 – 2ª onda ()	() aplicador () apoio na organização () outras formas
2011 – 1ª onda ()	() aplicador () apoio na organização () outras formas
2011- 2ª onda ()	() aplicador () apoio na organização () outras formas

3- Você já participou e/ou foi convidado para participar de curso de formação para elaborar questões da prova do Paebes-Alfa?

() Sempre () Frequentemente () Raramente () Nunca

4- Você já preparou algum item de prova para o Paebes-Alfa que foi aprovado pela equipe organizadora dessa política de avaliação?

() Sempre () Frequentemente () Raramente () Nunca

5- Você recebe(u) os resultados do Paebes-Alfa dos seus alunos?

() Recebi todos os resultados () A maior parte () Poucas vezes () Nunca recebi

6- Você participou de alguma formação para compreender/interpretar os resultados do Paebes-Alfa?

() Sim () Não

7- Você tem acesso à *Revista do Educador* do Paebes-Alfa?

() Sim () Não

8- A escola em que você trabalha utiliza os resultados da avaliação do Paebes-Alfa para a organização das propostas educacionais?

() Sempre () Frequentemente () Raramente () Nunca

9- Você utiliza os resultados da avaliação do Paebes-Alfa para reorientar o seu planejamento de ensino?

() Sempre () Frequentemente () Raramente () Nunca

10- Você implementa as sugestões de intervenção indicadas na *Revista do Educador* do Paebes-Alfa?

() Sempre () Frequentemente () Raramente () Nunca

11-A partir da adoção da política de avaliação do Paebes-Alfa você modificou/alterou suas estratégias de ensino?

() Sempre () Frequentemente () Raramente () Nunca

12-A partir da adoção da política de avaliação do Paebes-Alfa você modificou/alterou suas estratégias de avaliação da aprendizagem?

() Sempre () Frequentemente () Raramente () Nunca

13-Na sua escola ocorre algum tipo de preparação específica (revisão de conteúdos, aplicação de simulado, realização de atividades similares aos itens da prova...) do aluno para realizar a avaliação do Paebes-Alfa?

() Sempre () Frequentemente () Raramente () Nunca

14- A escola apresenta/divulga os resultados do Paebes-Alfa aos membros da comunidade escolar? Se necessitar, marque mais de uma opção.

() Professores () Pedagogos () Pais () Alunos

15-No dia da aplicação das avaliações do Paebes-Alfa ocorre alteração na rotina escolar?

() Sempre () Frequentemente () Raramente () Nunca

16-A respeito das contribuições/influências dessa política de avaliação para a sua prática de alfabetização, numa escala de 0 a 10, qual seria sua nota? Marque um x.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

17- Comente e/ou problematize a adoção da política do Paebes-Alfa para as práticas de alfabetização no seu município.

APÊNDICE E _ Termo de livre consentimento e esclarecimento apresentado às unidades de ensino fundamental da Serra

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento à unidade de ensino fundamental _____, do município da Serra/ES, o projeto de pesquisa intitulado provisoriamente *Avaliação na alfabetização no Espírito Santo*, de autoria da doutoranda Dilza Côco e orientação da professora Dr^a. Cláudia Maria Mendes Gontijo, como requisito para a realização do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

O objetivo da pesquisa é analisar relações que a política de avaliação do Paebes-Alfa mantém com as práticas de alfabetização no Espírito Santo, em especial as que se efetivam no município da Serra. A escolha por esse município foi orientada por duas razões: por estar vinculado ao Paebes-Alfa desde a sua primeira edição, em 2008, e por possuir a maior rede de ensino nessa condição, conforme informações disponibilizadas pelo IBGE Cidades, ano 2000. Desse modo, os dados desse município podem ser representativos e significativos para a compreensão do fenômeno da avaliação da alfabetização no Espírito Santo.

Considerando o objetivo do estudo, contemplarei, no desenvolvimento da pesquisa, o uso de fontes documentais relacionadas com o Paebes-Alfa, produzidas em instância municipal (legislações, comunicados, memorandos, boletins, levantamento de resultados etc.), bem como farei acompanhamento de discussões e eventos sobre a avaliação da alfabetização que envolva os profissionais das escolas que atuam com crianças em fase de alfabetização (momentos de formação continuada, fóruns, reuniões etc.). Para coletar e registrar os dados da pesquisa, será adotada a técnica da observação participante com produção de diário de campo, assim como o recurso da entrevista semiestruturada com os sujeitos envolvidos com o Paebes-Alfa no município. Os registros dos dados ainda poderão ser complementados por meio de fotografias e gravação de áudiovídeo.

APÊNCIDE F _ Termo de consentimento livre e esclarecido apresentado aos pais e ou responsáveis pelas crianças

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Srs Pais e ou responsáveis,

A doutoranda Dilza Côco firmou parceria com a escola onde seu filho está regularmente matriculado. Em cumprimento ao protocolo de pesquisa apresenta aos **pais/responsáveis das crianças/sujeitos** da turma, o projeto de pesquisa intitulado provisoriamente **Avaliação da alfabetização no Espírito Santo**, como recomendação para a realização do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo da pesquisa é analisar relações que a política de avaliação do Paebes-Alfa mantém com as práticas de alfabetização no Espírito Santo, em especial as que se efetivam no município da Serra. Assim, a pesquisa será realizada também na sala de aula por meio da observação participante com gravações em vídeo, fotos, entrevistas e registros em diário de campo. Para garantir o tratamento ético dos dados o nome da escola será mantido em sigilo. Serão utilizadas apenas as iniciais dos nomes das crianças, e as filmagens serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa, preservando, sobretudo, a integridade do grupo. Os dados (filmagens, fotos e entrevistas)/resultados da pesquisa serão apresentados na tese e poderão ser utilizados para publicação científica. Por isso, solicitamos sua autorização, por meio da assinatura deste Termo de Consentimento.

Eu, _____,
responsável pelo aluno (a) _____,
da turma, autorizo sua participação no projeto de pesquisa intitulado provisoriamente **Avaliação da alfabetização no Espírito Santo**, de autoria da doutoranda Dilza Côco (PPGE/UFES), concordando com os procedimentos acima apresentados.

APÊNCIDE G_ Roteiro de entrevista com os docentes

1 Dados de identificação

- a) Nome:
- b) Escola em que trabalha:
- c) Data:

2 Formação acadêmica

- a) Nível de formação:
- b) Instituição onde recebeu a titulação:

3 Experiência profissional

- a) Período de exercício no magistério:
- b) Período em que atuou em classes de alfabetização:
- c) Período de atuação na atual escola:

4 Sobre a avaliação na alfabetização

- a) Quando uma criança está alfabetizada para você?
- b) Como você desenvolve a avaliação em classes de alfabetização?
- c) Você já participou da avaliação do Paebes-Alfa? Quantas vezes? Em que ano?
- d) Você recebeu algum treinamento/formação sobre o Paebes-Alfa? Explique.
- e) Como a avaliação do Paebes-Alfa acontece na escola?
- f) As crianças são comunicadas antecipadamente da data da avaliação?
- g) Existe algum preparo prévio das crianças para a realização da prova do Paebes-Alfa?
- h) Em sua opinião, como as crianças reagem a essa avaliação?
- i) Elas fazem comentários sobre a prova? Explique.
- j) O que a escola faz com os resultados da avaliação do Paebes-Alfa?
- k) Qual o papel do professor nesse processo de avaliação?
- l) O Paebes-Alfa afeta as práticas de alfabetização? Explique.
- m) Qual a sua opinião sobre a avaliação do Paebes-Alfa?

APÊNCIDE H _ Roteiro de entrevista com os pedagogos

1 Dados de identificação

- a) Nome:
- b) Escola em que trabalha:
- c) Data:

2 Formação acadêmica

- a) Nível de formação:
- b) Instituição onde recebeu a titulação:

3 Experiência profissional

- a) Período de exercício no magistério:
- b) Já atuou como docente em classes de alfabetização?
- c) Quantos anos?
- d) Período de atuação na atual escola:

4 Sobre a avaliação na alfabetização

- a) Quando uma criança está alfabetizada para você?
- b) Como é a avaliação da escola nas classes de alfabetização?
- c) Você já participou da avaliação do Paebes-Alfa? Quantas vezes? Em que ano?
- d) Você recebeu algum treinamento/formação sobre o Paebes-Alfa? Explique.
- e) Como ela acontece na escola?
- f) As crianças são comunicadas antecipadamente da data da avaliação?
- g) Existe algum preparo prévio das crianças para a realização da prova do Paebes-Alfa? Explique.
- h) Em sua opinião, como as crianças reagem a essa avaliação?
- i) Elas fazem comentários sobre a prova? Explique.
- j) O que a escola faz com os resultados da avaliação do Paebes-Alfa?
- k) Qual o papel do pedagogo nesse processo de avaliação?
- l) O Paebes-Alfa tem repercussões em seu trabalho? Explique.
- m) Qual a sua opinião sobre a avaliação do Paebes-Alfa?

APÊNCIDE I _ Roteiro de entrevista com os diretores

1 Dados de identificação

- a) Nome:
- b) Escola em que trabalha:
- c) Data:

2 Formação acadêmica

- a) Nível de formação:
- b) Instituição onde recebeu a titulação:

3 Experiência profissional

- a) Período de exercício no magistério:
- b) Período em que atuou em classes de alfabetização:
- c) Período de atuação na atual escola:
- d) Período de atuação no cargo de direção:

4 Sobre a avaliação na alfabetização

- a) Quando uma criança está alfabetizada para você?
- b) Você já participou da avaliação do Paebes-Alfa? Quantas vezes? Em que ano?
- c) Você recebeu algum treinamento/formação sobre o Paebes-Alfa? Explique.
- d) Como ele acontece na escola?
- e) As crianças são comunicadas antecipadamente da data da avaliação?
- f) Existe algum preparo prévio das crianças para a realização da prova do Paebes-Alfa? Explique.
- g) Em sua opinião, como as crianças reagem a essa avaliação?
- h) Elas fazem comentários sobre a prova? Explique.
- i) E os professores?
- j) E os pedagogos?
- k) O que a escola faz com os resultados da avaliação do Paebes-Alfa?
- l) Qual o papel do diretor nesse processo de avaliação?
- m) O Paebes-Alfa afeta o seu trabalho na gestão da escola? Explique.
- n) Qual a sua opinião sobre a avaliação do Paebes-Alfa?

APÊNDICE J _ Relação de dias utilizados no trabalho de campo

Fev.	Mar.	Abr.	Mai	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.
02	08	02	07	18	03	02	04	08	06
03	15	09	09	19	17	13		17	20
	26	10	23	20	18	21		18	22
		11	28	26	18	23		25	28
		12	29	28	30	30			
		13			31	31			
		17							
		18							
		19							
		24							
		25							

APÊNDICE K _ Gráficos produzidos a partir dos questionários aplicados aos professores alfabetizadores participantes da formação continuada realizada em 2012, no município da Serra

Gráfico 1- Idade dos professores alfabetizadores

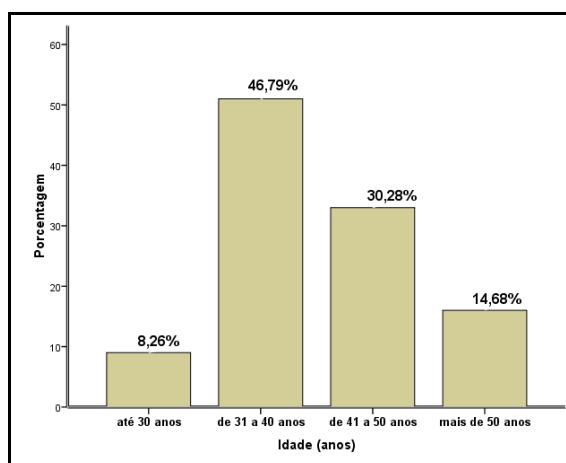


Gráfico 2 _ Quantidade de professores que atuam em turmas de 1º e 2º anos e possuem outro turno de trabalho

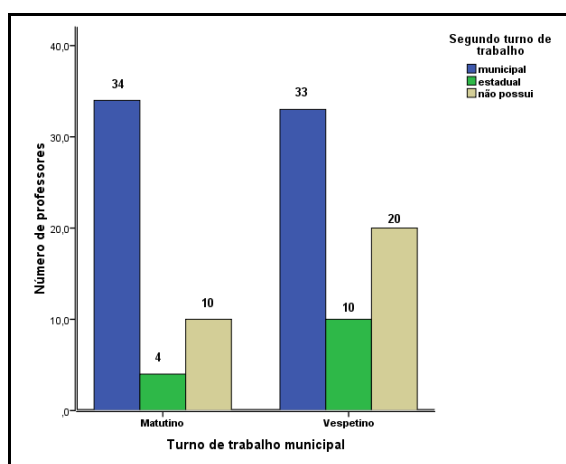


Gráfico 3 _ Regime de trabalho dos professores alfabetizadores

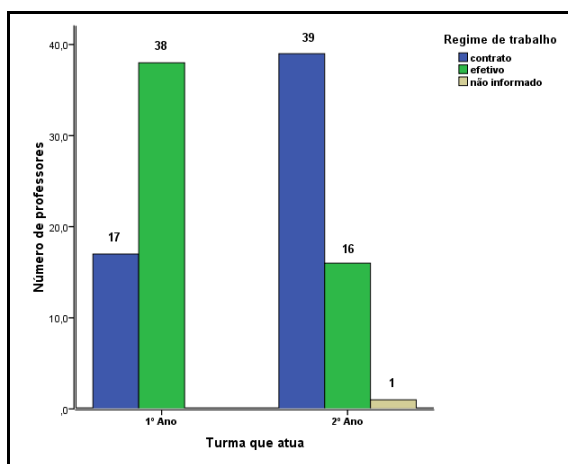


Gráfico 4 _ Tempo de serviço dos entrevistados no magistério

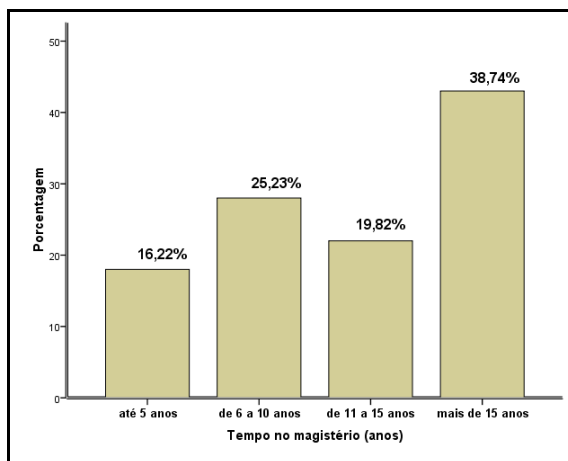
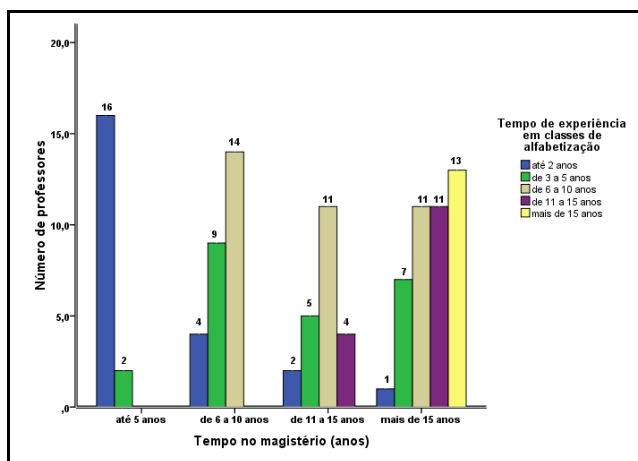


Gráfico 5- Tempo de experiência no magistério versus tempo de experiência na alfabetização



Obs.: O Gráfico 5 não totaliza 111 sujeitos, pois um respondente não informou tempo de experiência na alfabetização.

Gráfico 6- Tempo de experiência na atual escola

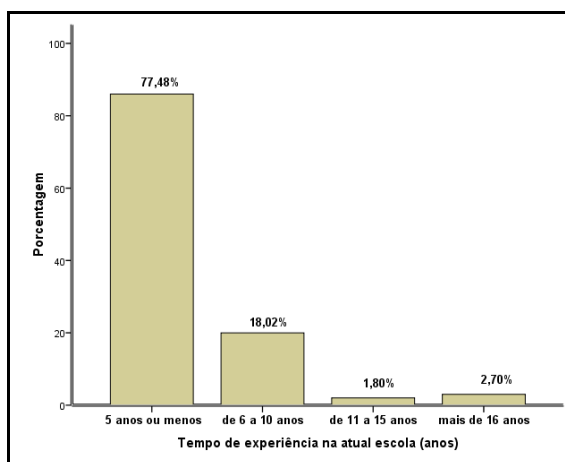


Gráfico 7_ Formação acadêmica dos professores em nível de graduação

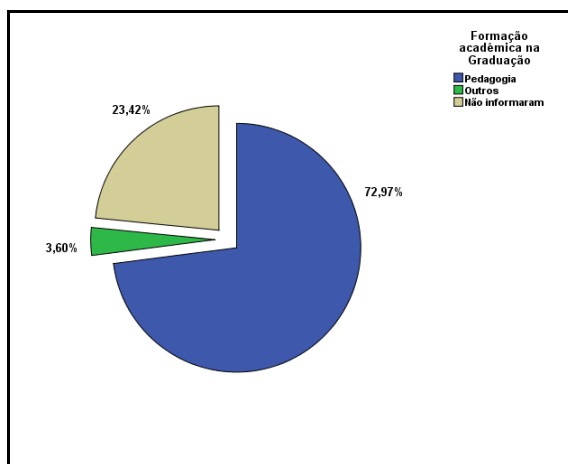


Gráfico 8_ Formação acadêmica dos professores em nível de pós-graduação

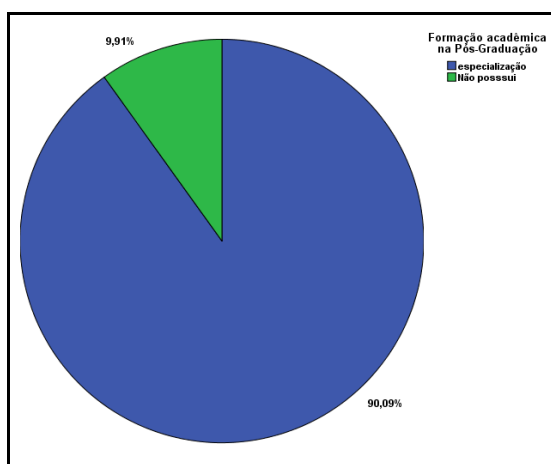


Gráfico 9_ Participação dos professores no curso Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)

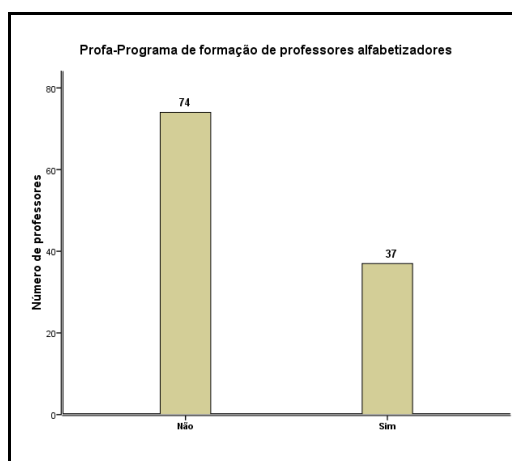


Gráfico 10_ Participação dos professores no curso Pró-Letramento

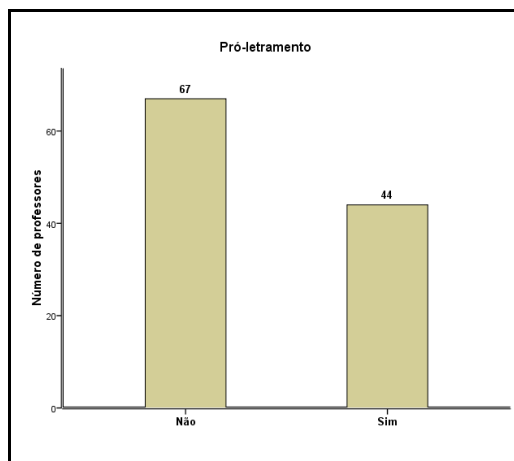


Gráfico 11_ Participação dos professores no curso Alfabetização: Teoria e Prática

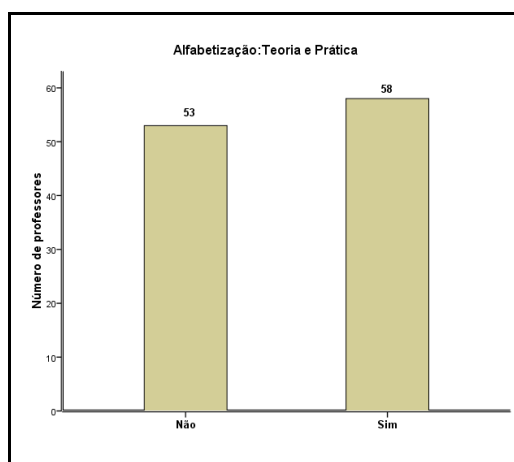


Gráfico 12_ Participação dos professores em eventos de formação continuada promovidos pelo município da Serra

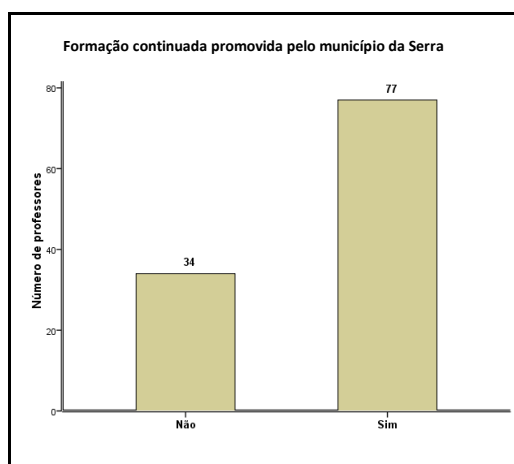


Gráfico 13_ Participação dos professores em outros cursos de formação continuada

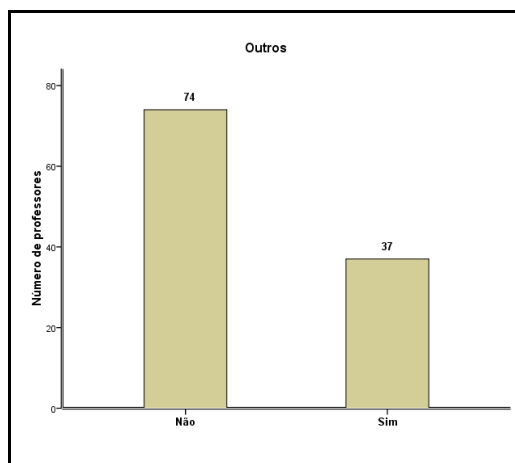


Gráfico 14_ Utilização pelos professores da orientação curricular da educação infantil e ensino fundamental de 2008

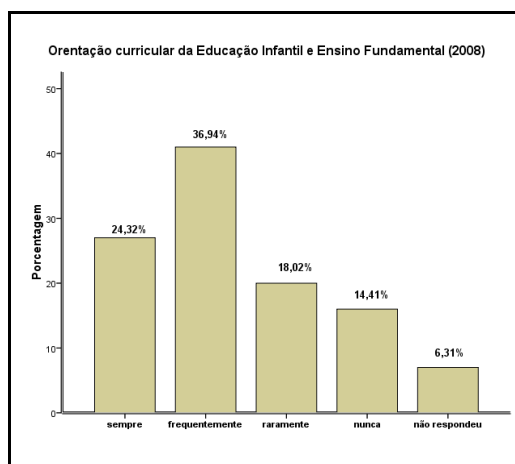


Gráfico 15 – Utilização pelos professores do documento de conteúdos/objetivos do 1º ao 5º ano

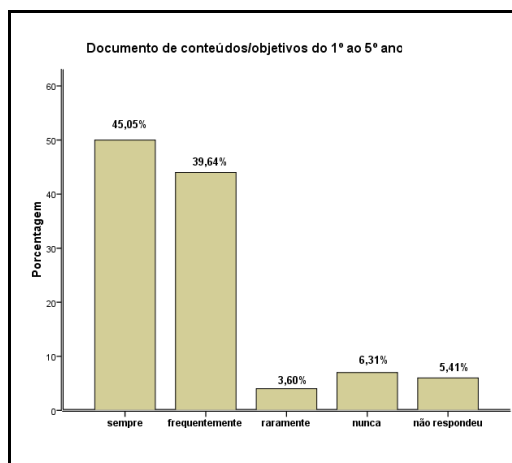


Gráfico 16_ Utilização pelos professores da Proposta Curricular de Língua Portuguesa 1º ao 3º ano (2012)

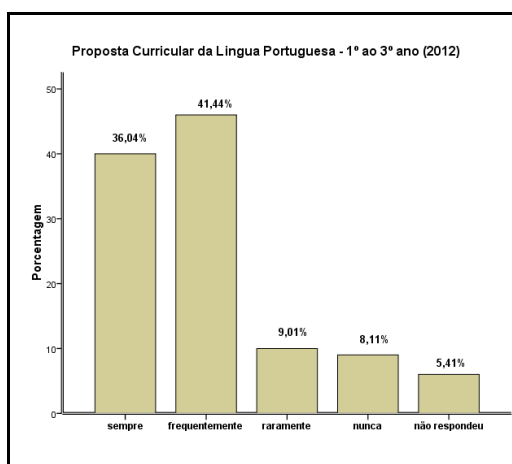


Gráfico 17_ Utilização pelos professores da matriz de referência do Paebes-Alfa

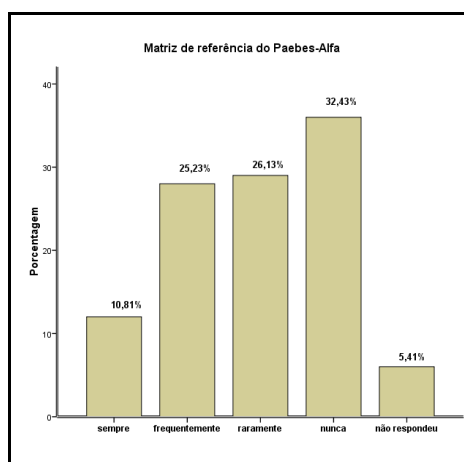


Gráfico 18_ Utilização pelos professores do instrumento de avaliação trimestral da aprendizagem adotado pelo município da Serra

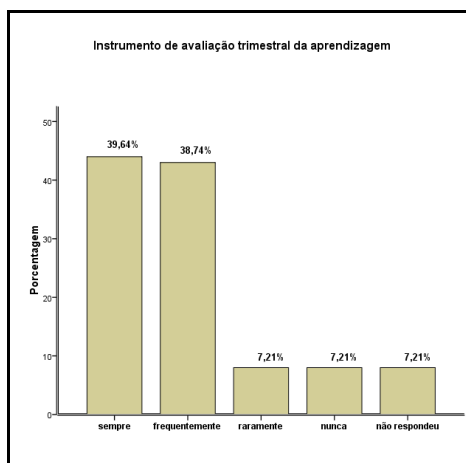


Gráfico 19_ Utilização pelos professores de outros documentos referenciais

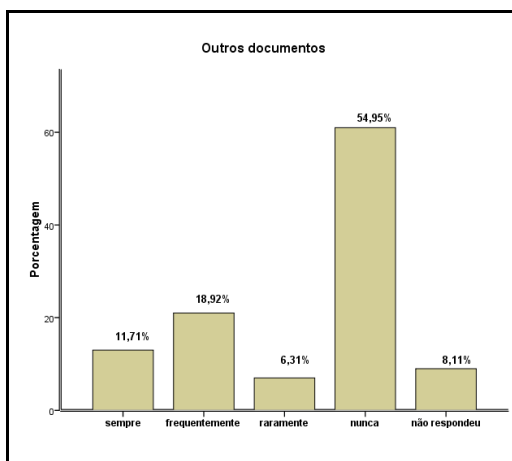


Gráfico 20 – Participação dos professores na aplicação da prova do Paebes-Alfa de 2008 – 1ª onda

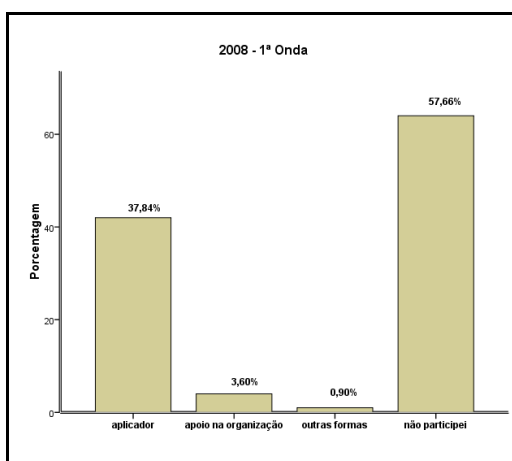


Gráfico 21 – Participação dos professores na aplicação da prova do Paebes-Alfa de 2008 – 2ª onda

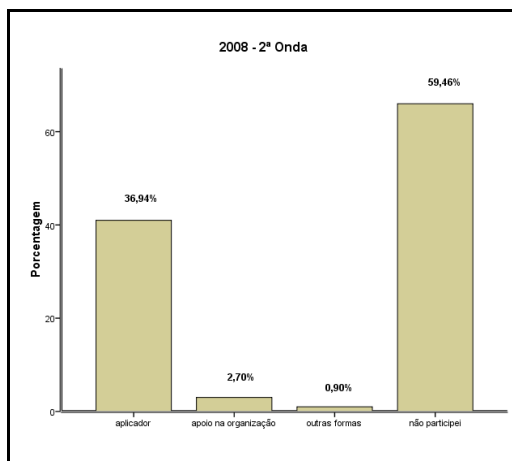


Gráfico 22 – Participação dos professores na aplicação da prova do Paebes-Alfa de 2009 – 1ª onda

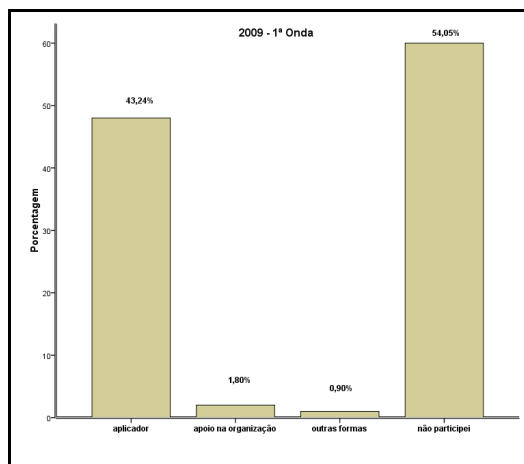


Gráfico 23 – Participação dos professores na aplicação da prova do Paebes-Alfa de 2009 – 2ª onda

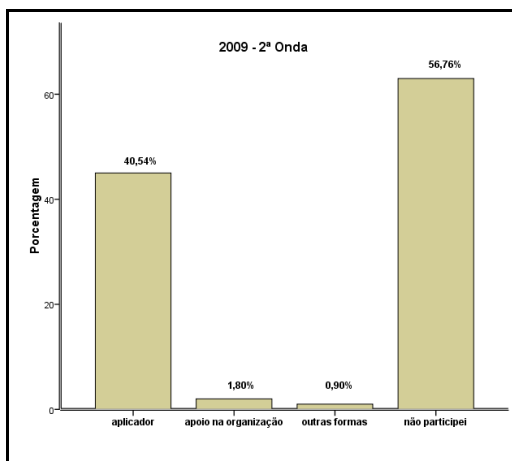


Gráfico 24 – Participação dos professores na aplicação da prova do Paebes-Alfa de 2008 – 2ª onda

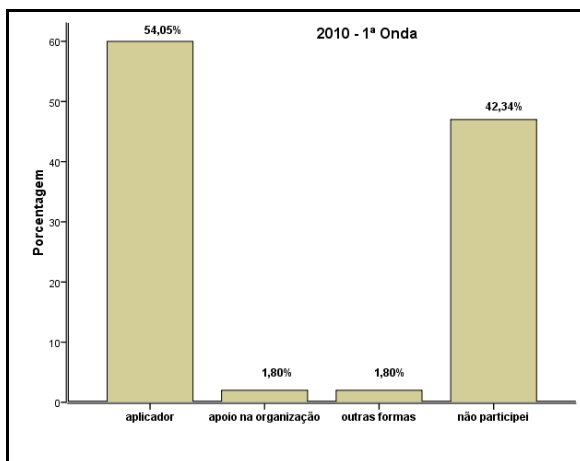


Gráfico 25 – Participação dos professores na aplicação da prova do Paebes-Alfa de 2010 – 2ª onda

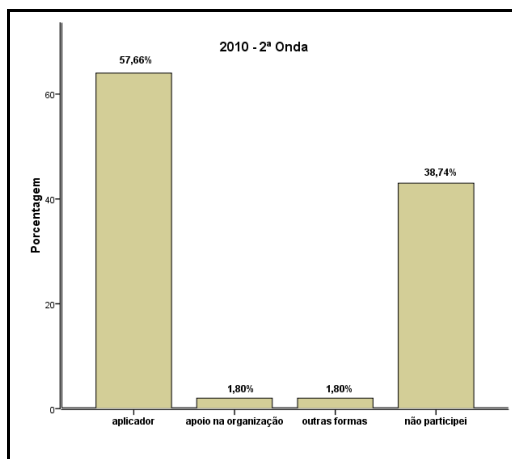


Gráfico 26 – Participação dos professores na aplicação da prova do Paebes-Alfa de 2011 – 1ª onda

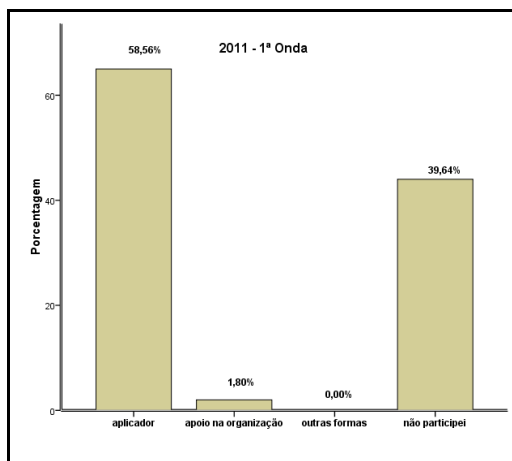


Gráfico 27– Participação dos professores na aplicação da prova do Paebes-Alfa de 2011 – 2ª onda

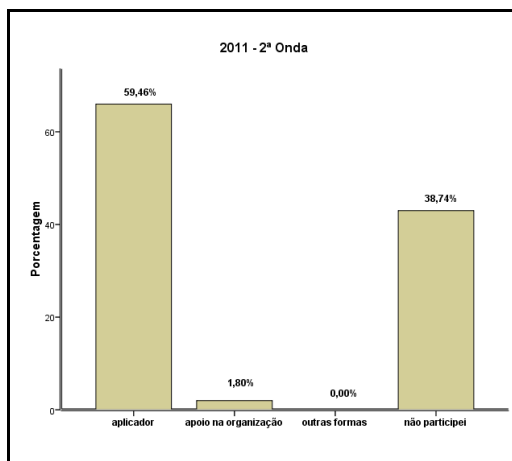


Gráfico 28 – Participação dos professores em cursos de formação para elaboração de itens da prova do Paebes-Alfa

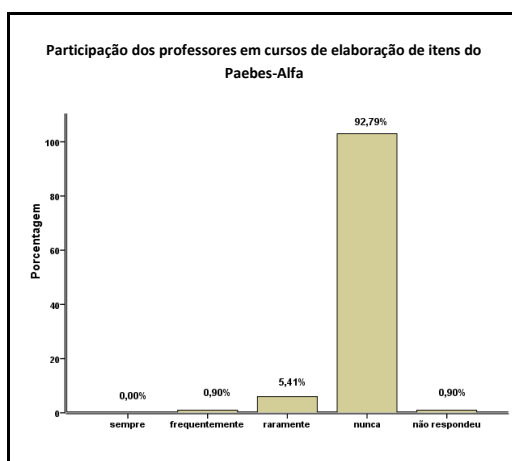


Gráfico 29 – Participação dos professores na preparação de itens para a prova do Paebes-Alfa

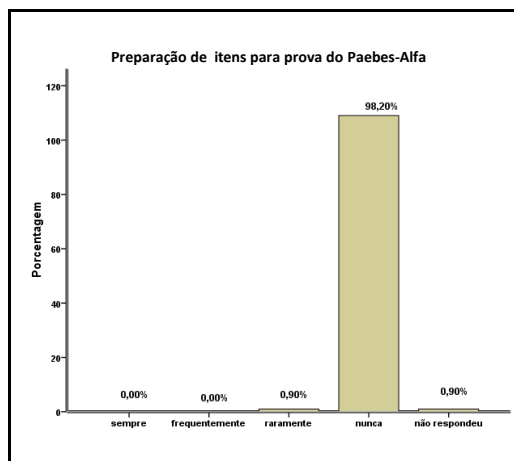


Gráfico 30 – Recebimento pelos professores dos resultados das provas do Paebes-Alfa realizadas pelos alunos

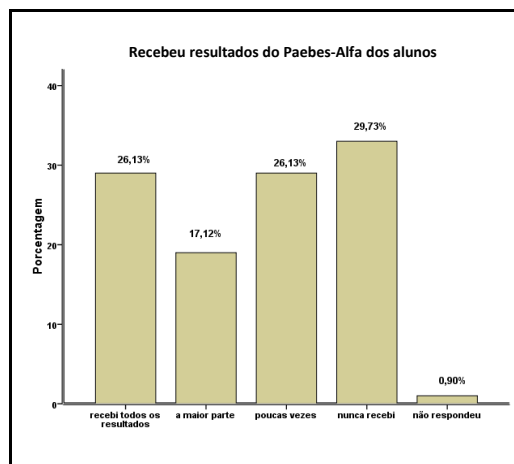


Gráfico 31_ Formação para professores: compreensão e interpretação dos resultados do Paebes-Alfa

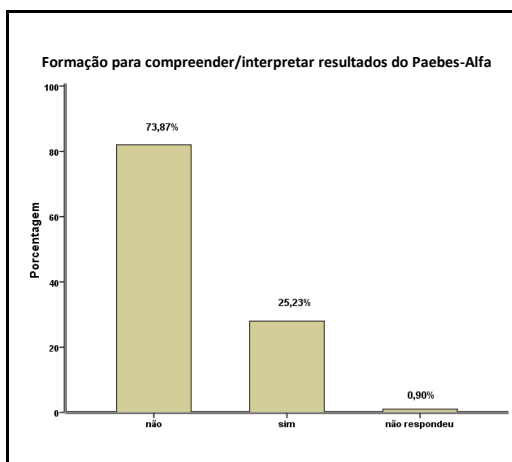


Gráfico 32 – Acesso dos professores à Revista do Educador do Paebes-Alfa

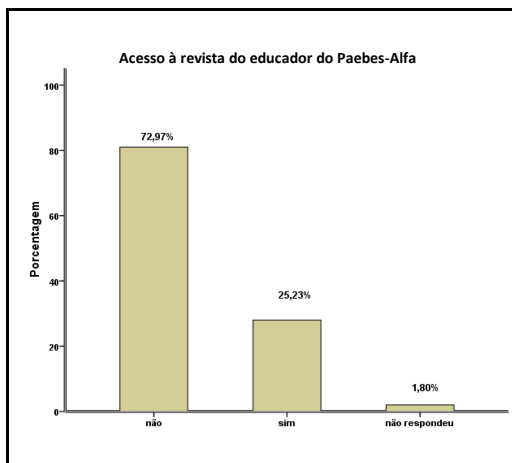


Gráfico 33 – Percepção dos professores sobre a utilização dos resultados do Paebes-Alfa pela escola para organização das propostas educacionais

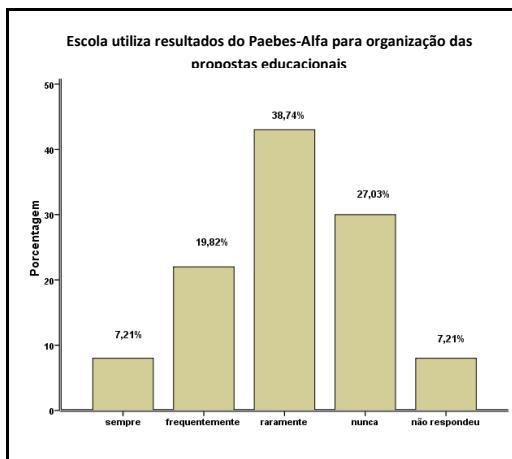


Gráfico 34_ Utilização dos resultados do Paebes-Alfa pelos professores para reorientar o planejamento

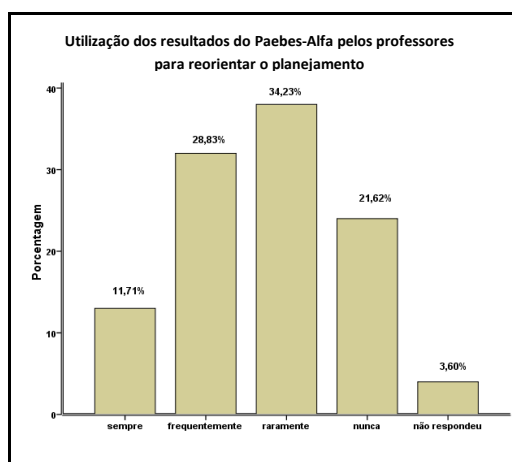


Gráfico 35_ Implementação pelos professores das sugestões de intervenção indicadas pela *Revista do Educador do Paebes/alfa*

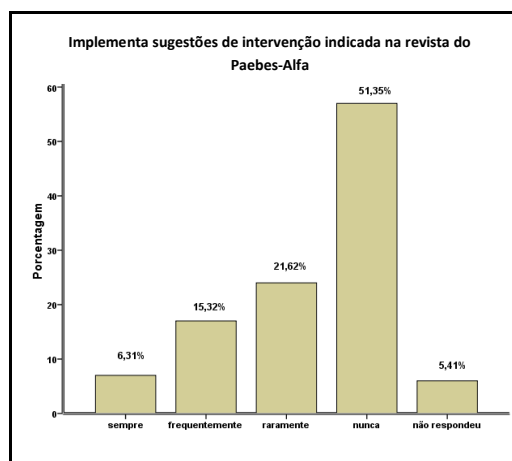


Gráfico 36_ Modificação/alteração das estratégias de ensino dos professores a partir do Paebes-Alfa

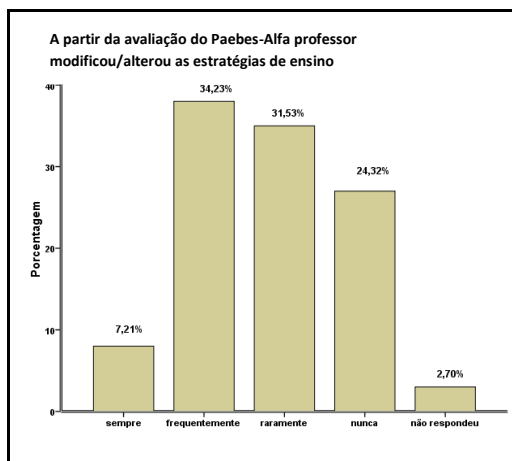


Gráfico 37_ Modificação/alteração das estratégias de avaliação utilizadas pelos professores a partir do Paebes-Alfa

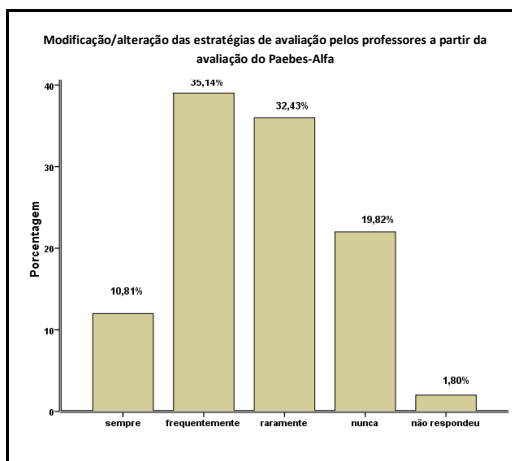


Gráfico 38_ Preparação do aluno para realizar avaliação do Paebes-Alfa

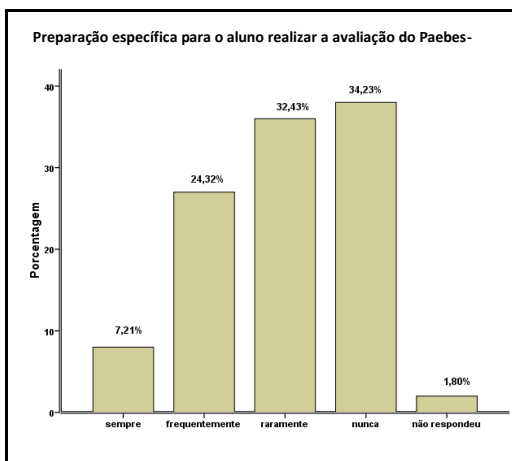


Gráfico 39_ Divulgação dos resultados do Paebes-Alfa para os professores

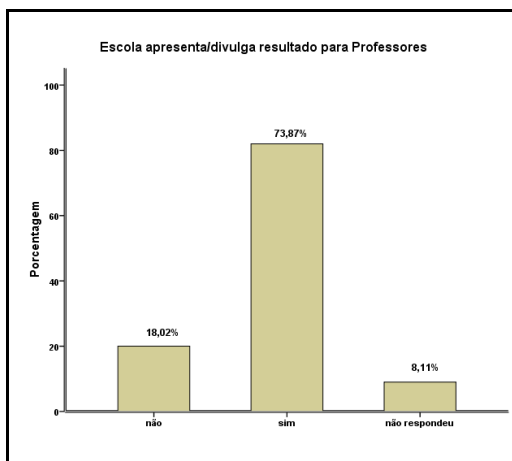


Gráfico 40_ Divulgação dos resultados do Paebes-Alfa para os pedagogos

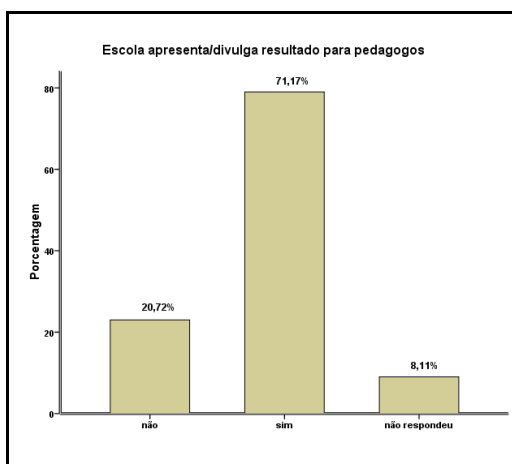


Gráfico 41_ Divulgação dos resultados do Paebes-Alfa para os pais dos alunos

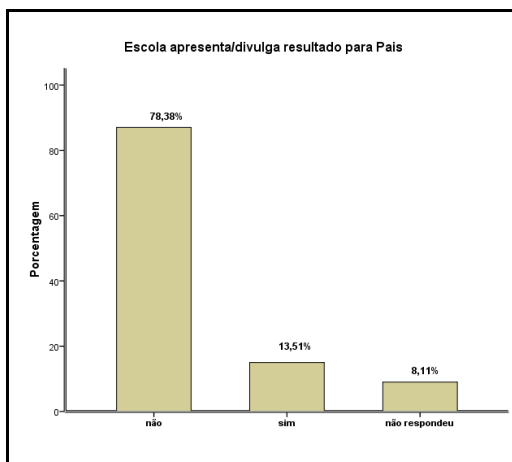


Gráfico 42_ Divulgação dos resultados do Paebes-Alfa para os alunos

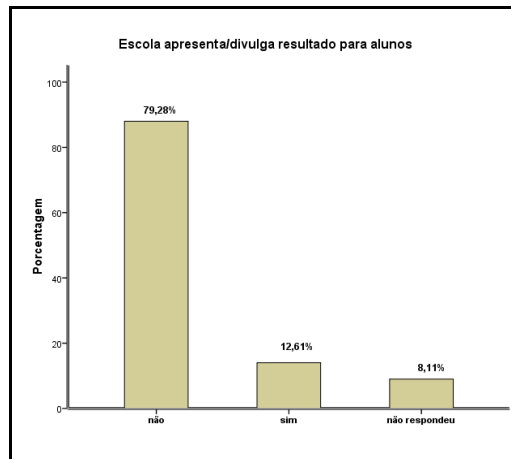


Gráfico 43_ Alteração da rotina escolar pela avaliação do Paebes-Alfa

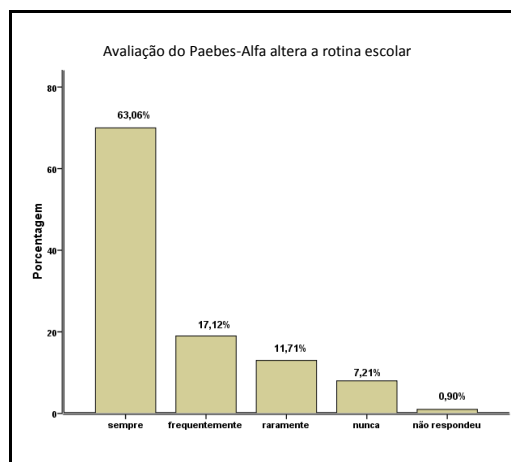
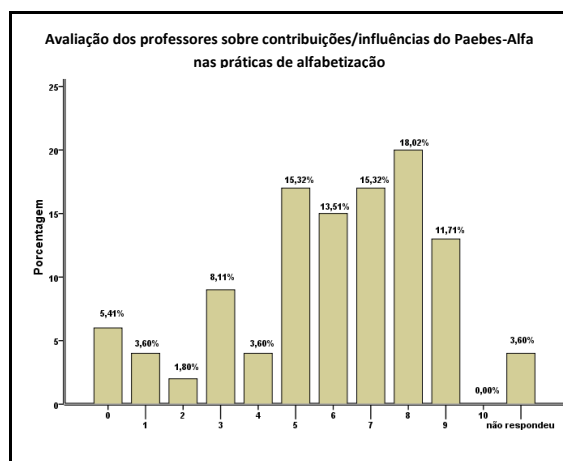


Gráfico 44_ Avaliação dos professores sobre contribuições/influência do Paebes-Alfa nas práticas de alfabetização



APÊNDICE L _ Caracterização das crianças

As tabelas que se seguem foram organizadas com base em informações coletadas nas fichas de matrículas dos alunos. Essas informações foram relativas ao primeiro semestre de 2012.

Escola Litoral

Turma: 1º Ano (Matutino)

Professora: Sara

Tabela 1 – Distribuição dos alunos da turma do primeiro ano segundo idade

Idade	F	%
6 anos	08	42,10
7 anos	10	52,63
8 anos	01	5,27
Total	19	100

Tabela 2 – Distribuição dos alunos segundo o sexo

Sexo	F	%
Feminino	11	57,89
Masculino	08	42,11
Total	19	100

Tabela 3 – Distribuição dos alunos quanto à cor

Cor	F	%
Branca	03	15,78
Parda	16	84,22
Negra	00	00
Indígena	00	00
Amarela	00	00
Total	19	100

Tabela 4 – Distribuição das crianças com experiência escolar na educação infantil

Escolaridade anterior	F	%
Sim	15	78,94
Não	03	15,79
Não declarado	01	5,27
Total	19	100

Tabela 5 – Distribuição das crianças que frequentaram a educação infantil segundo unidade de ensino

Unidade de ensino	F	%
Na própria escola	10	66,67
Unidades próximas à escola	04	26,67
Outras	01	6,66
Total	15	100

Obs.: Nos dados desta tabela, foram considerados apenas os alunos que tiveram acesso à educação infantil.

Tabela 6 – Distribuição das crianças conforme bairros em que residem

Bairro	F	%
No próprio bairro da escola	08	42,10
Bairros no entorno à escola	11	57,90
Outros	00	00
Total	19	100

Tabela 7 - Distribuição dos alunos conforme nível de escolaridade do pai

Grau de instrução do pai	F	%
Ensino fundamental incompleto	02	10,53
Ensino fundamental completo	03	15,79
Ensino médio incompleto	00	00
Ensino médio completo	02	10,53
Superior incompleto	00	00
Superior	00	00
Pós-graduação	00	00
Não declarado	12	63,15
Total	19	100

Tabela 8 - Distribuição dos alunos conforme nível de escolaridade da mãe

Grau de instrução da mãe	F	%
Ensino fundamental incompleto	05	26,31
Ensino fundamental completo	04	21,05
Ensino médio incompleto	02	10,53
Ensino médio completo	00	00
Superior incompleto	01	5,27
Superior completo	02	10,53
Pós-graduação	00	00
Não declarado	05	26,31
Total	19	100

Escola Carapina**Turma: 1º ano (Matutino)****Professora: Júlia**

Tabela 1 – Distribuição dos alunos da turma do primeiro ano segundo idade

Idade	F	%
6 anos	06	24,00
7 anos	19	76,00
Total	25	100

Tabela 2 – Distribuição dos alunos segundo o sexo

Sexo	F	%
Feminino	15	60,00
Masculino	10	40,00
Total	25	100

Tabela 3 – Distribuição dos alunos quanto à cor

Cor	F	%
Branca	00	00
Parda	21	84,00
Preta	02	8,00
Indígena	00	00
Amarela	00	00
Não declarado	02	8,00
Total	25	100

Tabela 4 – Distribuição das crianças com experiência escolar na educação infantil

Escolaridade anterior	F	%
Sim	09	36,00
Não	00	00
Não declarado	16	64,00
Total	25	100

Tabela 5 – Distribuição das crianças que frequentaram a educação infantil segundo unidade de ensino

Unidade de ensino	F	%
Na própria escola	00	00
Unidades próximas à escola	04	44,44
Outras	05	55,56
Total	09	100

Obs.: Nos dados desta tabela, foram considerados apenas os alunos que tiveram acesso à educação infantil.

Tabela 6 – Distribuição das crianças conforme bairros em que residem

Bairro	F	%
No próprio bairro da escola	11	44,00
Bairros no entorno da escola	14	56,00
Outros	00	00
Total	25	100

Tabela 7 - Distribuição dos alunos conforme nível de escolaridade do pai

Grau de instrução do pai	F	%
Ensino fundamental incompleto	05	20,00
Ensino fundamental completo	04	16,00
Ensino médio incompleto	00	00
Ensino médio completo	04	16,00
Superior incompleto	00	00
Superior	00	00
Pós-graduação	00	00
Não declarado	12	48,00
Total	25	100

Tabela 8 - Distribuição dos alunos conforme nível de escolaridade da mãe

Grau de instrução da mãe	F	%
Ensino fundamental incompleto	09	36,00
Ensino fundamental completo	03	12,00
Ensino médio incompleto	05	20,00
Ensino médio completo	06	24,00
Superior incompleto	00	00
Superior completo	00	00
Pós-graduação	00	00
Não declarado	02	8,00
Total	25	100

Escola Carapina**Turma: 2º ano (Vespertino)****Professora: Elisa**

Tabela 1 – Distribuição dos alunos da turma do 2º ano de acordo com a idade

Idade	F	%
7 anos	05	21,73
8 anos	17	73,92
10 anos	01	4,35
Total	23	100

Tabela 2 – Distribuição dos alunos segundo o sexo

Sexo	F	%
Feminino	13	56,53
Masculino	10	43,47
Total	23	100

Tabela 3 – Distribuição dos alunos quanto à cor

Cor	F	%
Branca	03	13,05
Parda	19	82,60
Preta	00	00
Indígena	00	00
Amarela	00	00
Não declarado	01	4,35
Total	23	100

Tabela 4 – Distribuição das crianças conforme bairros em que residem

Bairro	F	%
No próprio bairro da escola	11	47,82
Bairros no entorno da escola	05	21,74
Outros	07	30,44
Total	23	100

Tabela 5_ Distribuição dos alunos conforme nível de escolaridade do pai

Grau de instrução do pai	F	%
Ensino fundamental incompleto	04	17,39
Ensino fundamental completo	04	17,39
Ensino médio incompleto	00	00
Ensino médio completo	08	34,78
Superior incompleto	00	00
Superior	00	00
Pós-graduação	00	00
Não declarado	07	30,44
Total	23	100

Tabela 6_ Distribuição dos alunos conforme nível de escolaridade da mãe

Grau de instrução da mãe	F	%
Ensino fundamental incompleto	08	34,78
Ensino fundamental completo	01	4,35
Ensino médio incompleto	02	8,69
Ensino médio completo	10	43,48
Superior incompleto	01	4,35
Superior completo	00	00
Pós-graduação	00	00
Não declarado	01	4,35
Total	23	100

Escola José de Anchieta**Turma: 1º ano (Vespertino)****Professora: Alice**

Tabela 1 – Distribuição dos alunos da turma do primeiro ano segundo idade

Idade	F	%
6 anos	08	32,00
7 anos	17	68,00
Total	25	100

Tabela 2 – Distribuição dos alunos segundo o sexo

Sexo	F	%
Feminino	12	48,00
Masculino	13	52,00
Total	25	100

Tabela 3 – Distribuição dos alunos quanto à cor

Cor	F	%
Branca	00	
Parda	00	
Preta	00	
Indígena	00	
Amarela	00	
Total	00	00

Obs.: Sem informações na ficha de matrícula sobre a cor das crianças.

Tabela 4 – Distribuição das crianças com experiência escolar na educação infantil

Escolaridade anterior	F	%
Sim	24	96,00
Não	00	00
Não declarado	01	4,00
Total	25	100

Tabela 5 – Distribuição das crianças que frequentaram a educação infantil segundo unidade de ensino

Unidade de ensino	F	%
Na própria escola	00	00
Unidades próximas à escola	24	100,00
Outras	00	00
Total	24	100

Obs.: Nos dados desta tabela, foram considerados apenas os alunos que tiveram acesso à educação infantil.

Tabela 6 – Distribuição das crianças conforme bairros em que residem

Bairro	F	%
No próprio bairro da escola	25	100
Bairros no entorno da escola	00	00
Outros	00	00
Total	25	100

Tabela 7 - Distribuição dos alunos conforme nível de escolaridade do pai

Grau de instrução do pai	F	%
Ensino fundamental incompleto	7	28,00
Ensino fundamental completo	03	12,00
Ensino médio incompleto	01	4,00
Ensino médio completo	08	32,00
Superior incompleto	00	00
Superior	00	00
Pós-graduação	00	00
Não declarado	06	24,00
Total	25	100

Tabela 8 - Distribuição dos alunos conforme nível de escolaridade da mãe

Grau de instrução da mãe	F	%
Ensino fundamental incompleto	03	12,00
Ensino fundamental completo	02	8,00
Ensino médio incompleto	05	20,00
Ensino médio completo	12	48,00
Superior incompleto	00	00
Superior completo	01	4,00
Pós-graduação	00	00
Não declarado	02	8,00
Total	25	100

Escola José de Anchieta**Turma: 2º ano (Vespertino)****Professora: Vitória**

Tabela 1 – Distribuição dos alunos da turma do 2º ano, de acordo com a idade

Idade	F	%
7 anos	6	26,08
8 anos	17	73,92
Total	23	100

Tabela 2 – Distribuição dos alunos segundo o sexo

Sexo	F	%
Feminino	10	43,47
Masculino	13	56,53
Total	23	100

Tabela 3 – Distribuição dos alunos quanto à cor

Cor	F	%
Branca	00	00
Parda	08	34,78
Preta	00	00
Indígena	00	00
Amarela	00	00
Sem informações	15	65,22
Total	23	100

Tabela 4 – Distribuição das crianças quanto a experiência escolar no primeiro ano

Escolaridade anterior	F	%
Realizado na própria escola	22	95,65
Realizado em outra escola	01	4,35
Total	23	100

Obs.: A criança que não realizou o primeiro ano na escola veio transferida de uma escola estadual.

Tabela 5 – Distribuição das crianças conforme bairros em que residem

Bairro	F	%
No próprio bairro da escola	23	100
Bairros no entorno da escola	00	00
Outros	00	00
Total	23	100

Tabela 6 - Distribuição dos alunos conforme nível de escolaridade do pai

Grau de instrução do pai	F	%
Ensino fundamental incompleto	04	17,40
Ensino fundamental completo	02	8,70
Ensino médio incompleto	01	4,35
Ensino médio completo	06	26,08
Superior incompleto	00	00
Superior	00	00
Pós-graduação	00	00
Não declarado	10	43,47
Total	23	100

Tabela 7 - Distribuição dos alunos conforme nível de escolaridade da mãe

Grau de instrução da mãe	F	%
Ensino fundamental incompleto	08	34,80
Ensino fundamental completo	03	13,04
Ensino médio incompleto	00	00
Ensino médio completo	07	30,43
Superior incompleto	00	00
Superior completo	00	00
Pós-graduação	00	00
Não declarado	05	21,73
Total	23	100

Observação geral: Das 23 crianças, 16 possuíam informação que realizaram a educação infantil em unidades de educação infantil do próprio bairro.

Escola Serra

Turma: 1º ano (Vespertino)

Professora: Cleo

Tabela 1 – Distribuição dos alunos da turma do primeiro ano segundo idade

Idade	F	%
6 anos	06	22,22
7 anos	20	74,08
8 anos	01	3,70
Total	27	100

Tabela 2 – Distribuição dos alunos segundo o sexo

Sexo	F	%
Feminino	14	51,85
Masculino	13	48,15
Total	27	100

Tabela 3 – Distribuição dos alunos quanto à cor

Cor	F	%
Branca	06	22,22
Parda	17	62,96
Preta	04	14,82
Indígena	00	00
Amarela	00	00
Total	27	100

Tabela 4 – Distribuição das crianças com experiência escolar na educação infantil

Escolaridade anterior	F	%
Sim	24	88,88
Não	01	3,71
Não declarado	02	7,41
Total	27	100

Tabela 5 – Distribuição das crianças que frequentaram a educação infantil segundo unidade de ensino

Unidade de ensino	F	%
Na própria escola	00	00
Unidades próximas à escola	23	95,83
Outras	01	4,17
Total	24	100

Obs.: Nos dados desta tabela, foram considerados apenas os alunos que tiveram acesso à educação infantil.

Tabela 6 – Distribuição das crianças conforme bairros em que residem

Bairro	F	%
No próprio bairro da escola	27	100
Bairros no entorno da escola	00	00
Outros	00	00
Total	27	100

Tabela 7 - Distribuição dos alunos conforme nível de escolaridade do pai

Grau de instrução do pai	F	%
Ensino fundamental incompleto	10	37,04
Ensino fundamental completo	04	14,82
Ensino médio incompleto	02	7,40
Ensino médio completo	00	00
Superior incompleto	00	00
Superior	00	00
Pós-graduação	00	00
Não declarado	11	40,74
Total	27	100

Tabela 8 - Distribuição dos alunos conforme nível de escolaridade da mãe

Grau de instrução da mãe	F	%
Ensino fundamental incompleto	12	44,45
Ensino fundamental completo	07	25,93
Ensino médio incompleto	04	14,82
Ensino médio completo	02	7,40
Superior incompleto	00	00
Superior completo	01	3,70
Pós-graduação	00	00
Não declarado	01	3,70
Total	27	100

Escola Serra**Turma: 2º ano (Vespertino)****Professora: Mariana**

Tabela 1 – Distribuição dos alunos da turma do 2º ano de acordo com a idade

Idade	F	%
7 anos	04	15,38
8 anos	20	76,93
9 anos	02	7,69
Total	26	100

Tabela 2 – Distribuição dos alunos segundo o sexo

Sexo	F	%
Feminino	11	42,30
Masculino	15	57,70
Total	26	100

Tabela 3 – Distribuição dos alunos quanto à cor

Cor	F	%
Branca	04	15,38
Parda	20	76,93
Preta	02	7,69
Indígena	00	00
Amarela	00	00
Total	26	100

Tabela 4 – Distribuição das crianças quanto à experiência escolar no primeiro ano

Escolaridade anterior	F	%
Realizado na própria escola	24	92,30
Realizado em outra escola	02	7,70
Total	26	100

Obs.: Uma das crianças que não realizaram o primeiro ano na escola veio transferida de uma escola estadual do interior do Estado e outra veio de uma das redes municipais da grande Vitória.

Tabela 5 – Distribuição das crianças conforme bairros em que residem

Bairro	F	%
No próprio bairro da escola	26	100
Bairros no entorno da escola	00	00
Outros	00	00
Total	26	100

Tabela 6 - Distribuição dos alunos conforme nível de escolaridade do pai

Grau de instrução do pai	F	%
Ensino fundamental incompleto	11	42,30
Ensino fundamental completo	06	23,07
Ensino médio incompleto	02	7,70
Ensino médio completo	02	7,70
Superior incompleto	00	00
Superior	00	00
Pós-graduação	00	00
Não declarado	05	19,23
Total	26	100

Tabela 7 - Distribuição dos alunos conforme nível de escolaridade da mãe

Grau de instrução da mãe	F	%
Ensino fundamental incompleto	15	57,69
Ensino fundamental completo	02	7,70
Ensino médio incompleto	06	23,07
Ensino médio completo	02	7,70
Superior incompleto	00	00
Superior completo	00	00
Pós-graduação	00	00
Não declarado	01	3,84
Total	26	100

ANEXOS

ANEXO A_ CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA ENTRE O MUNICÍPIO DA SERRA E O ESTADO DO ESPÍRITO SANTO QUE PREVÊ A INTEGRAÇÃO AO PAEBES

*Para assinar
no DE. Em
08/03/2008*

*Rosani do Silva Moraes
Diretora do Depto de Ensino
SEDU-Serra*

Publicado no Diário Oficial
20/05/08

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE CONTRATOS E CONVÊNIOS

SEDU
Fl. 61
e
Municípios

CONVÊNIO Nº. 083/2008

CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA QUE ENTRE SI CELEBRAM O ESTADO DO ESPÍRITO SANTO POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/SEDU E A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA SERRA/ES.

O Estado do Espírito Santo, pessoa jurídica de direito público interno, inscrito no CNPJ sob o nº 27.080.530/0001-43, por intermédio da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDU, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 27.080.563/0001-93, doravante denominada **CONCEDENTE**, neste ato, representada pelo titular da pasta, Sr. HAROLDO CORRÊA ROCHA, brasileiro, casado, economista, portador da Carteira de Identidade nº. 371.910, expedida pela SPTC-ES, residente neste Estado, inscrito no CPF-MF sob o nº 394.870.167-91, e a SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA SERRA/SEMED/ES, com sede à Rua Alpheu Correa Pimentel, nº. 144, Centro, Serra, ES, Cep. 29.176.180 inscrito no CNPJ sob o nº 27.174.093/0001-27, doravante denominada **CONVENIENTE** neste ato representada pelo seu secretário, Sr. GELSON SILVA JUNQUILHO, brasileiro, casado, portador da Carteira de Identidade nº. 298.758 - SSP/ES, inscrito no C.P.F.-MF sob o nº 418.276.357-20 em conformidade com os autos do processo nº. 40508749/2008 e com fundamento na Lei nº. 8.666/93 e § 1º. do artigo 172 da Constituição Estadual resolvem celebrar o presente Convênio de Cooperação Técnica mediante as disposições expressas nas cláusulas seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA - Do Objeto

1.1. O presente Convênio tem por objeto estabelecer a cooperação técnica entre os partícipes, a inclusão da rede municipal da Serra/ES na abrangência do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo - PAEBES, com vistas à realização da avaliação de 11.877 (onze mil e oitocentos e setenta e sete) alunos do ensino fundamental, conforme Plano de Trabalho parte integrante deste Instrumento.

CLÁUSULA SEGUNDA - Da Justificativa

2.1. Justifica-se a inclusão do município no PAEBES, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino na rede pública e o desenvolvimento de ações integradas cujos resultados forneçam indicadores de eficiência ao sistema educacional do Estado do Espírito Santo.

CLÁUSULA TERCEIRA - Das Obrigações

I - a CONCEDENTE:

a) Integrar a rede municipal de ensino fundamental no Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo - PAEBES;

1

Av. César Hilal, n.º 1.111 - Praia de Sud - Vitória/ES - CEP 29052-231
Telº (027)3137-3623 3137-4336



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE CONTRATOS E CONVÊNIOS



- b) Capacitar supervisores de trabalho de campo da rede municipal de ensino sobre os procedimentos necessários à aplicação dos instrumentos da avaliação;
- c) Fornecer os instrumentos para a publicação da avaliação compreendendo testes e questionários;
- d) Fornecer os resultados da avaliação e assessorar sua análise junto à equipe da Secretaria Municipal de Educação;
- e) Integrar professores da rede municipal de ensino fundamental nas atividades de elaboração de itens de provas;
- f) Oferecer oportunidades de formação continuada na área de avaliação educacional a técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

- A CONVENIENTE:

- a) Organizar reuniões com profissionais da sua rede de ensino, a equipe central e com representantes de pais no Conselho de Escola, com vistas à sensibilização quanto à avaliação educacional;
- b) Alocar profissionais, de acordo com critérios estabelecidos pela SEDU, para atuarem como Aplicadores e Supervisor de Trabalho de Campo;
- c) Realizar reuniões de sensibilização envolvendo as escolas da rede municipal de ensino;
- d) Capacitar aplicadores para atuarem na rede municipal de ensino;
- e) Garantir a participação dos profissionais indicados como Supervisor de trabalho de Campo na capacitação realizada pela SEDU;
- f) Coordenar a aplicação da avaliação na rede municipal de ensino mediante direcionamento técnico da SEDU;
- g) Assegurar a participação de técnicos e/ou professores da rede municipal de ensino fundamental em atividades de elaboração de itens de prova e de formação continuada na área de avaliação educacional;
- h) Promover as condições adequadas ao envolvimento da sua rede escolar e da sua equipe da SEMED no processo de análise e disseminação dos resultados;
- i) Utilizar os resultados gerados pela avaliação na definição e na implementação de políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade de ensino.

CLÁUSULA QUARTA – Do Acompanhamento e Avaliação

4.1. A Gerência de Avaliação Educacional/GEIA/SEDU designa formalmente a servidora Gloriete Carnielli, responsável pelo acompanhamento e fiscalização da execução do Convênio, nos termos do Art. 67, da Lei nº. 8666/93, para efeito de acompanhamento e avaliação, onde serão realizadas reuniões, com base em cronograma estabelecido entre as partes, para a identificação de eventuais ações corretivas.

CLÁUSULA QUINTA – Da Vigência

5.1. O presente Convênio terá vigência a partir do dia seguinte ao da publicação no Diário Oficial do Estado, com duração até 31/12/2011, podendo ser prorrogado por interesse de ambas as partes.



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE CONTRATOS E CONVÊNIOS



CLÁUSULA SEXTA - De Controle e Fiscalização

O Estado, por meio da SEDU, tem a prerrogativa de conservar a autoridade normativa e exercer controle e fiscalização sobre a execução, bem como de assumir ou transferir a responsabilidade pelo mesmo, no caso de paralisação ou de fato relevante que venha ocorrer, de modo a evitar a continuidade do serviço.

CLÁUSULA SÉTIMA - Da Publicação

Fica eleito o foro da Comarca da capital do Estado do Espírito Santo, com renúncia expressa a outros, por mais privilegiados que forem, para dirimir dúvidas decorrentes do presente convênio, e não puderem ser resolvidas administrativamente.

por estarem de acordo, lavrou-se o presente termo em 03 (três) vias de igual teor e forma, as quais foram lidas e assinadas pelas partes, na presença das testemunhas abaixo.

Vitória - ES, 15 de maio de 2008.

HAROLDO CORREIA ROCHA
Secretário de Estado da Educação
Concedente

NELSON SILVA JUNQUILHO
Secretário Municipal de Educação da Serra/ES
Conveniente

Gloriete Carnielli
Responsável pelo acompanhamento/fiscalização

Testemunhas:

- 1) Ass:
Nome: Augusta Escalaf Saadina CPF 579.106.777-15
- 2) Ass:
Nome: Cristine Pedraçini CPF 102.342.902-97

3

ANEXO A - Plano de Trabalho

SEDU
 Fis15.....

 Rubrica

PLANO DE TRABALHO

1 - DADOS CADASTRAIS

Órgão/Entidade Proponente	Secretaria Municipal de Educação de Serra			CNPJ	27.174.093/0001-27	
Endereço	Rua Alfen Carneira Pimental, nº 140 - Caçaroca			TEL	(27) 3251-9335	
Cidade	Serra - ES			CEP	29.176-180	
Conta Corrente	-	Banco	-	Agência	-	Praga Pagam.
Nome do Responsável	Gelson Silva Junquilha			CPF	418.276.357-20	
GI/Orgão Exp.	298.758-SSP-ES	Cargo	Sec.de Educação	Função	Sec.de Educação	Matricula
Endereço	Rua Aleixo Neto, nº 713 - Aptº 302 - Praia do Canto - Vitória - ES			CEP	29.050-200	

2 - OUTROS PARTICÍPES

Nome do Responsável	-	CPF	-
Endereço	-	CEP	-

3 - DESCRIÇÃO DO PROJETO

Título do Projeto : Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo - PAEBES	Período de Execução
	Início abr/08 Término dez/11

Identificação do Objeto : Constitui objeto do presente Termo de Cooperação Técnica a inclusão da rede municipal de Serra na abrangência do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo - PAEBES, com vistas a realização da avaliação dos alunos do ensino fundamental.

Justificativa da Proposição : Justifica-se a inclusão do município no PAEBES, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino na rede pública e o desenvolvimento de ações integradas cujos resultados forneçam indicadores de eficiência ao sistema educacional do Estado do Espírito Santo

4 - CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO (Meta, Etapa ou Fase)

Meta	Etapa Fase	Especificação	Indicador Físico		Duração	
			Unidade	Quantidade	Início	Término
	1.1	Avaliação de Desempenho	aluno	11.877	Abri/2008	Dez/2011

5 - PLANO DE APLICAÇÃO

Natureza da Despesa		Total	Concedente	Proponente
Código	Especificação			

SEDU
 16
 Fis

 Rubrica

6 - Cronograma de Desembolso

Concedente

Meta	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
	-	-	-	-	-	-
Meta	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
	-	-	-	-	-	-

Proponente (Contrapartida)

Meta	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
	-	-	-	-	-	-
Meta	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
	-	-	-	-	-	-

7 - Declaração

Na qualidade de representante legal do proponente, declaro, para fins de prova junto ao Secretaria de Estado da Educação, para os efeitos e sob as penas da Lei, que inexistente qualquer débito em mora ou situação de inadimplência com o Tesouro Estadual ou qualquer órgão ou entidades da Administração Pública Estadual, que impeça a transferência de recursos oriundos de dotações consignadas nos orçamentos do Estado do Espírito Santo, na forma deste Plano de Trabalho.

Pede deferimento,

_____ Local e data

_____ Proponente (Carimbo / Assinatura)

8 - Aprovação pelo Concedente

Aprovado

_____ Vitória, de abril de 2008

_____ Local e data

_____ Concedente (Carimbo / Assinatura)



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE CONTRATOS E CONVÊNIOS

SEDU GECOM
Fl: _____
Processo nº 55163084/11
Rubrica: _____

Processos nº. 40508749/2008 e

55163084/2011.

Publicado no Diário Oficial

06/12/11

1º TERMO ADITIVO AO CONVÊNIO DE
COOPERAÇÃO TÉCNICA N.º 083/2008,
QUE ENTRE SI CELEBRAM A
SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO E O MUNICÍPIO DE
SERRA/ES, NA FORMA ABAIXO.

O Estado do Espírito Santo, pessoa jurídica de direito público interno, inscrito no CNPJ/MF sob o nº. 27.080.530/0001-43, por intermédio da SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO, sede à Av. César Hilal, 1111, Santa Lúcia, Vitória /ES, inscrita no CNPJ/MF sob n.º 27.080.563/0001-93, neste ato representada pelo Titular da Pasta, Sr. KLINGER MARCOS BARBOSA ALVES, brasileiro, casado, professor, portador da Carteira de Identidade nº. 133.051, expedida pela SPTC/ES, e inscrito no CPF/MF nº. 159.803.837-00, residente neste Estado e de outro o MUNICÍPIO DE SERRA/ES, inscrito no CNPJ/MF sob o nº. 27.174.093/0001-27 com sede à Rua Dr. Pedro Feu Rosa, nº. 01, Centro, Serra/ES, CEP 29.176-900, neste ato representado pela Secretária Municipal de Educação, Sr.ª Izolina Márcia Lamas Silva, brasileira, portadora da Carteira de Identidade nº. 320.500, expedida pelo SPTC/ES, inscrita no CPF/MF sob o n.º 817.774.007-59 resolvem de comum acordo celebrar o presente Termo Aditivo, conforme as cláusulas e condições abaixo.

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

O presente Aditivo ao Convênio de Cooperação Técnica tem por objeto prorrogar o prazo de vigência do termo originário nº. 083/2008 no período de 01/01/2012 a 31/12/2015, visando a adesão da Rede Municipal na abrangência do PAEBES - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo, com vistas à realização da avaliação dos alunos do ensino fundamental do município de Serra/ES.



Av. César Hilal, nº 1.111, Santa Lúcia, Vitória/ES - CEP 29056-083
☎ (27) 3636-7680, 3636-7681



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE CONTRATOS E CONVÊNIOS

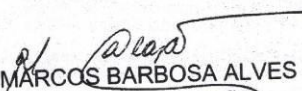
SE GECON
Fl.: _____
Processo nº 55163084/11
Rubrica: _____

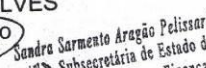
CLÁUSULA SEGUNDA – DAS DEMAIS DISPOSIÇÕES

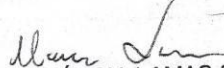
Continuam em vigor as demais Cláusulas e disposições do Termo de Adesão e Cooperação Originário.

E por estarem acordes, firmam o presente instrumento em 03 (três) vias de igual teor e forma, juntamente com as testemunhas abaixo:

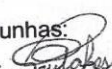
Vitória/ES, 05 de dezembro de 2011.


KLINGER MARCOS BARBOSA ALVES
Secretário de Estado da Educação

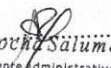

Sandra Sarmento Aragão Pelissari
Subsecretária de Estado de
Administração e Finanças


IZOLINA MÁRCIA LAMAS SILVA
Secretária Municipal de Educação
Prefeitura Municipal de Serra/ES

Testemunhas:

1) Ass:  CPF/MF 81682336700

Nome: Paula Teresa Lass

2) Ass:  CPF/MF 749.005.467-24

Nome:  Célia Rovina Salume
Assistente Administrativa
Inscrição nº 242281-51
SEDU/SEAP/GECON

Vitória (ES), Terça-feira, 06 de Dezembro de 2011

FILIFE MATTOS PASSOS, 09/11/2011 A 08/11/2012	LUCAS SILVA MONTEVERDE, 06/10/2011 A 06/04/2012
FLAVIANA SILVA FERREIRA, 18/10/2011 A 31/12/2011	MARCELO MENDES DE LYRIO, 01/12/2011 A 31/07/2012
FRANCINE CARVALHO SIMON, 10/11/2011 A 09/11/2012	MARCIELY TAMARA FREITAS, 07/10/2011 A 31/12/2011
GEANE SILVA CONSTANTINO, 18/10/2011 A 31/12/2011	MARCUS VINICIUS FREITAS APOLINARIO, 16/11/2011 A 15/11/2012
GEISON PEREIRA DA CRUZ, 25/10/2011 A 06/04/2012	MARIANE MONTEIRO QUIRINO, 01/12/2011 A 30/11/2012
GELISON PEREIRA ZUCON, 27/10/2011 A 31/12/2011	MATEUS ALTOE, 06/12/2011 A 05/12/2012
GISELY BORGES BOSQUEVISK, 27/10/2011 A 31/12/2011	MATEUS BAPTISTA, 01/12/2011 A 30/11/2012
GUSTAVO DA SILVA CADORINI, 11/11/2011 A 10/11/2012	MAYCON COSTA PEREIRA, 16/11/2011 A 15/11/2012
HELBERTH DA SILVA MARCELINO, 25/10/2011 A 24/04/2012	MAYCON PEREIRA DE SOUZA, 07/10/2011 A 31/12/2011
ISABELLI COSTA, 27/10/2011 A 31/12/2011	MICHAEL IGLESIAS MODOLO, 04/10/2011 A 06/04/2012
SON PINTO SIQUEIRA, 14/09/2011 A 13/03/2012	NAIARA RUBIA CARVALHO DE JESUS, 07/10/2011 A 31/12/2011
JANIELY SOUZA DA CRUZ, 02/11/2011 A 31/12/2011	NATALIA DENARDE SANTOS, 27/10/2011 A 31/12/2011
JEAN PIERRE BUSS, 27/10/2011 A 31/12/2011	NATIELI GAZZOLI BARCELOS, 27/10/2011 A 31/12/2011
JEDAIAS RODRIGUES CHAVES, 18/10/2011 A 31/12/2011	RAFAEL ANDREATTA, 25/10/2011 A 31/12/2011
JOAO WAGNER PEREIRA TARANTO PROENÇA, 21/09/2011 A 31/12/2011	RENATA DE SOUZA FONSECA, 07/10/2011 A 06/04/2012
JOSIVANIA ROCHA PRADO, 18/10/2011 A 31/12/2011	RODOLFO FREITAS MORAES, 08/11/2011 A 07/11/2012
KALIA DAVEL GRECCO, 02/11/2011 A 30/11/2012	RONALDO DA SILVA JUNIOR, 24/11/2011 A 06/04/2012
KATIELE CONTI, 06/10/2011 A 31/12/2011	SUELLEN DIAS RIBEIRO, 02/11/2011 A 31/12/2011
KEITH ANNE OLIVEIRA MADEIRA DA SILVA, 02/11/2011 A 31/12/2011	SUMARA PARECIDA QUIRINO, 27/10/2011 A 31/12/2011
LARA CHRISTINA CACANDRO LOPES, 01/10/2011 A 31/12/2011	TAINARA HOLZ, 04/10/2011 A 31/12/2011
LEONARDO SECATO VANELLI, 06/10/2011 A 31/12/2011	TAISA LOPES DE OLIVEIRA, 18/04/2011 A 31/12/2011
LEYSON JUNIOR COSTA SILVA, 11/10/2011 A 31/12/2011	THALITA ROSSOW VOLLBRECHT, 07/10/2011 A 31/12/2011
LIVIA GARCIA DOS SANTOS, 06/12/2011 A 05/12/2012	THIAGO OLIVEIRA DA CUNHA, 07/10/2011 A 31/12/2011
LORENA NEVES NUNES, 02/11/2011 A 01/11/2012	TIANE CLAUDIA DE JESUS FREITAS, 02/11/2011 A 31/12/2011
LUARA STORCK COSTA, 27/10/2011 A 31/12/2011	VALDIONE DOS SANTOS DE SOUZA, 06/10/2011 A 31/12/2011
LUCAS BATISTA, 15/10/2011 A 06/04/2012	VICTOR OLIVEIRA ROCHA, 02/11/2011 A 01/11/2012
LUCAS EDUARDO OLIVEIRA GOMES, 06/10/2011 A 06/04/2012	WESLEI MIELKI, 06/12/2011 A 05/12/2012
LUCAS FERREIRA DOS SANTOS, 07/10/2011 A 31/12/2011	WESLLEN BARBOSA, 10/09/2011 A 09/03/2012

Protocolo 85965

ORDEM DE FORNECIMENTO
Nº 002/2011
PROCESSO Nº.51458691/2010
ATA DE REGISTRO DE PREÇOS
Nº. 019/2010

Contratante: Secretaria de Estado da Educação
Contratada: Safol Indústria Comércio e Transporte de Móveis de Aço Ltda.

Objeto: Aquisição de 33 armários tipo estante para aparelho de TV 29", DVD e vídeo ao valor unitário de R\$629,00, totalizando R\$20.757,00.

Dotação Orçamentária: Empenhos 2011NE17672 e 2011NE17673, atividades 12361016046670000 e 12362016046680000, elemento de despesa 449052, fonte 0131.

Vitória, 01 de dezembro de 2011.

Klinger Marcos Barbosa Alves
Secretário de Estado da Educação
Protocolo 86103

RESUMO DO CONVÊNIO
Nº. 044/2011.
REGISTRO SECONT Nº. 009036
EMPENHO: 2011NE00827 e 2011NE00828

CONCEDENTE: Estado do Espírito Santo, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação - SEDU

CONVENIENTE: APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Marilândia/ES.
CNPJ nº. 06.108.936/0001-17

OBJETO: concessão de recursos financeiros à Entidade Conveniente, objetivando a aquisição de materiais de consumo e permanente, para atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais, conforme disposto no art. 281 da Constituição Estadual.

VIGÊNCIA: a partir do primeiro dia seguinte ao da publicação no Diário Oficial, com duração até 31.01.2012.

VALOR TOTAL: R\$ 25.000,00
DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: PTRES: 12.122.0203.2658.0000
Fonte: 0103000010
Elemento Despesa: 3.3.50.43
Valor: R\$ 11.928,00
Elemento Despesa: 4.4.50.42
Valor: R\$ 13.072,00
Processo nº. 49682245/2010
Protocolo 86094

RESUMO DO CONVÊNIO
Nº. 062/2011.
REGISTRO SECONT Nº. 009035
EMPENHO: 2011NE00745 e 2011NE00746

CONCEDENTE: Governo do Estado do Espírito Santo, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação - SEDU

CONVENIENTE: APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Montanha/ES.
CNPJ nº. 31.788.979/0001-38

OBJETO: concessão de recursos financeiros à Entidade Conveniente, objetivando a aquisição de materiais de consumo e permanente, para atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais, conforme disposto no art. 281 da Constituição Estadual.

VIGÊNCIA: a partir do primeiro dia seguinte ao da publicação no Diário Oficial, com duração até 31.01.2012.

VALOR TOTAL: R\$ 25.000,00
DOTAÇÃO ORÇAMENTÁRIA: PTRES: 12.122.0203.2658.0000
Fonte: 0103000010
Elemento Despesa: 3.3.50.43
Valor: R\$ 16.413,27
Elemento Despesa: 4.4.50.42
Valor: R\$ 8.586,73
Processo nº. 49745204/2010
Protocolo 86099

RESUMO DO 1º ADITIVO DO TERMO DE ADESAO E COOPERAÇÃO N.º 076/2008

Governo do Estado do Espírito Santo, com a intervenção da Secretaria de Estado da Educação.

CNPJ/MF nº. 27.080.563/0001-93
Município de Nova Venécia/ES, através da Secretaria Municipal de Educação.

CNPJ/MF nº. 27.167.428/0001-80
Objeto: prorrogar o prazo de vigência, visando a adesão da Rede Municipal na abrangência do PAEBES.

Vigência: durante o período de 01/01/2012 a 31/12/2015.
Processo nº. 42608139/2008 e 55163084/2011.
Protocolo 86300

RESUMO DO 1º TERMO ADITIVO AO CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA N.º 083/2008

Governo do Estado do Espírito Santo, com a intervenção da Secretaria de Estado da Educação.

CNPJ/MF nº. 27.080.563/0001-93
Município de Serra/ES, através da Secretaria Municipal de Educação.

CNPJ/MF nº. 27.174.093/0001-27
Objeto: prorrogar o prazo de vigência do termo originário, visando a adesão da Rede Municipal na abrangência do PAEBES.

Vigência: durante o período de 01/01/2012 a 31/12/2015.
Processo nº. 40508749/2008 e 55163084/2011.
Protocolo 86305

SECRETARIA DE ESTADO DE ESPORTES E LAZER - SESPORT -

PORTARIA Nº. 086-S, de 30 de novembro de 2011

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE ESPORTES E LAZER, no uso da atribuição que lhe confere a alínea "o" do art. 46 da Lei nº. 3043, de 31 de dezembro de 1975.

RESOLVE:

INTERROMPER, as férias referentes ao exercício de 2011, das servidoras relacionadas abaixo, ressalvando-lhes o direito de gozar os dias restantes oportunamente:

- LARISSA RUY CAMANHO, nº. funcional 2457040, a partir de 01/12/2011,
- JOCENILDA CANDIDO DA SILVA, nº. funcional 2688026, a partir de 01/12/2011.

VANDESON ALONSO LEITE
Secretário de Estado de Esportes e Lazer
Protocolo 85969

ANEXO B _ Ficha de avaliação do 1º ano adotada pelo Sistema Municipal de educação da Serra (Língua Portuguesa)



PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO

AVALIAÇÃO TRIMESTRAL DA APRENDIZAGEM ALUNO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

UNIDADE DE ENSINO: EMEF _____
ALUNO (A): _____
DATA DE NASCIMENTO: ____ / ____ / ____ ANO/TURMA: _____
PROFESSOR (A): _____ ANO LETIVO: _____

LEGENDA: OA – objetivo alcançado
PA – objetivo parcialmente alcançado
NA – objetivo não alcançado
NT – objetivo não trabalhado

LÍNGUA PORTUGUESA	TRIMESTRE		
	1º	2º	3º
Utiliza adequadamente os objetos escolares usados para ler e escrever.			
Compreende as diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico (letras) e outras formas gráficas e sistema de representação (números, desenhos, sinais, ícones).			
Conhece os nomes e as formas das letras do alfabeto.			
Compreende que as letras possuem desenhos diferentes, identificando-as em diversos contextos.			
Compreende o valor funcional das letras na formação das palavras.			
Reconhece a ordem das letras no alfabeto, usando esse conhecimento na localização de palavras.			
Domina a orientação e alinhamento convencional da escrita na língua portuguesa.			
Compreende a função dos espaços em branco entre as palavras.			
Reconhece seu nome escrito e sabe identificá-lo / usá-lo nas diversas situações do cotidiano.			
Reconhece palavras e unidades fonológicas ou segmentos sonoros (rimas, sílabas) e aliterações (repetições de um fonema numa palavra ou frase).			
Domina a natureza alfabética do sistema de escrita.			
Domina as relações regulares entre fonemas e grafemas.			
Identifica diferentes suportes e gêneros textuais.			
Reconhece finalidades da leitura em função do suporte e/ou do gênero.			
Formula hipóteses sobre o conteúdo do texto com base em elementos contextuais: autoria, gênero, título, personagens, imagens.			
Compreende globalmente um texto lido e/ou ouvido, identificando o assunto principal.			
Localiza informações em textos.			
Inferir informações, ampliando a compreensão dos textos.			
Elabora opiniões sobre textos lidos e/ou ouvidos.			
Lê palavras e pequenos textos.			
Colabora na produção de textos coletivos, considerando temas, objetivos e destinatários.			
Produz textos escritos com autonomia.			



Escreve respeitando o traçado das letras.			
Escreve fazendo uso de repertório variado de letras, procurando seguir o princípio alfabético.			
Participa de discussões coletivas contribuindo com ideias, opiniões, comentários.			
Compreende instruções dadas oralmente.			
Escuta outras opiniões ou relatos, demonstrando atenção e respeito.			
Relata acontecimentos vividos e conhecidos, experiências pessoais.			
Narra histórias mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência lógica.			
DATA E ASSINATURA DO PROFESSOR(A)	____/____/____ _____	____/____/____ _____	____/____/____ _____

ANEXO C _ Ofício de divulgação endereçado as escolas do município da Serra sobre a realização da 3ª Oficina de elaboração de itens da prova do Paebes-Alfa



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE INFORMAÇÃO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
SUBGERÊNCIA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

OFICINA DE ELABORAÇÃO DE ITENS PAEBES 2013

Justificativa

A Secretaria de Estado da Educação, em continuidade as atividades do Programa de Avaliação da Educação Básica realizará a 3ª Oficina de Elaboração de Itens – PAEBES 2013 – para elaboração de itens de Língua Portuguesa (leitura), Matemática para as séries iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º ano) e itens para as Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) e para as Ciências Humanas (Geografia e História) para a 8ª série/9º ano do ensino fundamental.

Para uma avaliação sistêmica de qualidade é fundamental ter boas questões de provas e, para isso, torna-se um pressuposto básico, preparar elaboradores competentes e capazes na construção de itens de provas.

Com esse propósito, esta Gerência de Informação e Avaliação Educacional planejou a realização das oficinas de elaboração de itens, justificadas também pela necessidade desses itens constarem das provas dos alunos das avaliações planejadas para o ano de 2013.

Objetivos

- Elaborar itens de Língua Portuguesa (leitura), Matemática, Física, Química, História e Geografia.
- Preparar elaboradores capazes e competentes na construção de itens de provas.

Participantes

Os elaboradores dos itens serão os professores do ensino fundamental da rede pública e privada de ensino, efetivo, habilitados nas disciplinas indicadas, com experiência de regência de classe e que preferencialmente apresentem experiências em elaboração de itens. A participação dos professores experientes dependerá da avaliação feita pelo professor especialista nas Oficinas anteriores.

Certificação

Será fornecido Certificado de participação do CAEd de 60 horas.

Dinâmica

Estão previstos 2 (dois) encontros presenciais, que se realizarão de sexta a domingo, com um total de 16 horas presenciais.

Divulgação

- Comunicação com as escolas;
- Carta ao Professor (será encaminhada no e-mail oficial da EMEF).
- Ficha de Inscrição (será encaminhada no e-mail oficial da EMEF).

Inscrição

- O coordenador do PAEBES de cada município será responsável pelas inscrições dos professores das redes municipais, e encaminhamento das inscrições à SRE.
- As inscrições devem ser encaminhadas ao Departamento de Ensino via malote até o dia 25/10/2012.

A SEDU/GEIA receberá as inscrições e fará a classificação dos professores de acordo com critérios definidos.

Documentos necessários:

- ficha cadastro – formulário em anexo
- cópia simples de diploma
- Cópia do Certificado de participação em Oficina de elaboração de Itens (se possuir);
- memorial descritivo – Um texto de no máximo 30 linhas.

Informamos que não receberemos inscrição *on line*, é necessária a assinatura do inscrito.

Cronograma de Atividades

Processo de Inscrição	Data	Responsável
Inscrição de participantes (SRE, SEME, PRIVADA)	23 a 29/10	Escola/SRE/SEDU

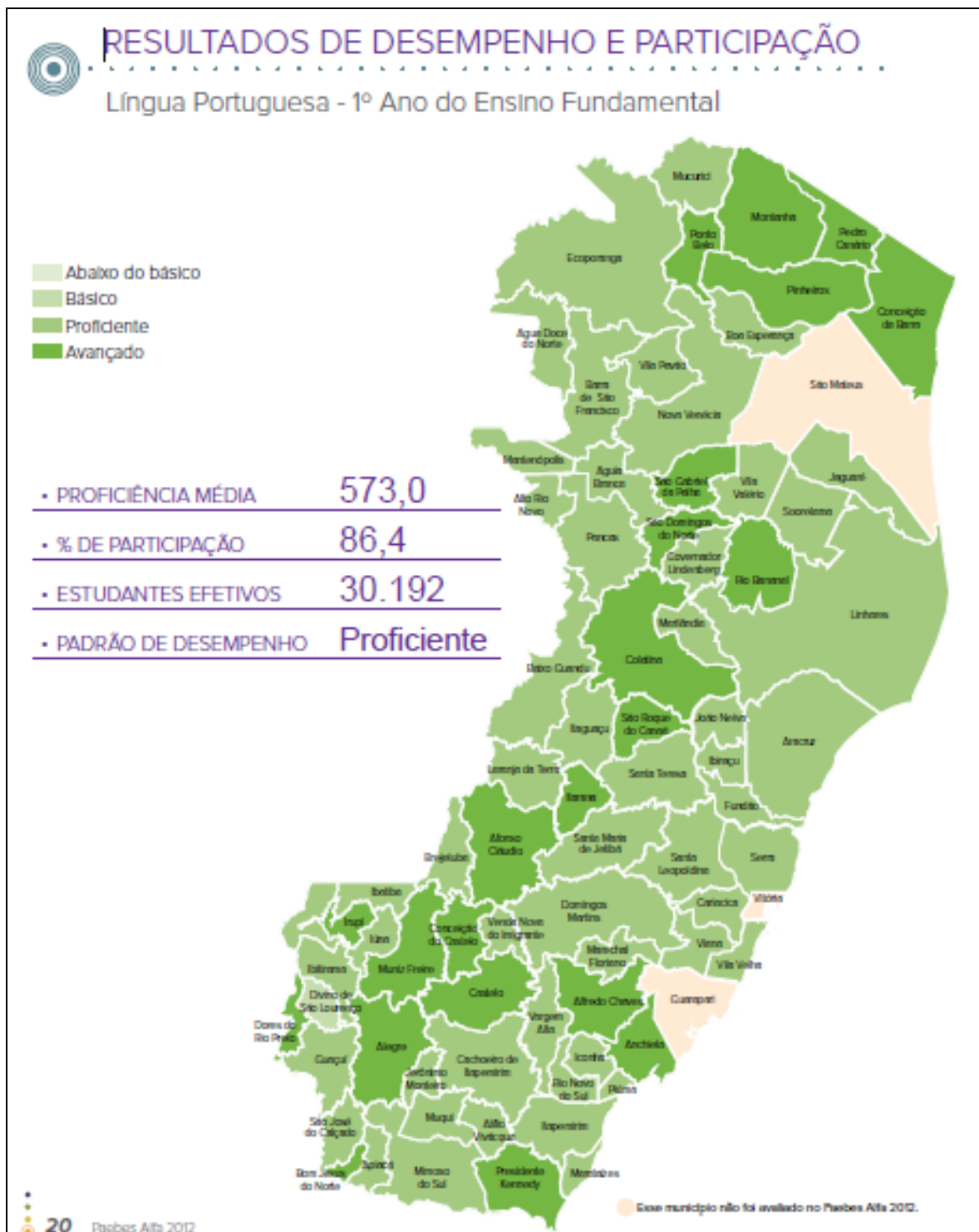
ANEXO D _ Relação de municípios e quantidades de alunos que participaram da prova do Paebes-Alfa da 1ª onda no ano de 2012

PAEBES-ALFA 2012 - 1ª ONDA
RESULTADOS DE PARTICIPAÇÃO POR MUNICÍPIO
LÍNGUA PORTUGUESA

MUNICÍPIO	Nº DE ESTUDANTES PREVISTOS	Nº DE ESTUDANTES AVALIADOS	% DE PARTICIPAÇÃO
ARACRUZ	1.313	1.176	89,6
FUNDÃO	304	264	86,8
IBIRAÇU	119	113	95,0
JOÃO NEIVA	207	186	89,9
SANTA TERESA	258	234	90,7
SERRA	4.985	4.253	85,3
ALFREDO CHAVES	127	118	92,9
ANCHIETA	417	374	89,7
PIÚMA	262	211	80,5
VILA VELHA	3.661	2.970	81,1
CARIACICA	3.602	3.106	86,2
MARECHAL FLORIANO	232	213	91,8
SANTA LEOPOLDINA	130	111	85,4
VIANA	983	856	87,1
LINHARES	1.966	1.701	86,5
RIO BANANAL	258	233	90,3
SOORETAMA	312	262	84,0
CONCEIÇÃO DA BARRA	372	333	89,5
JAGUARÉ	462	406	87,9
PEDRO CANÁRIO	356	316	88,8
ÁGUIA BRANCA	150	133	88,7
ÁGUA DOCE DO NORTE	203	182	89,7
BARRA DE SÃO FRANCISCO	550	498	90,5
ECOPORANGA	267	226	84,6
MANTENÓPOLIS	156	127	81,4
BOA ESPERANÇA	194	173	89,2
MONTANHA	241	216	89,6
MUCURICI	105	91	86,7
NOVA VENÉCIA	583	518	88,9
PINHEIROS	383	325	84,9
PONTO BELO	115	101	87,8
SÃO GABRIEL DA PALHA	283	258	91,2
VILA PAVÃO	125	121	96,8
VILA VALÉRIO	124	117	94,4
ALTO RIO NOVO	158	142	89,9
BAIXO GUANDU	342	303	88,6
COLATINA	1.145	1.018	88,9

MUNICÍPIO	Nº DE ESTUDANTES PREVISTOS	Nº DE ESTUDANTES AVALIADOS	% DE PARTICIPAÇÃO
GOVERNADOR LINDENBERG	114	111	97,4
ITAGUAÇU	180	165	91,7
ITARANA	74	69	93,2
MARILÂNDIA	143	132	92,3
PANCAS	266	231	86,8
SÃO DOMINGOS DO NORTE	103	96	93,2
SÃO ROQUE DO CANAÃ	63	60	95,2
ATÍLIO VIVÁCQUA	179	152	84,9
CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	1.459	1.264	86,6
CASTELO	424	362	85,4
ICONHA	178	157	88,2
ITAPEMIRIM	509	412	80,9
JERÔNIMO MONTEIRO	112	96	85,7
MARATAÍZES	574	476	82,9
MIMOSO DO SUL	170	129	75,9
MUQUI	127	114	89,8
PRESIDENTE KENNEDY	189	147	77,8
RIO NOVO DO SUL	165	140	84,8
VARGEM ALTA	264	212	80,3
ALEGRE	201	182	90,5
APIACÁ	96	89	92,7
BOM JESUS DO NORTE	70	64	91,4
DIVINO DE SÃO LOURENÇO	31	27	87,1
DORES DO RIO PRETO	88	68	77,3
GUAÇUÍ	381	331	86,9
IBATIBA	370	306	82,7
IBITIRAMA	152	104	68,4
IRUPI	228	198	86,8
IÚNA	410	342	83,4
MUNIZ FREIRE	249	235	94,4
SÃO JOSÉ DO CALÇADO	140	121	86,4
AFONSO CLÁUDIO	397	325	81,9
BREJETUBA	179	141	78,8
CONCEIÇÃO DO CASTELO	172	159	92,4
DOMINGOS MARTINS	456	402	88,2
LARANJA DA TERRA	121	112	92,6
SANTA MARIA DE JETIBÁ	252	236	93,7
VENDA NOVA DO IMIGRANTE	135	121	89,6

Anexo E _ Resultado de desempenho e participação das redes municipais no Paebes-Alfa 2012 (turmas de 1º e 2º anos)



Fonte: Paebes-Alfa - Revista do Sistema de Avaliação (2012)

