

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

ANA PAULA ROCHA ENDLICH

**DIÁLOGOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO, A LEITURA E A ESCRITA NO
PROGRAMA *PROVINHA BRASIL***

**VITÓRIA
2014**

ANA PAULA ROCHA ENDLICH

**DIÁLOGOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO, A LEITURA E A ESCRITA NO
PROGRAMA *PROVINHA BRASIL***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial de obtenção do grau de Mestre 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 Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

E56d Endlich, Ana Paula Rocha, 1987-
Diálogos sobre a alfabetização, a leitura e a escrita no
Programa Provinha Brasil / Ana Paula Rocha Endlich. – 2014.
184 f. : il.

Orientador: Cláudia Maria Mendes Gontijo.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Alfabetização. 2. Avaliação educacional – Brasil. 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

ANA PAULA ROCHA ENDLICH

DIÁLOGOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO, A LEITURA E A ESCRITA NO PROGRAMA PROVINHA BRASIL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 29 de agosto 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 Vania Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Bianca Cristina Correa
Universidade de São Paulo

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser amigo presente em todos os momentos, de angústia e de alegria, e por me dar força naqueles momentos em que eu pensava que não conseguiria continuar.

A meus pais, Anete e Daniel, por me darem condições de estudar em meio às dificuldades da vida.

Ao meu esposo Bruno, por ser meu companheiro e ajudador.

À professora Cláudia Gontijo, por me ensinar muito, com paciência, generosidade e comprometimento, e por orientar a realização desta pesquisa.

Aos professores do PPGE, por se preocuparem em nos auxiliar nas pesquisas ao longo de suas disciplinas.

Às professoras Cleonara Maria Schwartz e Vania Carvalho de Araújo, por contribuírem significativamente na minha formação em Pedagogia, por participarem na qualificação desta pesquisa em 2013 e na banca de defesa.

À professora Bianca Cristina Correa, por aceitar o convite e compor a banca de defesa da dissertação.

À Marileide, por me incentivar a ingressar no mestrado, pelas inúmeras contribuições durante o curso e pelo empréstimo de materiais que muito acrescentaram aos diálogos realizados nesta pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa, pelas discussões, dicas e contribuições neste trabalho. Em especial, agradeço a Janaína, por se mostrar tão companheira e prestativa sempre.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, pela licença de três meses para a elaboração do trabalho final; e aos pedagogos do *campus* Cariacica, pelo apoio durante a minha ausência.

À Alina Bonella pela atenção e cuidado dispensados à correção e formatação dos textos do projeto de qualificação e da dissertação.



RESUMO

Esta pesquisa documental analisa as concepções de alfabetização, leitura e escrita subjacentes à *Provinha Brasil* no período 2008-2012 e o panorama em que esse programa de avaliação é produzido. Parte do referencial bakhtiniano e do conceito de alfabetização de Gontijo (2008, 2013). Ao tomar a *Provinha* como gênero do discurso, discute os elos precedentes dentro do contexto de produção dessa avaliação, a autoria do Programa e seus principais destinatários. Consta que a *Provinha* é criada como resposta às demandas de avaliação da alfabetização provenientes de organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco). A avaliação é elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) como órgão que coordena as avaliações no País, em colaboração com pesquisadores de universidades e de organizações da sociedade civil, para demonstrar confiabilidade científica aliada à participação democrática no processo de produção. Seus principais destinatários são gestores de Secretarias de Educação e professores. Aos primeiros, cabe aderir ao programa de avaliação e tomar medidas administrativas para sua operacionalização nas redes. Os docentes têm o papel central de seguir as orientações do material e reorganizar sua prática em função de melhorias nos desempenhos das crianças no teste. Estas, por sua vez, são desconsideradas como sujeitos de dizeres e é legitimado um discurso homogeneizador sobre seu desenvolvimento. A partir dos testes aplicados e das matrizes de referência e seus eixos, a pesquisa analisa como a diferenciação teórica entre alfabetização e letramento se concretiza na organização das provas. A alfabetização, entendida como apropriação do sistema de escrita, é avaliada no primeiro eixo do teste principalmente como identificação de unidades menores da língua, como letras, sílabas e fonemas. As habilidades de leitura, ligadas ao letramento como concebido nos pressupostos do programa, são aferidas ora como decodificação de palavras e frases descontextualizadas, ora como apreensão de significado predeterminado do texto. A escrita somente é avaliada no ano de 2008 e por meio de itens que solicitavam codificação de palavras e frases ditadas pelo aplicador. Desse modo, a *Provinha Brasil* contribui para a subtração das potencialidades políticas e transformadoras do aprendizado da língua materna no País.

Palavras-chave: *Provinha Brasil*. Alfabetização. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

This documentary research analyzes the literacy, reading and writing conceptions underlying to the test called *Provinha Brasil* in the period of 2008-2012 and the outlook wherein this assessment program is produced. It is based on the bakhtinians referential and Gontijo's (2008, 2013) literacy concept. By using the *Provinha* as a discourse gender, it discusses the previous links within the production context of this evaluation, the Program authorship and their main recipients. It notes that *Provinha* is created as a response to the demands of literacy evaluations coming from international organizations, such as, the World Bank and the United Nation Organization for Education (UNESCO). The assessment is elaborated by the National Institute of Studies and Research named Anísio Teixeira (Inep) as the organ in charge of coordinating the evaluations in the Country, along with the collaboration of the university researchers and the civil society organizations in order to show scientific reliability allied to the democratic participation in the production process. The main recipients are the Department of Education managers and Teachers. The first ones are responsible for joining the evaluation program and taking administrative measures for the operationalization in the networks. The Teachers have the central role to follow the material orientations and reorganize its practice according to the improvements of the children's performance in the test. On the other hand, those are not considered as subjects of sayings and a homogenizer speech on the development is legitimated. From the tests carried out and reference matrices and their axles, the research analyzes how the theoretical differentiation among literacy is concretized in the organization of the tests. Literacy, seen as an appropriation of the writing system, is evaluated in the first axle of the test mainly as identification of smaller units of language, such as, letters, syllables and phonemes. The reading skills connected to the literacy as designed in the program assumptions, are sometimes measured as the decoding of decontextualized words and sentences, also as the capture of the text predetermined meanings. Writing is only evaluated in year of 2008 and through items that requested a coding of words and sentences dictated by the test applicator. This way, *Provinha Brasil* contributes for the subtraction of political and transformer potentialities of the mother tongue learning in the Country.

Keywords: *Provinha Brasil*. Literacy. Reading. Writing.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Item do Teste 1 da <i>Provinha Brasil</i> de 2008	108
Foto 2 – Item do teste 2 da <i>Provinha Brasil</i> de 2008.....	109
Foto 3 – Item do Teste 1 da <i>Provinha Brasil</i> de 2011	114
Foto 4 – Item do Teste 1 da <i>Provinha Brasil</i> de 2010	115
Foto 5 – Item do Teste 2 da <i>Provinha Brasil</i> de 2010	116
Foto 6 – Item do Teste 1 da <i>Provinha Brasil</i> de 2009	117
Foto 7 – Item do Teste 2 da <i>Provinha Brasil</i> de 2009	118
Foto 8 – Item do Teste 1 da <i>Provinha Brasil</i> de 2012	119
Foto 9 – Item do Teste 2 da <i>Provinha Brasil</i> de 2009	120
Foto 10 – Item do Teste 1 da <i>Provinha Brasil</i> de 2011	121
Foto 11 – Item do teste 1 da <i>Provinha Brasil</i> de 2009.....	140
Foto 12 – Item do teste 1 da <i>Provinha Brasil</i> de 2012.....	141
Foto 13 – Item do teste 2 da <i>Provinha Brasil</i> de 2009.....	153
Foto 14 – Item do teste 2 da <i>Provinha Brasil</i> de 2010.....	154
Foto 15 – Item do teste 2 da <i>Provinha Brasil</i> de 2009.....	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação dos descritores de habilidades do 1º eixo das matrizes de 2008 e 2009	110
Quadro 2 – Operacionalização do 1º eixo da matriz de referência para avaliação da alfabetização e do letramento inicial da <i>Provinha Brasil</i>	112
Quadro 3 – Exemplos de habilidades dos níveis 1 a 3 estabelecidos nos guias de correção de 2008 a 2012	123
Quadro 4 – Comparação dos descritores de habilidades do 2º eixo das matrizes de 2008 e 2009	135
Quadro 5 – Operacionalização dos descritores D4 e D5 do 2º eixo da matriz de referência para avaliação da alfabetização e do letramento inicial da <i>Provinha Brasil</i>	139
Quadro 6 – Exemplos de habilidades dos níveis 2 a 4 estabelecidos de 2008 a 2012	145
Quadro 7 – Operacionalização dos descritores D6 a D10 da matriz de referência para avaliação da alfabetização e do letramento inicial da <i>Provinha Brasil</i>	149
Quadro 8 – Descritores de habilidades do eixo Escrita da <i>Provinha Brasil</i>	158

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Habilidades avaliadas no 1º eixo em 2008 e questões que as contemplam.....	107
Tabela 2 – Quantitativo/percentual anual de questões do eixo <i>Apropriação do sistema de escrita</i> por descritor de habilidade	111
Tabela 3 – Quantitativo/percentual anual de questões por descritor de habilidade em 2008	133
Tabela 4 – Quantitativo/percentual anual de questões do eixo <i>Leitura</i> por descritor de habilidade	136
Tabela 5 – Comparativo entre o número de questões que envolvem decodificação e quantitativo de acertos referentes aos níveis de desempenho.....	143
Tabela 6 – Descritores e questões do eixo <i>Escrita</i>	159

LISTA DE SIGLAS

- ABONG – Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
- ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação E Pesquisa em Educação
- ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEALE – Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
- CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem
- CEFORM – Centro de Formação Continuada de Professores
- CEFORTEC – Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e
Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONFINTEA V – Quinta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
- DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica
- ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- E-SIC – Serviço de Informação ao Cidadão
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- MEC – Ministério da Educação
- NEPALES – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do
Espírito Santo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEBES-ALFA – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo –
alfabetização

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAIC – *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*

PNBE – Plano Nacional de Biblioteca Escolar

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PRÓ-LETRAMENTO – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

SIED – Sistema Integrado de Informação Educacional

TRI – Teoria da Resposta ao Item

UFCE – Universidade Federal do Ceará

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSE – Universidade Federal do Sergipe

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação

USP – Universidade de São Paulo

USU – Universidade Santa Úrsula

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	23
2.1 CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO	28
3 <i>PROVINHA BRASIL</i>: CONTEXTO DE CRIAÇÃO, AUTORIA E DESTINATÁRIOS	31
3.1 AUTORIA DA <i>PROVINHA BRASIL</i>	46
3.2 DESTINATÁRIOS DA <i>PROVINHA</i>	59
3.2.1 Gestores e equipes das Secretarias	61
3.2.2 Crianças	75
3.2.3 Professores e equipes escolares	80
4 A ALFABETIZAÇÃO, A LEITURA E A ESCRITA NA <i>PROVINHA BRASIL</i>	100
4.1 A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	105
4.2 A LEITURA.....	131
4.3 A ESCRITA	157
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICES	179
APÊNDICE A – Análise das questões da <i>Provinha Brasil</i> por descritor no período 2009-2012	180
APÊNDICE B – Quantitativo anual de questões por descritor de habilidade ..	184

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A dialogicidade não é característica exclusiva de um certo tipo de palavra, mas é a dimensão constitutiva de qualquer ato de palavra, de discurso. Cada palavra própria se realiza numa relação dialógica e recupera os sentidos da palavra alheia; é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito, e não pertence nunca a uma só consciência, a uma só voz [...] (PONZIO, 2010, p. 37).

Neste trabalho, dialogamos com o programa de avaliação de alfabetização¹ *Provinha Brasil*, no intuito de compreender seu contexto de produção, autoria e destinatários e também analisar as concepções de alfabetização, leitura e escrita subjacentes a esse exame nacional. Consideramos presentes múltiplas vozes tanto nos textos dos documentos analisados quanto em nossas enunciações. Assim, os enunciados escritos pela pesquisadora não pertencem somente a ela, mas fazem parte de uma cadeia discursiva, ou seja, relacionam-se com enunciados de outros sujeitos que estão em interação por meio da linguagem, dentro de um determinado grupo social.

Desse modo, torna-se essencial dizer sobre o sujeito – socialmente constituído, único, respondente, incompleto, inconcluso e datado – que conduz o texto desta pesquisa. Falamos como profissional da educação, pedagoga, atuante em instituição pública de ensino juntamente com outros profissionais que também dialogam com a produção no campo da educação e participam de nossa formação e da constituição de nossos discursos. Falamos também como participante de um núcleo/grupo de pesquisa denominado Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales), criado em abril de 2006, como órgão do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Nesse núcleo, iniciamos nossas experiências de pesquisa, ainda na graduação em Pedagogia, e participamos de projetos de iniciação científica sobre a história da alfabetização no

¹ No ano de 2013, o Ministério da Educação (MEC) cria, além da *Provinha Brasil*, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) pela Portaria nº 482, de 7 de junho. A ANA é uma prova destinada a avaliar as crianças ao final do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas de todo o País e compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) juntamente com a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), mais conhecida como Saeb, e com a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), comumente chamada de *Prova Brasil*. De acordo com a Portaria, a ANA será anual, censitária, de larga escala e externa aos sistemas de ensino público. O propósito dessa avaliação é coletar, sistematizar dados e produzir índices sobre o nível de alfabetização e letramento dos alunos do ciclo de alfabetização do ensino fundamental, além de informar sobre as condições do ambiente escolar.

Estado do Espírito Santo.² O diálogo que se estabelece nesse grupo é fundamental para a produção deste trabalho, de modo que cada um de seus membros participa com suas vozes. Uma de nossas preocupações como grupo é analisar as políticas públicas nacionais e estaduais, como mecanismo de implementação de perspectivas de alfabetização, concepções de leitura e de escrita.

Para esta pesquisa, escolhemos uma avaliação criada pelo MEC, em 2008, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): a *Provinha Brasil*. Segundo o sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ela foi instituída com o intuito de fornecer aos sistemas de ensino uma avaliação do “nível de alfabetização”, que sirva como diagnóstico para auxiliar professores e gestores na melhoria da qualidade do ensino (INEP, 2012). Essa avaliação, destinada às crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental nas escolas públicas brasileiras, acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. Segundo informado no *site* do Inep, a aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi “agregado” na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura, dentro do período avaliado.

No contexto das políticas educacionais no Brasil e no mundo, a utilização dos testes padronizados tem crescentemente ocupado lugar de destaque, com perspectiva de impactos efetivos e potenciais para as práticas pedagógicas. No entanto, o sistema de avaliação externa tem sido criticado, principalmente, porque seus resultados tendem a responsabilizar o aluno pelo fracasso escolar e, além disso, tem levado professores a preparar a criança para o exame ao invés de ensinar, de forma ampla e crítica, os conhecimentos construídos ao longo da história humana. Como exemplo, em nível internacional, dessas críticas, temos o livro de Ravitch (2011), historiadora estadunidense, que revê seus posicionamentos como ex-secretária-assistente de Educação e formuladora de políticas nos Estados Unidos.

² Em 2006, realizamos pesquisa intitulada *A alfabetização nos relatórios dos presidentes da Província do Espírito Santo (1886 a 1888)* e, em 2007, *A alfabetização no Jornal Espírito-Santense (1876 a 1888)*, ambas com orientação da professora Cláudia Maria Mendes Gontijo.

A autora afirma que as atuais políticas de seu país, baseadas em ideias de privatização, testagem padronizada e responsabilização punitiva, têm poucas chances de contribuir com a educação escolar. Sob o ponto de vista de Ravitch (2011), para um sistema educacional ser bem-sucedido, é preciso desenvolver um currículo forte e priorizar a formação dos jovens para serem cidadãos responsáveis e capazes de fazer boas escolhas para si mesmos e para a sociedade. Além disso, pensa serem necessários recursos adequados, valorização da educação, investimento contínuo na formação de professores e a gestão das políticas educacionais realizada por educadores profissionais. No entanto, na visão dela, os reformadores de seu país continuam a procurar caminhos mais rápidos desvinculados de qualquer conhecimento sobre educação.

Semelhantemente à testagem proposta na política americana, em nosso país, as avaliações externas são cada vez mais utilizadas. Como exemplo recente, podemos citar a criação da ANA, acrescentada ao Saeb no ano de 2013. Esse exame é prenunciado na Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)*³ e prevê “avaliações anuais universais” pelo Inep, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental. Além disso, prevê análise amostral pelo Inep dos resultados registrados após a aplicação da *Provinha Brasil*, no final do 2º ano, que, anteriormente, eram enviados somente às Secretarias Estaduais e Municipais. Assim, a avaliação da alfabetização, inicialmente de caráter diagnóstico, amplia seus propósitos com o objetivo de aprofundar o monitoramento do trabalho dos professores alfabetizadores.

Para Azevedo (2011), a experiência dos Estados Unidos nos leva a uma profunda reflexão sobre o que realmente objetivamos com a educação brasileira, visto que hoje estamos discutindo propostas que já comprovaram a sua ineficácia na educação daquele país, agravando ainda mais a crise da educação pública estadunidense. Também no contexto brasileiro, como observado por Esteban (2008), as avaliações não têm gerado o efeito desejado, ao longo dos anos, tendo

³ Por esse pacto, o MEC e as Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais de Educação reafirmam e ampliam o compromisso – previsto no Decreto nº 6.094, de 2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico.

em vista a continuidade dos baixos índices de alfabetização no Brasil e as condições precárias em que o trabalho docente continua a ser desenvolvido em muitas escolas brasileiras. Mesmo assim, cada vez mais, surgem novas avaliações sem considerar as suas contribuições para a tão sonhada “qualidade” da educação e da alfabetização e sem discutir se essa “qualidade” atende aos anseios da população, dos movimentos sociais e dos docentes. Diante do exposto, reafirmamos a relevância de refletir sobre a avaliação da alfabetização no nosso país.

Para problematizar nosso objeto de estudo, buscamos, inicialmente, dialogar com os trabalhos de sujeitos que já pesquisaram a respeito da *Provinha Brasil* para que possamos adentrar nessa conversa com palavras que também contribuam para as discussões sobre essa avaliação. Nessa busca, no ano 2012, localizamos apenas três trabalhos acadêmicos (uma tese de doutorado e duas dissertações de mestrado) e alguns artigos, o que nos apontou a importância de mais estudos a respeito desse programa. Dentre as pesquisas encontradas, temos as dissertações de mestrado de Maia (2010), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)⁴ e de Almeida (2012), da Universidade Federal do Sergipe (UFSE). Ambas defendem a utilização do instrumental da *Provinha* para subsidiar o planejamento de professores e redes no ensino da leitura e da escrita e se guiam pelos mesmos pressupostos teóricos que orientam o teste: a diferenciação entre alfabetização e letramento.

Maia (2010), com o objetivo de investigar as contribuições da *Provinha Brasil* para o trabalho com a alfabetização nas escolas, pesquisa as relações que professores da rede municipal de Belo Horizonte (MG) estabelecem com a proposta dessa avaliação no ano de 2009. Considera que, embora as professoras tenham dito que realizam ações com características mais formativas, não fica claro como interpretam as dificuldades de aprendizagem das crianças e que tipo de intervenção desenvolvem para possibilitar o seu avanço. A pesquisa de Maia (2010) não identifica impacto desse programa de avaliação no sentido de contribuir de fato com a aprendizagem das crianças, mas de reorganizar as práticas e os conteúdos em função do alcance de metas definidas na *Provinha Brasil*, gerando diversos efeitos

⁴ É importante notar que pesquisadores dessa universidade participaram da criação e concepção do programa de avaliação em 2008.

na organização do trabalho das escolas, sejam eles reguladores, de controle ou pedagógicos.

Outros trabalhos do nosso grupo de pesquisa, mesmo os que não têm como foco central a *Provinha Brasil*, também indicam o impacto dessa avaliação no sentido de reorientar as práticas escolares com vistas ao alcance de melhores resultados nesse teste em diferentes municípios do Espírito Santo, como o de Antunes (2011) e o de Stieg (2012). No contexto estadual, a tese de Côco (2014), a partir de análise do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – alfabetização (Paebes-alfa), evidencia que a avaliação aplicada pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo induz e/ou reforça práticas de alfabetização fundamentadas em um conceito restrito de alfabetização que privilegia a dimensão linguística. Diante desses trabalhos, podemos afirmar o impacto que as avaliações da alfabetização têm gerado no ensino da língua materna em nosso Estado e em nosso país, o que mostra o quão sério e urgente é discutir as concepções subjacentes a essas avaliações.

Podemos também perceber que o trabalho de pesquisa realizado na universidade participante da elaboração da *Provinha Brasil*, o de Maia (2010) e o de Almeida (2012) da UFSE, mesmo que reconheçam as limitações do instrumento, buscam as contribuições dessa avaliação nas práticas de alfabetização e letramento, sem questionar esses dois conceitos nem relacioná-los com as questões dos testes e estes com os eixos e descritores da *Matriz de Referência*. Já Cristofolini (2012) realiza uma breve análise, em formato de artigo, sobre as questões do eixo *Leitura* aplicadas no ano de 2009. Concorda também com Soares (2003a) sobre o aprendizado da leitura e da escrita por duas vias: o aprendizado da técnica e o desenvolvimento de práticas de uso dessa técnica. Assume, porém, que há o risco de partição desses conceitos, por isso adota a posição de Cerutti-Rizzatti (2009), que pensa o letramento como fenômeno mais amplo e a alfabetização como um de seus desdobramentos fundamentais. Ao analisar as questões da *Provinha*, Cristofolini (2012) conclui que a edição analisada do instrumento foca principalmente as dimensões linguística e cognitiva da leitura, em detrimento da dimensão sociocultural.

Assim como Cristofolini (2012), em seu artigo, Correia (2012) analisa a concepção de leitura que fundamenta a *Provinha*. Debruçando-se nas versões do 1º semestre de 2008 e do 2º semestre de 2011, também conclui que a *Provinha* prioriza o processo de decodificação. A concepção de leitura observada por Correia no teste centra-se na decodificação das relações fonema grafema e no aprendizado das técnicas de escrita e leitura para possibilitar apenas, posteriormente, a atribuição de sentidos ao texto, o que reflete em um padrão linear que é seguido no teste. Em suma, os artigos de Correia (2012) e Cristofolini (2012) nos apontam que a leitura, em sua dimensão linguística e cognitiva, foi privilegiada em pelo menos três edições da *Provinha* (2008, 2009 e 2011).

Sob outra perspectiva teórica, Mello (2012) analisa a emergência da *Provinha Brasil*, buscando discutir sua finalidade e seus possíveis efeitos como prática de avaliação escolar, a partir principalmente de referencial foucaultiano. Para a autora, a *Provinha* seria capaz de revelar, “no máximo”, a não fluência da leitura, ficando praticamente invisibilizadas as outras habilidades que se propõe a avaliar relacionadas com o letramento, pois, na maioria das questões que envolviam textos, os alfabetizandos não podiam contar com a leitura feita pelos aplicadores. A crítica de Mello (2012) ao exame da *Provinha* contribui no sentido de mostrar que ele não consegue atingir os objetivos a que se propõe, devido à forma como é elaborado, organizado e aplicado.

Em suma, todas as pesquisas que analisam as questões do teste, sob diferentes perspectivas teóricas, evidenciam que a leitura como decodificação se destaca e a leitura fluente é considerada como requisito para demonstrar a habilidade de compreender os textos. Essa visão assumida na *Provinha Brasil*, a nosso ver, relaciona-se com a diferenciação entre alfabetização e letramento e com a noção restrita de alfabetização como processo de aquisição da técnica da escrita, pressupostos do teste. Questionamos essa separação, mesmo conceitual, que também é afirmada nas pesquisas de Maia (2010) e Almeida (2012), pois entendemos que ela dá margem a práticas de *ensinoaprendizagem* da alfabetização dissociadas do uso social da leitura e da escrita. A abordagem por nós proposta, portanto, entende a alfabetização como processo sociocultural e dialógico, como defendida por Gontijo (2002, 2008, 2013).

Especificamente sobre o objeto desta pesquisa, Gontijo (2012), em seu artigo *Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil*, traça um histórico desse Programa de Avaliação da Alfabetização e analisa a *Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial* e o *kit da Provinha Brasil*, com o objetivo de entender as concepções de alfabetização, de letramento inicial, de língua/linguagem e de leitura que embasam o modelo de avaliação adotado pelo MEC. Para Gontijo, as capacidades elencadas na matriz são sustentadas pela concepção de linguagem como estrutura e não contribuem para a inserção das crianças na cultura escrita. Entendemos que o trabalho de Gontijo (2012) pode ser aprofundado no sentido de detalhar o contexto político da *Provinha* e também com uma ampliação da análise dos documentos do *kit* e dos itens avaliados de 2008 a 2012. Além disso, há que se considerar a dimensão que essa avaliação tem tomado na política brasileira, dado que, em 2013, em termos legais, os resultados desse instrumento passam a ser enviados ao MEC, ou seja, modificam-se os propósitos do teste inicialmente declarados, ampliando seu impacto.

Diante dos questionamentos levantados no diálogo com os trabalhos acadêmicos sobre o tema e das mudanças apontadas nas pesquisas que essa avaliação tem impulsionado nas práticas de ensino da leitura e da escrita em nosso país, torna-se de fundamental importância analisar o contexto de produção da *Provinha Brasil* e as concepções subjacentes a esse programa, para possibilitar uma reflexão sobre suas implicações na formação dos estudantes. Assim sendo, o objetivo deste trabalho é diferenciado das pesquisas realizadas que coadunam com o embasamento teórico do teste. Além disso, abordamos um período mais longo de aplicação da avaliação, qual seja, desde seu início, em 2008, até o ano de 2012.

Em síntese, buscamos pesquisar as concepções de alfabetização, leitura e escrita que perpassam o programa de avaliação *Provinha Brasil* e discutir suas possíveis implicações para a formação escolar das crianças. Para isso, traremos ao diálogo os discursos dos documentos orientadores desse exame, a que enunciados eles respondem e quais são seus destinatários. Analisamos ainda a matriz de referência de conteúdos da língua portuguesa e os testes aplicados no período indicado. Desse modo, propomos, em nossa pesquisa, uma análise que englobe o contexto de produção dessa avaliação, o início do processo de implementação da *Provinha*

Brasil, as modificações pelas quais passou, os documentos que a compõem e as questões que integram o teste, relacionando esses elementos com as noções de alfabetização, leitura e escrita.

Para esse propósito, em primeiro lugar, delineamos o referencial teórico-metodológico e explicitamos nosso conceito de linguagem e de alfabetização. Para ampliarmos nossa compreensão da *Provinha Brasil*, refletimos sobre o contexto político de criação dessa avaliação e sobre sua autoria. Em seguida, na tentativa de compreender os enunciados dos documentos em análise, evidenciamos seus principais destinatários: gestores, professores e crianças. Depois, analisamos, a partir dos eixos da matriz de referência – apropriação do sistema de escrita, leitura e escrita –, as concepções que subjazem aos exames no período 2008-2012. Finalizamos com algumas considerações sobre a avaliação da alfabetização em nosso país na tentativa de contribuir com a discussão sobre as políticas de ensino da nossa língua materna.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

As imagens reificadas (coisificadas, objetificadas) para a vida e para a palavra são profundamente inadequadas. O modelo reificado de mundo é substituído pelo modelo dialógico. Cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusível [...] (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Compreendemos, com Bakhtin, que o mundo só pode ser conhecido por meio do diálogo de sujeitos que se inter-relacionam nos discursos. Nesse sentido, realizamos pesquisa documental (GIL, 2008), ao analisarmos fontes documentais a partir de nossos objetivos de estudo. O *corpus* analisado são os cadernos que compuseram o *kit da Provinha Brasil*, referentes à língua portuguesa, e a *Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial*, no período de 2008 a 2012, quando o exame pretendia (ou se enunciava) ser apenas uma avaliação diagnóstica sem fins classificatórios. Nosso foco é compreender as enunciações que concretizam as concepções de alfabetização, leitura e escrita e as relações entre os discursos que integram o contexto de produção dessa avaliação e seus principais destinatários. Refletimos, então, sobre os conceitos que perpassam o texto dos documentos e pretendemos também discutir algumas de suas possíveis implicações nas práticas escolares de ensino da leitura e da escrita.

Tomamos como referencial teórico a perspectiva bakhtiniana de linguagem e o conceito de alfabetização de Gontijo (2013), que se fundamenta também na teoria de Bakhtin e pensa esse processo como uma prática social e cultural, dialógica, complexa e dinâmica. Assim, antes de apresentar o conceito de alfabetização que orientará o trabalho, refletimos acerca da dimensão ideológica e dialógica dos discursos. Essa discussão fundamenta nossas análises dos documentos que compõem o *corpus* desta pesquisa. Bakhtin considera o diálogo fundamental para a compreensão da vida e da linguagem. Para esse teórico,

[...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2010a, p. 127).

Bakhtin (2010a) faz críticas às correntes teóricas da linguística de seu tempo: o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista. De modo geral, na visão desse autor, a primeira corrente reduz a linguagem a um sistema abstrato de formas e a segunda à enunciação monológica isolada. Para ele, esses reducionismos dificultam a compreensão de que a linguagem está sempre impregnada de um sentido socioideológico, podendo ser conhecida e compreendida somente na interação verbal. Nessa direção, o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva e “[...] um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272). A enunciação só se torna efetiva entre falantes. É estruturada socialmente e determinada pela situação de comunicação e por seu auditório (BAKHTIN, 2010a).

Parafraseando Bakhtin (2003), todos os campos da atividade humana ligam-se ao uso da linguagem, por meio do emprego de enunciados concretos e únicos, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo. O conteúdo temático, o estilo (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e a construção composicional estão ligados ao todo do enunciado e são determinados pela especificidade de um campo da atividade a que pertencem. Assim, cada campo de utilização da língua elabora seus gêneros do discurso, que são tipos relativamente estáveis de enunciados. Os enunciados que constituem os documentos do *kit* da avaliação analisados compõem, desse modo, gêneros discursivos da esfera de comunicação escolar e têm finalidades específicas.

Compreendemos a *Provinha Brasil*, ou seja, o teste propriamente dito, como gênero, que podemos denominar “prova de múltipla escolha”, específico da esfera de comunicação discursiva escolar. Da mesma maneira, o *kit* do programa é composto por vários gêneros, cuja finalidade principal é instruir a aplicação e correção da prova: “manual de aplicação de avaliação”, “manual de correção de teste”, “gabarito”, “ficha de correção”, “informativo” (destinado aos gestores). Os conteúdos desses gêneros e as escolhas na construção composicional feitas por seus autores estão ligados às intenções de proporcionar a um público diverso orientações seguras para a operacionalização das provas.

Esses gêneros são materializados em documentos que, em nossa pesquisa, serão tomados como suportes de gêneros discursivos. Compreendemos suporte como “[...] um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto [...]. Suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 174). Os documentos estavam disponíveis no *site* do MEC⁵ e também em cadernos impressos em papel enviados às escolas antes da época de aplicação do teste. Contudo, o foco principal de nosso estudo serão os discursos, não propriamente o suporte onde estão materializados.

Na tentativa de dialogar com esses discursos, torna-se imprescindível entender que todo enunciado é uma resposta e que

Todo falante é por si mesmo um respondente [...]; porque ele não é o primeiro falante, [...] e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte) [...] (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Assim, toda enunciação é um diálogo. A palavra não é só de quem a pronuncia ou escreve, mas é carregada pelas vozes dos outros. Como mencionado, compreendemos, como Bakhtin, que a essência da língua está no processo de interação dialógica. “[...] O enunciado [...] não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 300). Logo, os discursos não podem ser considerados enunciações monológicas, independentes de outros discursos com os quais dialogam. Desse modo, buscamos compreender a *Provinha Brasil* como enunciado produzido no âmbito do Ministério da Educação, mas que dialoga com outros discursos.

Faz parte de nossas intenções direcionar perguntas aos documentos. O principal questionamento a ser feito é: que concepções constituem os discursos do Programa? Similarmente, porém de forma artística, Dostoiévski, segundo Bakhtin

⁵ Exceto as edições da *Provinha Brasil* do ano 2012, que foram solicitadas via portal de acesso à informação do Governo Federal (Disponível em: <<http://www.acessoainformacao.gov.br/acessoainformacao.gov/>>) e encaminhadas por *e-mail* pelo Inep.

(2010b, p. 108), mostra em suas obras que “[...] pensar implica interrogar e ouvir, experimentar posicionamentos, combinando uns e desmascarando outros”. E é justamente com essa postura dialógica que quisemos analisar os documentos.

Do mesmo modo, os documentos pesquisados são constituídos por diferentes vozes que imprimem sentidos à alfabetização, à leitura e à escrita. Essas vozes nos remetem a outro conceito discutido por Bakhtin, a polifonia, que pressupõe relações entre sentidos, perspectivas radicalmente diferentes em um mesmo diálogo e multiplicidade de visões de mundo. Ao refletir sobre esses conceitos em nossa pesquisa, podemos inferir que todo discurso produzido na vida é dialógico e polifônico, logo os discursos concretizados nos documentos do *kit da Provinha* e até mesmo o nosso próprio discurso são habitados por múltiplas vozes. A palavra dita não é só de quem a pronuncia, do técnico do Ministério da Educação, do teórico da Universidade, do autor do livro, da pesquisadora, mas é carregada pela voz de todos os outros que de algum modo participaram da construção daquele enunciado.

Com efeito, Bakhtin nos mostra uma nova postura diante dos sujeitos e diante do conhecimento que nos leva a refletir a respeito da relevância de perceber e ouvir essas múltiplas vozes nos contextos de criação dos documentos em análise. Portanto, compreendemos os enunciados que compõem o *kit da Provinha Brasil* como arena de lutas, como diálogo que pode ser estabelecido entre discursos contraditórios, mesmo que soe de forma impessoal como discurso direto de uma só VOZ.

Aprofundar o conceito de discurso explicitado por Bakhtin é extremamente importante para lidarmos com nosso próprio discurso e com os outros discursos que perpassam nosso trabalho. Consideramos que não existe discurso neutro, pois os enunciados são ditos por alguém que ocupa um lugar na sociedade. Bakhtin (2010b, p. 207) esclarece que seu conceito de discurso é “[...] a língua em sua integridade concreta e viva” e que apenas a metalinguística aborda a especificidade das relações dialógicas entre as réplicas do discurso, aspectos do discurso que vão além dos limites da linguística.

Bakhtin explica ainda que as relações dialógicas não podem ocorrer entre os elementos do sistema da língua (palavras, morfemas), nem entre as unidades sintáticas (orações), nem entre qualquer outro elemento visto sob uma perspectiva rigorosamente linguística. Segundo ele, apesar de serem extralinguísticas, as relações dialógicas não podem ser separadas do campo do discurso (língua como fenômeno integral concreto). “A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (BAKHTIN, 2010b, p. 209). Assim, para Bakhtin, o discurso é dialógico por natureza. “Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.) está impregnada de relações dialógicas” (BAKHTIN, 2010b, p. 209). As relações lógicas ou as concreto-semânticas “[...] devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas” (BAKHTIN, 2010b, p. 209).

O exemplo dado por Bakhtin (2010b) para explicar essa relação foi o de duas sentenças simples: “A vida é boa”; “A vida não é boa”. Entre esses juízos, há certa relação lógica: um é a negação do outro, porém só pode haver relações dialógicas, se eles se materializarem, unindo-se a dois diferentes enunciados de dois diferentes sujeitos, ou seja, tornarem-se discurso e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa. Desse modo, este trabalho buscará compreender as relações dialógicas presentes nos discursos, levando em conta os sujeitos e as posições que expressam na construção dos documentos, tendo em vista que

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. A única que pode ser diferente é a relação de reciprocidade entre essas duas vozes. [...] o nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras [...] (BAKHTIN, 2010b, p. 223).

Nossas análises, em diálogo com os discursos dos documentos da *Provinha Brasil* e com nosso referencial teórico, pretendem contribuir com a discussão das políticas de alfabetização em nosso país. Para isso, alguns elementos orientaram a análise dos gêneros que compõem os documentos, a saber:

- autoria do material do *kit*;
- enunciados a que os discursos respondem e o contexto em que foram produzidos;
- conteúdo dos discursos e as concepções que os perpassam;
- endereçamento dos discursos; e
- estratégias utilizadas nas enunciações.

Desse modo, partimos de uma análise geral do desenvolvimento do Programa, considerando cada caderno do *kit* como suporte que comporta gêneros do discurso, que são enunciados de sujeitos que materializam um conteúdo de um determinado contexto para outros sujeitos, seus destinatários, e, para tanto, utilizam determinadas estratégias em suas enunciações. Em seguida, por meio da análise da matriz de referência, analisamos os conceitos de alfabetização, leitura e escrita que subsidiam esse programa de avaliação da alfabetização.

Além do diálogo estabelecido entre os discursos concretizados nos documentos, consideramos que nosso trabalho também é um diálogo com nosso objeto de estudo, como assinala Bakhtin (2003). Na condução desse diálogo, não somos imparciais, mas somos sujeitos históricos em determinado lugar na sociedade e nos enunciamos tendo em vista nossos interlocutores, a partir de uma visão de sujeito e de mundo. Assim, torna-se preponderante explicitar o conceito de alfabetização que defendemos.

2.1 CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

Gontijo (2002) busca recuperar a historicidade do processo de alfabetização e romper com concepções que naturalizam o desenvolvimento da leitura e da escrita nas crianças ou que a pensam como um processo mecânico de aprendizagem das associações sons e letras e letras e sons. Nessa perspectiva, Gontijo (2008) questiona a visão de Soares (2003b) que toma como referência a etimologia da palavra alfabetização para relacionar esse termo especificamente com a codificação (escrita) e decodificação (leitura):

[...] em termos pedagógicos, é infrutífero conferir à alfabetização conceito somente específico, pois isso redundaria em uma visão que desconsidera que as palavras, os textos que lemos ou escrevemos expressam sentidos que queremos comunicar, registrar... Consequentemente, pode levar à adoção de métodos de ensino que a consideram um processo cuja finalidade é somente a aprendizagem dos sons e seus correspondentes gráficos ou das letras ou conjunto de letras e seus correspondentes sonoros, o que desconsidera aspectos fundamentais que integram a aprendizagem da leitura e da escrita (GONTIJO, 2008, p. 17-18).

Nessa visão, pensar a alfabetização como apropriação da técnica da leitura e da escrita associada aos seus respectivos usos em nossa sociedade não contribui para o ensino da língua materna. Gontijo (2008) concorda que, de certa forma, a alfabetização é um processo de natureza linguística, porém também defende que a alfabetização é um processo de produção de sentidos por meio do trabalho de leitura e de produção de textos. Nas palavras da autora,

[...] a alfabetização não envolve apenas os processos de compreensão das relações entre fonemas e grafemas e de passagem/recriação do discurso oral para/em discurso escrito e vice-versa, mas é também um processo de produção de sentidos por meio do trabalho de leitura e de escrita. Então, ler e escrever são atividades por meio das quais as crianças expõem para os outros e para si mesmas o que pensam, sentem, desejam, gostam, concordam, discordam etc. Nesse sentido, é interação com o outro, por meio da leitura e da escrita; é, portanto, um processo dialógico desde o início (GONTIJO, 2008, p. 20).

Assim, para Gontijo, a alfabetização é um processo histórico-social e dialógico de inserção da criança no mundo da linguagem escrita, pois, nesse processo, as crianças apropriam-se de um objeto cultural, a escrita, resultado da prática e da vida social. Os elementos constitutivos do processo de alfabetização, assim como o próprio processo, são resultados de práticas sociais. Na visão de Gontijo, em nossa sociedade, torna-se imprescindível pensar a alfabetização como

[...] uma prática sociocultural em que as crianças, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, potencializam a criticidade, a criatividade e a inventividade.⁶

⁶ Conceito atualizado pela professora Cláudia M. M. Gontijo em 2012 e proferido em aula para o grupo de pesquisa do Nepales, em julho de 2013.

Contra-pondo-se a concepções prático-utilitárias da alfabetização e, na mesma visão de Gontijo, propomos, nesta pesquisa, compreender os conceitos de leitura e escrita veiculados nos discursos do programa de avaliação da *Provinha Brasil* que têm penetrado nas escolas públicas e impresso marcas nas práticas de ensino. Logo, as análises de Gontijo serão importantes na compreensão das concepções desenvolvidas nos documentos orientadores dessa avaliação, assim como a reflexão que trazemos a seguir, sobre o contexto histórico e político da *Provinha Brasil*. Afinal, os discursos não são alheios à história e precisam ser compreendidos em sua integridade viva, ou seja, nas relações dialógicas.

3 *PROVINHA BRASIL*: CONTEXTO DE CRIAÇÃO, AUTORIA E DESTINATÁRIOS

Como mencionamos, as concepções em torno da educação – e da alfabetização, foco de nosso estudo – em que se orientam as políticas, são produzidas historicamente por sujeitos não neutros que ocupam posições na sociedade. Por meio da história e a partir de nosso excedente de visão, podemos compreender as disputas travadas entre as vozes de determinados grupos sociais, para que suas ideias fossem legitimadas nas políticas. Nesse sentido, ao analisar os documentos dos programas, faz-se necessário questioná-los, desmistificá-los e, assim, produzir sentidos ao material estudado. Inicialmente, neste capítulo, buscamos entender o contexto de criação do programa de avaliação da alfabetização *Provinha Brasil* com o fim de refletir sobre os enunciados antecedentes a quem os gêneros dos documentos respondem como elos na cadeia de comunicação discursiva.

Como mostra Afonso (2009), a avaliação tem sido crescentemente considerada pelos governos como peça-chave para a garantia da qualidade dos serviços públicos, principalmente a educação. O autor explica que, a partir da década de 1980, “[...] o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte de governos neoconservadores e neoliberais”, passou a ser conhecido como “Estado avaliador” (AFONSO, 2009, p. 49).⁷

Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adoptando um ethos competitivo, [...] passando a admitir a lógica de mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (AFONSO, 2009, p. 49).

Sendo assim, compreendemos que essa nova expressão representa a apropriação no setor público de metodologias próprias do setor privado. Essa ideologia do Estado Avaliador exalta o capitalismo de livre mercado e leva a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado em nível local e nacional. A avaliação surge, assim, na adoção de uma cultura gerencialista no setor público, como suporte para a implementação de mecanismos de controle e responsabilização (AFONSO,

⁷ Afonso (2009) faz referência a Neave (1988), Henkel (1991), O’Buachalla (1992) e Hartley (1993).

2009, p. 49). Podemos relacionar essa ideologia com a profunda influência que o Banco Mundial tem exercido nos rumos do desenvolvimento econômico no mundo.

Conforme Soares (2009, p. 21), a partir de 1980, com a eclosão da crise de endividamento dos países em desenvolvimento, esse organismo tornou-se o responsável por adequar as economias dos devedores aos novos requisitos do capital globalizado, sendo responsável por empreender a reestruturação e abertura dessas economias e assegurar o pagamento das dívidas externas. Desse modo, a importância desse organismo não se deve somente aos empréstimos que efetua, “[...] mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural” (SOARES 2009, p. 15). No Brasil, essas intervenções internacionais, conforme a autora, ultrapassaram a formulação da política econômica interna, influenciando crescentemente a própria legislação brasileira.

No campo da educação, na visão de Saviani (2007a), apesar de, na década de 1980, com a abertura democrática, emergirem pedagogias contra-hegemônicas, criticando a sociedade capitalista, na década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais, em consequência do chamado Consenso de Washington,⁸ são feitas reformas educativas caracterizadas pelo neoconservadorismo. Conforme Freitas (2007), a racionalidade que prevaleceu no decorrer do regime militar no Brasil, sob influência de teorias economicistas e de uma lógica marcadamente quantitativa e de valorização da técnica, foi determinante para impulsionar a introdução da avaliação em larga escala na gestão da educação básica.

Essa racionalidade, 'atualizada' no contexto da redemocratização política do país, propiciou que a educação básica viesse a ser orientada não pelo projeto de 'constituição de uma cidadania democrática' expresso na Carta Constitucional de 1988, mas pelo renovado projeto de modernização do Estado e da sociedade, agora regido por uma lógica neoliberal e de integração na nova ordem capitalista globalizada, cujo caráter coercitivo e não-legítimo, embora amplamente denunciado, não inviabilizou sua

⁸ Amplo conjunto de reformas implementadas pelo Banco Mundial em países endividados com esse banco, orientadas por uma concepção liberal, privatista, de abertura ao comércio exterior e ortodoxa do ponto de vista monetário. Essas políticas atendem em termos gerais às necessidades do capital internacional e têm como eixos principais: equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos; abertura comercial; liberalização financeira; desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado; privatização das empresas e dos serviços públicos (SOARES, 2009).

configuração como um projeto hegemônico no país (FREITAS, 2007, p. 54-55).

Nesse sentido, a ideia de modernização baseada no modelo neoliberal dos países denominados desenvolvidos impulsionou as mudanças educacionais no País, a partir da década de 1980, sendo crescentes as influências do Banco Mundial nesse campo, a ponto de esse organismo ocupar, em grande parte, conforme Torres (2009), o espaço tradicionalmente conferido à Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco). Como explica a autora,

[...] o BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial (TORRES, 2009, p. 126).

Essa assistência técnica do Banco apresenta, segundo Torres (2009), uma proposta articulada para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, nos países em desenvolvimento, particularmente do ensino de primeiro grau. A proposta do Banco Mundial, apesar de considerar, de certo modo, as especificidades dos países, pode ser definida como “[...] um ‘pacote’ de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula” (TORRES, 2009, p. 126). A educação é pensada por esse organismo dentro da lógica e da análise econômica, sendo a relação custo-benefício e a taxa de retorno categorias centrais para definir a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade (TORRES, 2009).

Um dos eixos desse pacote do Banco Mundial para os países em desenvolvimento é a melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação. “Considerada ‘provavelmente o mais importante desafio’ e sem dúvida o mais difícil de ser alcançado, a qualidade localiza-se nos resultados e esses verificam-se no rendimento escolar” (TORRES, 2009, p. 134). De acordo com Saviani, estamos diante de um neotecnicismo, em que o controle decisivo se desloca do processo para os resultados. Um dos fatores citados pelo autor que mostram a influência do neotecnicismo na educação é a busca pela qualidade total. Saviani (2007a, p. 436) indica que, em conformidade com esse ideário, “[...] a base da pedagogia tecnicista são os princípios de

racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais deriva o corolário relativo à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndios”. Para tanto, o papel do Estado e das escolas é redefinido. Busca-se, assim, atingir a eficiência e a produtividade por meio da avaliação dos resultados, a qual se converte em principal papel do Estado. Na visão de Saviani (2007a), esse é o motivo pelo qual a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) reuniu, no âmbito da União, a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis.

Nessa mesma direção, Freitas (2007) aponta que a avaliação em larga escala firmou-se no Brasil como elemento importante do monitoramento da educação, propondo não só a medição da qualidade dos resultados como a indução da qualificação pretendida para os sistemas e as instituições de ensino. Dessa forma, o Governo Federal vem instituindo exames e provas de diferentes tipos para avaliar os estudantes, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos de acordo com os critérios de eficiência e produtividade (SAVIANI, 2007a). Freitas (2007) acrescenta que o interesse estatal pela avaliação já estava presente no Brasil nos anos 1930,⁹ mas somente ao final dos anos de 1980, com a presença mais forte das influências da ideologia do Estado Avaliador e do Banco Mundial, se chegou ao delineamento de um sistema nacional de avaliação, que propunha articular *medida*, *avaliação* e *informação*¹⁰ educacionais e estas ao planejamento. Na década seguinte, segundo Soares (2009), a partir de 1994, o Banco Mundial enfatiza ainda mais a questão da educação, “[...] vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas

⁹ Freitas (2007) cita Manoel Bergstrom Lourenço Filho (1897-1970), primeiro diretor-geral do Instituto Nacional de Pedagogia, como difusor de uma política científica de educação do Brasil. “No campo específico da educação escolar, seus trabalhos de psicotécnica pedagógica voltaram-se para as questões relativas à avaliação, medidas e testes de aptidão, tendo culminado na elaboração dos famosos ‘Testes ABC’, publicados com o título Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, cuja 1ª edição é de 1933 e a última (12ª), de 1974” (SAVIANI, 2007a, p. 204). Correia (2012) e Mello (2012) apontaram várias semelhanças entre a *Provinha Brasil* e os Testes ABC de Lourenço Filho.

¹⁰ Freitas esclarece que *Medida* seria “[...] a determinação de atributos de alguma coisa [...] segundo determinadas regras, com o propósito de caracterizar sua posição com a máxima precisão possível” (FREITAS, 2007, p. 4). O termo *avaliação* designa, para Freitas, o ato, o processo ou o resultado de emitir um juízo de valor apoiado em dados e informações pertinentes às decisões às quais pretende servir, tendo em vista a produção de resultados concretos. Já o termo *informação educacional* “[...] diz respeito a dados de natureza estatística, acontecimentos e fatos sobre a educação escolar que podem informar tomadas de decisões relativas a uma linha de ação e a condutas estratégicas” (FREITAS, 2007, p. 4).

principalmente como fator essencial para a formação de 'capital humano' adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação [...]" (SOARES, 2009, p. 30).

Nesse contexto, a política educacional de avaliação se fortalece no decorrer dos anos de 1990 e início dos anos 2000. Na educação básica brasileira, nesse período, ocorrem a criação, implantação, institucionalização, aprimoramento e consolidação do Saeb e a criação e implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Além disso, o Estado aperfeiçoou a produção e difusão de dados estatístico-educacionais e fez avançar a sua ação de monitoramento sistêmico, por meio da realização metódica do censo escolar, de censos especiais e com a organização do Sistema Integrado de Informação Educacional (Sied) (FREITAS, 2007).

Assim, a *Provinha* faz parte da estratégia de planejamento e gestão da educação nacional que articula *medida, avaliação e informação educacional*. A *Provinha* implica *medida*, pois propõe níveis de classificação, e também *informação educacional*, pois a proposta era que os dados fossem tabulados e enviados às Secretarias Municipais e/ou Estaduais. Com relação ao termo *avaliação*, podemos dizer também que a *Provinha* se identifica, pois propõe fornecer resultados que influenciem diretamente as práticas dos professores e gestores de Secretarias com o objetivo de que as crianças possam alcançar os resultados desejados nos testes padronizados nacionais. Instituída pela Portaria Normativa nº 10, juntamente com o PDE e com o Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, em 24 de abril de 2007, a Avaliação de Alfabetização *Provinha Brasil* não é um programa isolado, mas integra a política pública de avaliação da educação brasileira.

Freitas (2007) verifica que esse interesse estatal pelas atividades de *medir, avaliar e informar* na educação foi estimulado, em síntese, por diversos fatores:

Pela natureza da expansão da escolarização e da demanda educacional; pelas opções político-ideológicas do Estado em distintos momentos; pelo empenho de agentes estatais (dirigentes, burocratas e tecnocratas) articulados com 'especialistas' brasileiros e pesquisadores estrangeiros; pela difusão de teorias, de conhecimentos técnicos e de referências político-ideológicas mediadas por organizações internacionais e seus 'especialistas',

entre as quais figurava a ideia da necessidade e promessas da prática da avaliação sistêmica (FREITAS, 2005); pelas estratégias adotadas no enfrentamento da crise econômica e do Estado desenvolvimentista (FREITAS, 2007, p. 52-53).

Conforme Afonso (2009), em países que adotaram políticas de descentralização, como é o caso do Brasil, a avaliação apareceu também como uma forma de restaurar algum controle centralizado por parte do Estado. No entanto, na visão do autor, as modalidades de avaliação externas tendem a transformar-se em fatores limitadores das opções pedagógicas.

Sobre essa mesma questão, Afonso (2009) cita o próprio *Rapport Mondial sur l'Éducation*, de 1991, da Unesco, que diz que o mais grave inconveniente da avaliação externa é levar os professores e os alunos a concentrarem-se apenas nas competências e conhecimentos que serão necessários para ter sucesso nessa modalidade de avaliação. Segundo Freitas (2011), os testes não dão uma medida direta e completa do desempenho de um aluno, pois podem mensurar apenas uma parte dos objetivos educacionais e, mesmo assim, de forma amostral. Justifica-se essa limitação com o argumento de que os aspectos mais complexos dependem primeiro de saber o básico. Para o autor, esse é

[...] Um argumento muito conhecido no âmbito do sistema capitalista e que significa postergar para algum futuro não próximo a real formação da juventude, retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um 'conhecimento básico', um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências). A consequência é o estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação. Todos sabemos que a juventude mais pobre depende fundamentalmente da escola para aprender e, se limitada a sua passagem pela escola às habilidades básicas, nisso se resumirá sua formação (Saviani, 1986) (FREITAS, 2011, p. 12).

Podemos ainda perceber que, além de o currículo passar a resumir-se a “habilidades básicas de vida”, não se considera a escrita como primordial, e até mesmo a aprendizagem da leitura é estreitada. Nessa perspectiva pragmática e técnica, a alfabetização também tem sido reduzida à aquisição de habilidades mecânicas de decodificação e codificação, conciliada com o uso funcional da leitura e da escrita, comumente denominado letramento, como aponta Gontijo (2014).

Juntamente com esse movimento de estreitamento curricular, para Freitas (2011), as limitações apontadas sobre o uso de testes são cada vez mais subestimadas pela confiabilidade nos modelos matemáticos e por seus processamentos de dados por computadores cada vez mais potentes. Para o autor, nem mesmo o advento de novas teorias de medição, como a Teoria da Resposta ao Item (TRI), soluciona as limitações clássicas dos testes. “Até que os dados estejam disponíveis para os modelos da TRI, muita decisão já foi tomada anteriormente e muitos procedimentos de coleta de dados foram postos em prática, e sobre eles a TRI nada tem a dizer” (FREITAS, 2011, p. 13).

Freitas (2011) chama a atenção ainda para o fato de que a introdução dos testes padronizados tem eliminado o debate público sobre quais deveriam ser os objetivos da educação. Assim, o aumento das pontuações nos testes tem se tornado um fim em si mesmo. Além disso, conforme Freitas (2007, p. 123), a avaliação em larga escala firmou-se no Brasil sem o apoio da pesquisa acadêmica, que não apontava esse tipo de avaliação como caminho mais adequado na busca de soluções para os problemas da educação. “[...] As iniciativas de avaliação da parte do Estado central surgiram na contramão do que as pesquisas vinham apontando, conforme ponderou Sousa (1994, 1997)” (FREITAS, 2007, p. 123). Na visão da autora, esse “divórcio” entre Estado central e pesquisa acadêmica contribuiu para a maior participação de determinados setores da comunidade acadêmica brasileira no debate sobre a avaliação da educação básica. Ademais, concorreu para que prevalecesse o viés “privatista” nas políticas devido a um maior envolvimento de instituições privadas.

A influência das agências multilaterais, como já discutimos, e como também aponta Beech (2009), tem sido grande sobre as políticas educativas da região da América Latina, incluindo o Brasil, por meio do modelo universal de educação para a “era da informação” promovido por esses organismos no final da década de 1980 e durante os anos 1990. Nesse sentido, segundo o autor, não somente o Banco Mundial, mas também a Unesco, e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) consideram como uma de suas principais funções a propagação de conhecimento de “ponta” sobre educação. Ainda que as propostas desses organismos apresentem algumas diferenças, elas se baseiam em uma série de suposições e compartilham uma visão de mundo muito similar (BEECH, 2009).

O modelo universal de educação promovido por essas agências se baseia nos seguintes princípios (BEECH, 2005, apud BEECH, 2009): descentralização/autonomia escolar; educação permanente; currículo centralizado baseado em competências: a comunicação, a criatividade, a flexibilidade; aprender a aprender; trabalho em equipe; resolução de problemas; sistemas centralizados de avaliação; e a profissionalização docente. Esse padrão deveria ser utilizado para avaliar a maioria dos sistemas e, depois de identificadas as inadequações, tomado como molde de reforma.

Dentro desse contexto, Saviani (2007a) explica que surge a necessidade de constante atualização pela exigência de ampliar a esfera da empregabilidade, difundindo-se o lema “aprender a aprender”, que remete ao escolanovismo e retorna com uma nova roupagem. Nesse sentido, a leitura e, em consequência, a alfabetização, toma papel primordial, como pré-requisito para novas aprendizagens. Isso pode ser percebido no lançamento da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012) na cidade Nova Iorque, em 13 de fevereiro de 2003. De acordo com Gontijo (2014), a centralidade que a alfabetização toma nas políticas mundiais nesse período está ligada à visão de que o aumento dos índices de alfabetismo é sinal de desenvolvimento e de diminuição das desigualdades sociais e de pobreza. No entanto, critica essa relação linear entre alfabetização e desenvolvimento econômico, que invisibiliza a exclusão e a marginalização de parte da população em sociedades fundadas na exploração do trabalho. Para a autora, a alfabetização deve ser concebida como prática social e cultural em diferentes contextos e como elemento fundamental para a libertação e a mudança social.

Como explica Gontijo (2014), de maneira geral, são três as razões fundamentais para a declaração da década da alfabetização pela Organização das Nações Unidas (ONU) que se relacionam: o enorme contingente de pessoas analfabetas no mundo demonstra que tem sido violado o direito humano de alfabetização e que os esforços em aumentar os índices de alfabetismo não têm sido suficientes. Por isso, “[...] a declaração cria a oportunidade para que os governos envidem esforços para construir políticas nacionais de alfabetização consistentes e que sejam mais que programas ou campanhas que não têm previsão de continuidade” (GONTIJO, 2014, s/p). Nesse sentido, no documento *Alfabetização como liberdade*, da Unesco, a

alfabetização é situada como centro das atribuições dessa organização. O texto considera um “escândalo” e uma “mácula para a humanidade” o fato de, à época de escrita do documento, um em cada cinco indivíduos no mundo não ter acesso à alfabetização (UNESCO, 2003). Para a Unesco (2003, p. 7):

A alfabetização universal de crianças e adultos continua sendo um desafio. E ela constitui um direito humano fundamental, uma necessidade básica de aprendizagem e a chave para aprender a aprender, condição indispensável para o exercício pleno da liberdade, que constitui o bem supremo de ser na vida. Além disso, a batalha pela alfabetização requer esforços sustentados, intensivos e focalizados, além de programas, projetos e campanhas de curto prazo. Finalmente, a alfabetização favorece a identidade cultural, a participação democrática, a cidadania, a tolerância pelos demais, o desenvolvimento social e a paz. Daí porque, combinando-se os prazos curto e longo, precisamos estabelecer compromissos de reflexão e ação seguindo os marcos tanto da Década da Alfabetização, dividida em biênios, como do Dia Internacional da Alfabetização, celebrado a cada ano.

Esse documento relata alguns momentos significativos para mostrar a relevância dada por essa organização ao tema e às mudanças na concepção de alfabetização. Ressaltamos, como mais marcante, nos anos 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, que destacou a alfabetização e a aritmética básica como instrumentos essenciais de aprendizagem para que cada pessoa possa se beneficiar das oportunidades educacionais. Em seguida, a quinta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Confinte V), realizada em Hamburgo, definiu a alfabetização, em termos amplos, como conhecimentos e habilidades básicas necessários a todos num mundo em rápida transformação, como direito humano fundamental e, ainda, a considerou “[...] necessária em si e um dos alicerces das demais habilidades necessárias para a vida” (UNESCO, 2003, p. 8).

É interessante observar que, na ocasião do lançamento da Década da Alfabetização, o discurso do diretor-geral da Unesco, Koichiro Matsuura, destaca, como quarto ponto importante do Plano de Ação Internacional, preparado pela Unesco em colaboração com seus parceiros e aprovado pela Assembleia-Geral da ONU, que “[...] as ações devem ser informadas por evidências confiáveis e avaliações cuidadosas e objetivas da experiência [...]” (UNESCO, 2003, p. 13). Ele também afirma que a Unesco e seu Instituto de Estatística, “[...] atuará de forma próxima a seus parceiros na importante área da avaliação da alfabetização” (p. 13). Dessa forma, a Unesco também mostra sua preocupação com a aferição dos

resultados das ações realizadas pelo país, garantindo que os investimentos sejam bem geridos.

Em contrapartida, como indica Gontijo (2014) a partir do relatório da Unesco do ano de 2006 – *Educación para todos: la alfabetización, um fator vital. Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo* – há dificuldades de se estabelecer um enfoque ou conceito internacional de alfabetização, por isso a Unesco

[...] deixou para trás o conceito de alfabetização como conjunto de competências autônomas para enfatizar o aspecto funcional da alfabetização, incorporando primeiro os princípios de Freire e integrando mais recentemente as noções de alfabetizações múltiplas, de alfabetização como processo contínuo de sociedades e ambientes alfabetizados (UNESCO, apud GONTIJO, 2014, s.p.).

Em nosso país, como apontam Gontijo (2014) e Stieg (2012), numa tentativa de apaziguar a disputa entre os defensores de diferentes métodos de alfabetização iniciada a partir da década de 1980 e intensificada no início da década de 2000, o MEC adota, a partir de 2006, a perspectiva do letramento elaborada por Soares (2004). No texto *Alfabetização e letramento: as muitas facetas*, apresentado inicialmente na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em 2003, a autora, ao sugerir o uso do termo letramento, criou oportunidades para integrar posições que defendiam ênfases em diferentes aspectos: os mecânicos do ler e escrever, os aspectos ligados à compreensão e expressão de significados e os funcionais, isto é, relacionados com os usos que a leitura e a escrita possuem na sociedade. Se, por um lado, a perspectiva do letramento criou possibilidades de conciliação dessas posições em uma única posição (a perspectiva do letramento), também proporcionou condições para a cisão, em termos práticos e teóricos, das dimensões linguísticas e discursivas da linguagem e, portanto, do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Morais e Leal (2009), como participantes da elaboração da *Provinha Brasil*, situam essa avaliação nos debates que ocorriam no campo da alfabetização. A *Provinha*, segundo os autores,

[...] emergiu em um momento de grandes tensões, envolvendo, por um lado, os embates acerca do tempo pedagógico destinado ao ensino do sistema alfabético de escrita, quando alguns apostam que seria suficiente praticar situações didáticas de leitura e produção de textos para que os alunos se tornem usuários da escrita e outros defendem que é necessário assegurar um trabalho sistemático de ensino de base alfabética. Nesse mesmo momento, vivemos, ainda, as disputas entre os adeptos dos diferentes métodos de alfabetização, com defensores, no país, do retorno do método fônico, em contraposição aos métodos silábicos defendidos por diferentes instituições e métodos construtivistas (MORAIS; LEAL; ALBUQUERQUE, 2009, p. 308).

Assim, na opinião dos autores, aconteciam dois debates: entre os que defendiam que a aprendizagem da base alfabética da escrita ocorre em situações de produção e leitura de textos e os que defendiam o ensino sistemático dessa base; entre defensores dos métodos fônico e silábico e construtivistas. Acrescentamos ainda a esse cenário que Soares (2004) apresenta como uma tendência mundial, a diferenciação entre o que ela denomina de “alfabetização” e de “letramento”:

Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation* [...]. É ainda significativo que date aproximadamente da mesma época (final dos anos de 1970) a proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever (SOARES, 2004, p. 6).

Nesse contexto, a perspectiva do letramento elaborada por Soares é tomada pelo Ministério da Educação para orientar o *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Pró-Letramento*; as propostas de atividades dos livros didáticos; a *Provinha Brasil*; e as novas diretrizes para as classes de seis anos do ensino fundamental (STIEG, 2012).

[...] No contexto das disputas entre os defensores dos métodos e os construtivistas, o letramento cai como uma luva na conciliação, pois o importante seria a adoção de uma perspectiva de ensino da leitura e da escrita que demonstrasse que daria conta das exigências neoliberais: acentuar os índices da avaliação em larga escala no Brasil, questão que já estava posta desde os tempos da constituição dos PCNs [...] (STIEG, 2012, p. 144).

Por conseguinte, a alfabetização passa a ser compreendida oficialmente como aquisição da técnica da leitura e da escrita que deve ser desenvolvida de forma

associada ao uso funcional da língua, o letramento. Imerso nesse panorama, o Programa de Avaliação da Alfabetização *Provinha Brasil* foi criado, juntamente com o PDE e com o Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*. A avaliação da alfabetização aparece explicitamente no PDE, lançado em abril de 2007, dentre outras ações. O plano, que declara visar à melhoria da educação no País em um prazo de 15 anos, com prioridade para a Educação Básica, prevê 30 ações que objetivam detectar e solucionar os problemas que afetam diretamente a educação brasileira e inclui o combate a problemas sociais.

Saviani (2007b) considera que foram previstas três ações no plano referentes ao ensino fundamental: a *Provinha Brasil*, destinada a avaliar o desempenho em leitura das crianças de seis a oito anos de idade, tendo como objetivo verificar se os alunos da rede pública estão conseguindo chegar aos oito anos efetivamente alfabetizados; o *Programa Dinheiro Direto nas Escolas*, que concede, como incentivo às escolas que cumprirem as metas do Ideb, um acréscimo de 50% de recursos financeiros; e o *Gosto de Ler*, que pretende estimular o gosto pela leitura nos alunos do ensino fundamental por meio da Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa. Essas três ações estão relacionadas com a aprendizagem da leitura, demonstrando a importância dada a essa questão, porém com foco na elevação de resultados. Por exemplo, uma das principais justificativas para a criação da *Provinha* foram os baixos índices apontados por resultados de avaliações como Saeb e outras informações produzidas, como o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf). Como declarado no caderno *Passo a passo*, esses baixos níveis em leitura preocupam, pois indicam para o Ministério da Educação que parcela significativa dos estudantes chega ao final do ensino fundamental com domínio insuficiente de competências consideradas essenciais para prosseguir nos estudos (INEP; CEALE; CAED, 2008a).

De acordo com Saviani (2007b, p. 1243), o PDE assumiu plenamente a agenda do *Compromisso Todos pela Educação*, lançado em 6 de setembro de 2006, em São Paulo. Esse movimento, inicialmente, apresentou-se como uma iniciativa da sociedade civil e convocou a participação de todos os setores sociais, no entanto se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de instituições, como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação

Itau-Social, Fundação Bradesco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Itau Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. As cinco metas inicialmente estipuladas pelo movimento foram:

1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola; 2. *Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever*; 3. Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; 4. Todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e o médio; 5. *O investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido* (SAVIANI, 2007b, p. 1244-1245, grifo nosso).

Na meta número 2, podemos observar que fica definida a idade apropriada para que as crianças saibam ler e escrever: oito anos. Já na meta número 5, fica explícita a preocupação com a gestão dos investimentos na educação. Ambas podem ser relacionadas com a criação de mais uma avaliação periódica, a *Provinha Brasil*.

Após alguns meses, o movimento foi institucionalizado com a publicação do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispunha sobre a implementação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, com o objetivo de mobilizar a sociedade pela melhoria da qualidade da educação básica, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira. Conforme esse documento, a participação da União no *Compromisso* é de realização direta das metas que lhe couberem e de *incentivo* e *apoio* à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das diretrizes apontadas, que são elencadas no art. 2º. Destacamos duas delas que se relacionam diretamente com a alfabetização e a avaliação:

[...] II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico; [...]
XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º [...] (BRASIL, 2007a).

A *Provinha* é criada, então, no sentido de cumprir a meta do inciso II, de verificar se as crianças estão alfabetizadas antes que cheguem aos oito anos de idade, porém ainda sem compor o Ideb e sem que seus resultados sejam enviados diretamente ao MEC. Com relação ao inciso XIX, ele demonstra a preocupação com a

responsabilização de escolas e professores. O art. 3º, ao que o inciso se refere, estabelece o Ideb como base para aferição da qualidade da educação básica de forma “objetiva” e como indicador para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao *Compromisso*. A Portaria que instituiu a *Provinha* em 2007 dispõe, em seu art. 2º, que os objetivos do exame são:

[...]

- 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, 2007b).

A *Provinha* tem, inicialmente, apenas função diagnóstica, no sentido de deixar os professores e alunos “despreocupados”. Num primeiro momento, poderíamos pensar que essa avaliação não implica responsabilização, pois seus dados não compõem o Ideb. O decreto do *Compromisso* estabelece como “voluntária” a vinculação dos entes federados e como implicação dessa adesão a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do Ideb. A *Provinha* vem também com o objetivo de “contribuir” com os municípios para o alcance de melhores resultados no Saeb e, conseqüentemente, para elevar o Ideb.

No entanto, mesmo que a avaliação diagnóstica não componha diretamente o Ideb nem tenha seus resultados amplamente divulgados, ela implica, de certo modo, responsabilização. Deborah Willis (1992), citada por Afonso (2009), faz referência a três modelos de responsabilização, dentre os quais, o modelo gestor-burocrático de responsabilização. Nesse modelo administrativo-burocrático de responsabilização, a divulgação dos resultados ou produtos escolares e a publicitação e difusão dos resultados não é uma condição essencial.

De facto, sejam ou não divulgadas publicamente informações sobre os resultados obtidos pelas escolas, este modelo de responsabilização, que atribui um papel central às estruturas hierárquicas de administração, fará sempre recair sobre os gestores a justificação desses mesmos resultados educacionais – o que, aliás, pressupõe que estes tenderão a criar mecanismos de controlo organizacional para garantir as condições necessárias a sua obtenção. Assim, o modelo em causa tenderá mais para

um controle interno, circunscrito ao sistema educativo e às escolas [...] (AFONSO, 2009, p. 46).

Dessa forma, há um controle interno dos resultados, feito pelos municípios e/ou Estados, entretanto são definidos nacionalmente os conteúdos a serem avaliados e como será desenvolvida a avaliação. Contudo, no ano 2013, os resultados, que no início do programa ficavam nas secretarias, passam a ser enviados de forma amostral ao Ministério da Educação.

Saviani (2007b) avalia como positiva a iniciativa do MEC de aproveitar a receptividade da opinião pública com relação à questão da qualidade do ensino, expressa pela mídia e por iniciativas de empresários, como a agenda do *Compromisso Todos pela Educação*. Todavia, na visão dele, é preciso cuidado para não confiarmos, sem reservas, nas boas intenções das elites econômicas e políticas. Saviani diz ser evidente a tendência dominante entre os empresários de considerar a educação como uma questão de boa vontade e de filantropia, que seria resolvida pelo voluntariado. Há ainda os interesses mais específicos que alimentam o desejo de adequar os processos formativos aos perfis de consumidores e às demandas de mão de obra postas pelas próprias empresas.

No *Compromisso*, fica bem marcada essa abertura à participação da iniciativa privada nos rumos da educação no País. É instituído um órgão por Decreto, denominado Comitê Nacional do *Compromisso Todos pela Educação*, presidido pelo ministro de Estado da Educação e incumbido de formular estratégias que subsidiarão a atuação dos agentes públicos e privados. Esse comitê poderá convidar a participar de suas reuniões e atividades representantes de outros poderes e de organismos internacionais. Assim, mais uma vez, abre-se caminho para que entidades privadas e organismos internacionais interfiram no que é proposto nas políticas públicas educativas nacionais. Para o autor, a lógica que embasa a proposta do *Compromisso Todos pela Educação* e influencia o PDE pode ser chamada de “pedagogia de resultados” e não tem garantias de êxito. Nas palavras dele:

[...] o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas.

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas 'pedagogia das competências' e 'qualidade total'. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.

No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes (SAVIANI, 2007b, p. 1252-1253).

House, citado por Afonso (2009, p. 19-20), alerta que a avaliação é “[...] uma atividade que é afectada por forças políticas e que tem efeitos políticos [...]” e compreendê-la implica verificar a que interesses atende e como esses interesses são representados. O trabalho dos avaliadores funciona como recurso para satisfazer determinados interesses e valores, e a seleção de objetivos e técnicas é uma decisão que reflete necessariamente as filiações políticas de quem realiza a avaliação. Desse modo, os discursos materializados na *Provinha Brasil* respondem a outros dentro do panorama histórico-político mundial e nacional que buscamos delinear neste tópico. Tendo em vista as discussões colocadas sobre o contexto de criação dessa avaliação, procuramos, então, conhecer a autoria dos discursos dos documentos do *kit* da *Provinha* e as concepções que o embasam.

3.1 AUTORIA DA *PROVINHA BRASIL*

Bakhtin (2003) desenvolve o conceito de autoria principalmente a partir da questão da criação estética e distingue o autor-pessoa (elemento do acontecimento ético e social da vida) do autor-criador (elemento da obra). O autor-criador é constituinte da obra que dá forma ao conteúdo e representa uma posição axiológica implicada em certo contexto social. Contudo, se consideramos que, nas reflexões desse teórico, todas as práticas culturais são movidas por posições socioavaliativas responsivas dinamicamente inter-relacionadas, como aponta Faraco (2005), podemos também pensar a questão da autoria em diferentes textos que circulam em nossa sociedade, inclusive nosso objeto de estudo. Assim, neste capítulo, discutiremos a autoria do *kit* da *Provinha Brasil* a partir do conceito de autor em Bakhtin.

A noção de autoria em Bakhtin relaciona-se também com o conceito de enunciado, pois, se o enunciado é resposta a enunciados antecedentes, o falante não é o primeiro a dizer e não está sozinho e neutro em seu texto. Conforme Bakhtin (2003, p. 272), o autor é por si mesmo um respondente, porque ele não é o primeiro a falar e pressupõe não só a existência do sistema da língua, mas também enunciados antecedentes com os quais o seu enunciado se relaciona. “[...] Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Desse modo,

[...] o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro de opiniões de interlocutores imediatos [...] ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes teóricas, etc. [...] tudo isso é discurso do outro [...] e este não pode deixar de refletir-se no enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 300).

O autor, então, não enuncia isolado do contexto em que está inserido nem dos demais sujeitos que também se enunciam sobre o objeto do discurso. Nessa perspectiva, a importância que a alfabetização tem tomado no contexto político mundial e nacional e os discursos que a defendem como garantia de uma qualidade nos serviços públicos permeiam os textos do programa, assim como as críticas que as avaliações sistêmicas vêm sofrendo também são consideradas na produção do *kit*. Como assinala Bakhtin (2003, p. 298),

[...] por mais monológico que seja o enunciado (por exemplo, uma obra científica ou filosófica), por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não tenha adquirido uma nítida expressão externa: ela irá manifestar-se na tonalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição [...].

Nesse sentido, aquele sujeito que se coloca no discurso representa a figura do autor-criador e não se refere de modo imediato e direto àquele sujeito nomeado como autor concreto (autor-pessoa). Na produção de um enunciado sobre dado objeto, estão refratados os discursos anteriores que já disseram sobre ele e as respostas que podem ser esperadas pelo autor por parte dos destinatários possíveis daquele texto. Bakhtin (2003) explica que a palavra e, em geral, qualquer signo, é interindividual e a compara com um drama do qual participam três personagens. Ela pertence ao autor que enuncia, mas também àquele que já se enunciou sobre o mesmo objeto e aquele a quem a palavra se destina. Nas palavras de Bakhtin,

A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono). A palavra é um drama do qual participam três personagens (não é um dueto, mas um trio). Ele não é representado pelo autor e é inadmissível que seja introjetado (introjeção) no autor (BAKHTIN, 2003, p. 327-328).

Em sua obra *Questões de literatura e estética*, Bakhtin (2002) vai além, afirmando que o objeto do discurso antes que o autor o tome, já está imerso num meio flexível de discursos alheios sobre o mesmo objeto (ou tema) que interagem intensamente. No processo de interação mútua com esse meio, o discurso é elaborado estilisticamente, pois

[...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico (BAKHTIN, 2002, p. 86).

Então, na perspectiva de Bakhtin, o autor-pessoa não é locutor direto do enunciado, como se transmitisse ou expressasse de forma imediata seus pensamentos e opiniões. O autor-criador, que integra o texto, participa da significação do enunciado, que é produzido num determinado momento social e histórico e toca “[...] os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação [...] e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto” (BAKHTIN, 2002, p. 86). Conforme explica Faraco (2005), em alguns escritos bakhtinianos, o autor-criador é caracterizado como a voz social que dá unidade ao todo, porém permanece como posição axiológica, agora revestida de materialidade verbal. Esse conceito de *autor-criador* nos ajuda ainda mais quando pensamos em um texto com mais de um *autor-pessoa*, como é o caso de nosso objeto de estudo. A *Provinha Brasil* apresenta essa particularidade na autoria: nos documentos analisados são apresentados vários sujeitos que participaram da elaboração. Esses sujeitos representam órgãos do governo e/ou centros de universidades, como veremos. Dessa forma, complexifica-se ainda mais a questão da autoria do

programa, pois, além dos discursos antecedentes e posteriores, há diferentes sujeitos que provavelmente dialogaram no momento de produção dos discursos.

O Inep é o principal responsável pela elaboração dessa avaliação, pois a Portaria de 2007, que institui a *Provinha*, estabelece que a responsabilidade pela estruturação da avaliação é desse órgão. Já a partir de 1997, segundo Freitas (2007), o Inep concentrou poder decisório e operacional, transformando-se em autarquia federal pela Lei n.º 9.449, de 4 de março de 1997, tornando-se o órgão “mensurador-avaliador” da educação no País.

Instalou-se, desde então, uma estrutura organizacional e gerencial com vistas a que esse órgão se constituísse em centro especializado em avaliação e informação 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, grifo nosso).

Essa entidade assume as funções de avaliação e informação educacional no País, associada a organismos internacionais de natureza privada e, em 2007, é incumbida de disponibilizar anualmente às redes de ensino fundamental interessadas o instrumento necessário à avaliação da *Provinha Brasil*, incluindo material de instrução de procedimentos. Desse modo, no ano de 2008, o Inep aparece primeiro na Equipe Técnica de Elaboração e são citadas nominalmente as seis pessoas que o representaram: Adélia de Sá Pedreira, Amaury Patrick Gremaud, Ana Paula de Matos Oliveira, Elaine Cristina Sampaio, Luiza Massae Uema e Patrícia Andréa Queiroz Pereira.

O texto do caderno *Passo a passo* (BRASIL; MEC; INEP, 2008a) também informa que o Inep contou com informações das unidades da Federação que já possuem avaliações sistematizadas da alfabetização e com a “valiosa” colaboração dos Centros de Educação e Linguagem da *Rede Nacional de Formação Continuada de*

Professores da Educação Básica do MEC,¹¹ para delinear e, posteriormente, *aprimorar* (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009a) o instrumental da *Provinha Brasil*. Entendemos que a participação das universidades contribui com o MEC no sentido de conferir certa confiabilidade teórica ao programa e as unidades federativas entram com sua experiência em aplicação de avaliações locais.

Nesse sentido, além dos representantes do Inep, em 2008, são citados mais 12 nomes na equipe de elaboração, de instituições de ensino superior: Delaine Cafeiro, Francisca Izabel Pereira Maciel, Gladys Rocha, Maria das Graças Bregunci, Maria Lúcia Castanheira e Maria Zélia Versiani do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed) da Universidade Federal de Juiz de Fora: Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, Josiane Toledo Ferreira Silva, Lina Kátia Mesquita de Oliveira, Manuel Fernando Palácios da Cunha de Melo, Tufi Machado Soares, Wellington Silva. Como colaboradores aparecem:

- Secretaria de Educação Básica (SEB) – Jeanete Beauchamp
- Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Arthur Gomes de Moraes, Thelma Ferraz Leal
- Centro de Formação Continuada de Professores (Ceform) da Universidade de Brasília (UNB) – Paola Soares de Aragão
- Universidade Federal do Ceará (UFCE) – Cláudio de Albuquerque Marques

¹¹ De acordo com o sítio do MEC (MEC, 2014), a *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores* foi criada em 2004, por meio de edital e chamada pública (Edital SEIF/MEC 01/2003 e chamada pública, publicada no DOU de 24 de fevereiro de 2010, Seção 3, p. 25), com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos prioritariamente de educação básica dos sistemas públicos de educação. As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais da Rede produziram materiais de orientação para cursos a distância e semipresenciais e atuaram em rede para atender às necessidades e demandas dos sistemas de ensino. O MEC ofereceria suporte técnico e financeiro e coordenaria o programa. Esse programa encerrou sua fase de implementação no ano de 2008. Em 2009 é instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755, 29-01-2009) e em 2011 é estabelecida a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública pela Portaria nº 1.328/2011 do MEC, que passa a ser formada pelas Instituições de Educação Superior (IES), públicas e comunitárias sem fins lucrativos, e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) que apresentarem seus termos de adesão à Rede.

- Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino (Cefortec) da Universidade Federal de Ponta Grossa – Neide Keiko Kravchychyn Cappelletti

Assim, em 2008, o Ceale e o Caed participam mais ativamente da elaboração, compondo a equipe técnica juntamente com o Inep, cada um com seis professores, como já mencionamos. As outras universidades são incluídas como colaboradoras e o número de participantes é de uma ou duas pessoas, conforme nomes citados. Na tentativa de compreendermos o ponto de vista dos professores das universidades que participaram da criação do Programa *Provinha Brasil*, dialogaremos com representantes do Ceale da UFMG e do Ceel da UFPE que se pronunciaram sobre suas expectativas sobre essa avaliação.

No ano de criação da *Provinha*, em meados de 2008, o *Letra A: o jornal do alfabetizador* trouxe em edição especial o tema *Provinha Brasil em debate: conheça a proposta pedagógica e as possibilidades desse novo instrumento de avaliação da alfabetização*. Esse periódico é produção do Ceale que, como responsável pela coordenação pedagógica da *Provinha Brasil*, “[...] teve como principal desafio aliar o diagnóstico da alfabetização das crianças a uma proposta de formação do professor” (MERCIER, 2008, p. 10). Nessa edição especial, as pesquisadoras desse centro dão entrevista coletiva relatando como foi pensar a avaliação.

Francisca Maciel relata que foi um desafio pensar uma avaliação em larga escala que contemplasse a diversidade brasileira. Já segundo Ceris Ribas, foi uma preocupação fazer com que o instrumento possibilitasse a compreensão do desempenho das crianças pelo professor e, ao mesmo tempo, que ele tivesse elementos para refletir sobre a própria prática, ou seja, que a *Provinha* abrangesse uma dimensão formadora para o professor. Para Bregunci (2008, p. 10), a *Provinha* permite que o professor tenha a visão de replanejar seu projeto de trabalho, “[...] e não ficar apenas naquele temor do *ranking*. Então, é uma oportunidade de avançarmos na cultura da avaliação”. Francisca Maciel diz que a avaliação, como todas as outras, possui limitações, pois não contempla muitos dos elementos envolvidos no processo de alfabetização. Isabel Frade (2008, p. 11) adverte na entrevista que,

[...] quando se fala em não considerar a Provinha como um modelo, isso é importante para evitar que ela seja tomada como referência única para a criação de materiais didáticos ou, mesmo, para que professores se preocupem em treinar alunos para esse tipo de teste. A avaliação não é um fim.

Assim, as professoras demonstram estar atentas às críticas que até o momento já vinham sendo feitas com relação às políticas de avaliação externa padronizada e intentaram elaborar uma proposta que fosse diferente das avaliações que estavam sendo aplicadas no País. A resposta de Francisca Maciel à pergunta “O que vocês esperam que a Provinha possa alcançar?” mostra esse intento:

Nós temos a esperança de que a Provinha seja o primeiro instrumento que vá tentar mudar essa cultura de avaliação: o foco é o diagnóstico para o professor. O que buscamos criar foi uma avaliação a favor do aluno e a favor do professor. Se isso não acontecer agora, pode acontecer em uma outra edição da Provinha: é importante defender um novo entendimento sobre o papel da avaliação externa (MACIEL, 2008, p. 11).

Mesmo que se considere a intenção de não ser uma avaliação classificatória, Esteban (2012, p. 586) pensa que não pode separar a *Provinha*, do ranqueamento, da classificação e da premiação:

Em nome de uma intenção, não se pode retirar do debate os desdobramentos que a política produz nos municípios em relação ao reconhecimento de profissionais e/ou escolas, de acordo com os desempenhos dos estudantes nos diferentes exames externos a que são submetidos, sua interferência na vida escolar ou os significados que adquire para professores, professoras e estudantes.

A autora traz à reflexão, como um dos efeitos da avaliação, a segregação de crianças que se distanciem das metas de desempenhos e a redução da relevância da avaliação da aprendizagem que ocorre dentro do processo pedagógico em relação à classificação das crianças produzida com base em seus desempenhos na *Provinha Brasil*. “[...] A avaliação realiza-se como um ato exterior à relação pedagógica: verifica, mensura, julga, classifica e prescreve” [...] (ESTEBAN, 2012, p. 584).

Além disso, mesmo sendo a intenção declarada pelas idealizadoras da *Provinha*, que ela mudasse os rumos das avaliações externas em nosso país, o instrumento caminha na mesma direção dos outros testes nacionais e, em 2013, já passa a

compor o Ideb de forma amostral, o que já era previsto em 2008, quando era declarada a possibilidade de a avaliação complementar o Ideb no caderno *Passo a passo*:

Espera-se que essa avaliação, futuramente, complemente e amplie a capacidade do Saeb em detectar os níveis de desempenho dos alunos, incorporando à avaliação nacional a verificação do ensino, num momento inicial do processo de escolarização e não somente na conclusão de determinados ciclos do ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) (INEP; CEALE; CAED, 2008f, p. 5).

Contudo, espera-se que, futuramente, com os dados produzidos a partir da aplicação da Provinha Brasil a uma população de alunos que assegure a representatividade nacional das redes, seja possível complementar a escala do Saeb, ampliando o conjunto de habilidades aferidas, incluindo aquelas referentes aos dois primeiros anos do ensino fundamental, que ainda não são medidas em nível nacional (INEP; CEALE; CAED, 2008a, p. 9-10).

Desse modo, temos a impressão de que a implementação da *Provinha*, com caráter apenas supostamente diagnóstico, cumpriu um papel importante, o de nos acostumarmos a testar aprendizagens das crianças pequenas. Considerando a forte reação no meio acadêmico, era preciso implementar a avaliação da alfabetização levando em conta, pelo menos, essas duas etapas: uma diagnóstica e outra com fins de monitoramento. As críticas às avaliações massivas também são apontadas no próprio jornal do Ceale, num texto escrito por Miguel Arroyo, na seção *Troca de ideias*:

Provas e provinhas não são processos técnicos, nem medidas quantitativas neutras, envolvem concepções de educação. A LDB avançou na concepção do direito à educação como formação e desenvolvimento plenos dos educandos [...]. [As provas] induzem as escolas a abandonar a preocupação com a formação plena dos educandos e a ensinar apenas o que cairá nas provas oficiais. O direito à educação sai empobrecido [...].

Os efeitos das provas e provinhas Brasil são inseparáveis do uso que fazem delas o MEC, a mídia e as secretarias de educação. Ingênuo pensar que os resultados servirão apenas para melhor diagnosticar e intervir nos processos de aprendizagem. Estão servindo para classificar e segregar (ARROYO, 2008, p. 3).

Podemos observar que, somando-se à crítica posterior de Esteban (2009), na visão de Arroyo, mesmo que a intenção da *Provinha*, num primeiro momento, tenha sido diagnóstica, ela serve a fins de classificação e segregação, pois seus efeitos são inseparáveis do uso que se faz delas. É posto no jornal “[...] que não se podem controlar ou antecipar usos inadequados da *Provinha Brasil*, pois nenhum formulador de políticas controla a apropriação que é feita delas” (CEALE, 2008, p.

2). Assim, conforme o *Letra A*, a responsabilidade pelas inadequações ou usos inadequados pode ser tributada aos professores, aos gestores públicos que lidam diretamente com ela no âmbito escolar. Ela é apresentada como auxílio, carregada de nobres intenções, tendo como princípio o comprometimento com a melhoria da educação. Contudo, como vimos, as avaliações nacionais, incluindo a *Provinha Brasil*, estão ligadas a interesses internacionais e a uma visão de mundo e de educação que considera que o sistema capitalista pode trazer desenvolvimento de modo sustentável, mesmo que seja fundado no princípio de exploração do trabalho.

Sob o ponto de vista de outro centro, conforme artigo em coautoria de Artur Gomes de Moraes e Telma Ferraz Leal,¹² participantes da elaboração da *Provinha* em 2008 e da Rede de Formação pelo Ceel/UFPE, podemos compreender que uma das principais dificuldades na formação de professores no País era o que os autores denominam de falta de consenso acadêmico quanto ao modo de conceber a alfabetização e as práticas alfabetizadoras. Para Moraes, Leal e Albuquerque (2009), hoje, no Brasil, não há qualquer consenso dentre as perspectivas teóricas sobre como se deve alfabetizar nem sobre a necessidade de se realizar um ensino sistemático do sistema de escrita alfabética. Além disso, entendem que as práticas de ensino também são muito diversas e nem sempre propiciam aos alunos uma reflexão sobre as propriedades da escrita alfabética, assegurando o domínio das convenções som-grafia da língua portuguesa. A *Provinha*, então, é criada no sentido de minimizar os efeitos da ausência desse consenso.

Diante desse quadro de heterogeneidade apontado, somado a entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental, os autores afirmam que o monitoramento precoce das aprendizagens da alfabetização nas redes públicas é importante para garantir o direito dos estudantes de aprender com qualidade. Moraes, Leal e Albuquerque (2009) consideram ainda que, diante do cenário de pouca eficiência expresso pelos dados das avaliações internacionais e nacionais do sistema educacional brasileiro, a criação da *Provinha Brasil* poderia ser julgada como uma importantíssima política para a qualificação do ensino. Isso porque, na visão dos autores, ela antecipa o diagnóstico da aprendizagem das crianças brasileiras que,

¹² Eliana Borges Correia Albuquerque participa também da escrita do artigo, porém não é citada como elaboradora nem colaboradora na *Provinha Brasil*.

até 2007, era realizado apenas ao final do 4º ou 5º ano da escolarização formal. Esse argumento também aparece nas edições do caderno *Passo a passo*, que relatam os *déficits* no ensino oferecido pelas escolas brasileiras em indicadores como o do Saeb, desde 1990.

Os autores assinalam, como um dos pontos positivos do programa, a possibilidade de impactar em nível macro, sendo subsídio para a definição de políticas de formação de professores e políticas de seleção de recursos didáticos. Acrescentam ainda que o programa veio também de uma necessidade dos sistemas de ensino que não tinham clareza sobre o currículo para os anos iniciais do ensino fundamental, e foi concebido “[...] como resposta às indagações dos sistemas de ensino sobre como avaliar essas crianças e o que esperar delas, ante a falta de clareza sobre o currículo dos anos iniciais” (MORAIS, LEAL; ALBUQUERQUE, 2009, p. 307) Diante disso, os elaboradores da UFPE declaram que, mesmo com a impossibilidade de prever consensos em nível nacional sobre o que avaliar no início da escolarização, sobre como avaliar e em que momento, foi preciso expressar algumas definições para promover uma avaliação em larga escala. A *Provinha*, então,

[...] adota pressupostos claros de que é necessário, sim, um olhar mais específico sobre os modos como as crianças estão se apropriando do sistema alfabético de escrita, de forma que os itens são destinados a avaliar habilidades relacionadas aos princípios da base alfabética. Além disso, delimita uma etapa de escolarização em que tais conhecimentos precisariam ser consolidados [...] (MORAIS; LEAL; ALBUQUERQUE, 2009, p. 8).

Entretanto, mesmo que o programa já estabeleça parâmetros, os autores pensam que a *Provinha* pode impulsionar discussões sobre a necessidade de definição dos conhecimentos sobre alfabetização em documentos curriculares. Contudo, na visão de Esteban (2012, p. 583), a forma como o exame é elaborado e fundamentado não leva ao questionamento das concepções adotadas, pois

As orientações presentes nos documentos oficiais que compõem o *kit Provinha Brasil* desconsideram, como uma das possibilidades de enfrentamento dos desempenhos insuficientes, o questionamento do conceito de alfabetização utilizado, do modelo de exame instituído, dos conhecimentos privilegiados, das metodologias indicadas, das condições estruturais da escola e da vida.

Assim, a alfabetização conforme concebida no programa é tomada como meta a ser alcançada. Como principal referencial teórico para o *Provinha Brasil* e, já anteriormente para o *Pró-Letramento*, são definidos os conceitos de alfabetização e letramento, afirmados por Magda Soares que, na primeira edição do programa, aparece como consultora, juntamente com Vera Masagão Ribeiro, criadora da organização não governamental (ONG) Ação Educativa e coordenadora do Inaf.

Conforme dicionário, consultor é aquele que dá parecer sobre determinada atividade (CONSULTOR, 2011). A consultoria é, então, uma atividade profissional de diagnóstico e formulação de pareceres sobre uma especialidade. Desse modo, como principal defensora dos conceitos que dialogam diretamente com os pressupostos teóricos escolhidos para o programa que se pretende referência de conteúdos a serem ensinados às crianças dos primeiros anos do ensino fundamental, Magda Becker Soares participa da criação da *Provinha Brasil*. Essa professora, graduada em Letras e doutora em Didática pela UFMG, aposentada e professora emérita da instituição na qual se formou, foi também uma das criadoras da Faculdade de Educação dessa universidade e do Ceale, em 1990, centro que, como já dissemos, também está representado na elaboração do *kit* da *Provinha* em sua primeira edição. Rigueira Jr. (2013) relata que a professora continua a ser chamada para colaborar com organismos como a Unesco e se dedica a palestras e conselhos – isso inclui Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Comunidade Europeia. Desse modo, a professora Magda Soares, extremamente respeitada e inclusive premiada em nosso país, é reconhecida por defender a especificidade da alfabetização e do letramento no Brasil, como adotado pelo MEC.

Já Vera Masagão Ribeiro, também consultora na elaboração da *Provinha*, é pesquisadora e coordenadora geral da Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação –, ONG que atua em assessoria, pesquisa e informação, visando à defesa de direitos educacionais e da juventude, como expresso no sítio da organização. Tem graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Conforme consta no currículo *lattes* da professora, ela coordenou a

Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos (primeiro segmento do ensino fundamental), adotada pelo Ministério da Educação e realizou diversas pesquisas sobre habilidades e práticas de letramento de jovens e adultos em contextos escolares e não escolares. Além disso, é coordenadora do Inaf,¹³ programa que levanta e analisa dados sobre habilidades e práticas de leitura e escrita da população brasileira, e do Indicadores da Qualidade na Educação, projeto que promove o uso de indicadores para a mobilização de comunidades escolares em prol da qualidade educativa. Em 2010, Vera Masagão assumiu a direção da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (Abong). Mesmo antes, em 2008 e 2009, podemos dizer que ela representa as ONGs, como consultora, na *Provinha Brasil*. Além disso, as experiências de pesquisa em avaliação e alfabetização somam para qualificá-la como consultora desse tipo de programa.

No ano seguinte à criação da *Provinha*, já são realizadas mudanças no *kit* e na equipe responsável por ele e também ocorrem algumas modificações na página destinada à autoria. Em 2009, o título passa a ser *Elaboração* (não mais Equipe técnica de elaboração) e apenas o Inep permanece como elaborador, sendo acrescentadas a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) e a Coordenação Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Entram como colaboradores MEC e SEB/MEC e os centros das universidades que, em 2008, eram parte da equipe técnica de elaboração, Ceale (MG) e Caed (Juiz de Fora), passam a ser denominados também de colaboradores, juntamente com o Ceform (UNB), Cefortec (Ponta Grossa) e Ceel (Pernambuco). Além disso, não é mais citada a Universidade Federal do Ceará, nem os nomes dos sujeitos autores e colaboradores, apenas as instituições, que permanecem praticamente as mesmas do ano anterior (2008) e nos anos seguintes até na 2ª edição de 2010.

¹³ Conforme *site* do Instituto Paulo Montenegro, <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por>, o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), criado em 2001, pesquisa a capacidade de leitura, escrita e cálculo e revela os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta. Seu principal objetivo é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para o monitoramento do desempenho.

Na consultoria, no ano de 2009, no lugar de Magda Soares, entra Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello que, conforme consta em seu currículo *lattes*,¹⁴ é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e graduada em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (USU). Em 2009, assume o cargo de professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), atuando nos cursos de Pedagogia presencial e a distância. Desde 2002, nessa mesma universidade, já era colaboradora no Caed e, em 2008, participou da elaboração do *kit* como representante desse centro. As consultorias terminam em 2010, não sendo mais citadas nesse ano.

A partir de 2011, acompanhando a reformulação do *kit*, ocorrem outras modificações de autoria. A elaboração permanece pelo Inep e Daeb, porém, como colaboradores das universidades continuam apenas Ceform e Ceel. Observamos, a partir das mudanças na autoria, que o Inep vai tomando a frente da elaboração do programa e as universidades vão se afastando. Em 2008, há o Ceale e o Caed como parte da elaboração e várias universidades como colaboradoras. Em 2009, esses centros são destinados apenas à colaboração juntamente com os demais. Em 2011, permanecem apenas dois centros de estudos das universidades (Ceform e Ceel) e, ainda assim, somente como colaboradores. No entanto, mesmo que muitos centros de universidades tenham deixado o programa de avaliação da alfabetização, a matriz de referência da prova continuou, pretensamente, sendo embasada nos materiais do *Pró-Letramento*, idealizado por universidades que participaram da Rede de Formação.

Conforme Freitas (2007), para construir seu projeto de governo da educação básica na Federação, a força do Estado central se baseia principalmente na sua capacidade indutiva, com a qual mobiliza forças sociais. Assim, a emergência da avaliação da educação básica no Brasil se dá num contexto caracterizado pela

[...] dependência da legitimação e da assistência técnica – também de financiamento – de organizações internacionais, assim como de esforço para estabelecer uma racionalidade científica, propiciando, por essas vias, [...] ações subsidiadas por redes de contatos, de financiamento e de difusão de informação e conhecimentos entre autoridades político-administrativas,

¹⁴ Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=N733795>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

'especialistas', pesquisadores, professores universitários e agentes sociais (FREITAS, 2007, p. 149-150).

Em síntese, pudemos notar que a posição valorativa representada na elaboração do Programa *Provinha Brasil* é consonante com a visão econômica mundial de que a avaliação externa induz uma qualidade na educação e é necessária para um melhor controle central do que é preciso ser ensinado. Nesse meio, a participação das universidades é preponderante para dar confiabilidade teórica ao instrumento e mostrar o apoio e a mobilização da sociedade civil nesse programa de avaliação.

3.2 DESTINATÁRIOS DA *PROVINHA*

Ao retomarmos o conceito de enunciado em Bakhtin, veremos que ele não está ligado apenas a elos precedentes da cadeia discursiva, mas também às respostas em potencial previstas pelo autor:

[...] o próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes) (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Desse modo, o enunciado como réplica do diálogo, está disposto para a resposta do outro. Conforme Bakhtin (2003, p. 279), essa ativa compreensão responsiva pode assumir diferentes formas: “[...] influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores [...]”. Para Bakhtin (2003), o endereçamento é um traço essencial (constitutivo) do enunciado. Os discursos que constituem os gêneros que compõem os suportes são direcionados aos gestores, professores, crianças, por isso, na construção dos enunciados, os elaboradores observam as concepções e convicções desses sujeitos, os seus preconceitos (do ponto de vista do autor), as suas simpatias e antipatias. Esses elementos irão determinar também “[...] a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 302). Nessa perspectiva, analisamos os discursos e sua destinação.

A *Provinha Brasil* chega aos municípios por meio de um *kit*, composto por vários cadernos com objetivos distintos. *Kit* é uma palavra de origem inglesa que significa, segundo o dicionário, “Conjunto de peças que atendem juntas a um mesmo fim” ou o estojo que abriga essas peças (KIT, 2011). Assim, podemos entender o *kit* como conjunto de materiais agregados para uma finalidade específica, como utilizamos no cotidiano. A palavra pode referenciar *kit* de material escolar, *kit* de manicure, *kit* de costura etc. Também vemos no nosso dia a dia a palavra *kit* designar um conjunto de elementos vendidos com um esquema de montar e que o próprio comprador pode armar, como um *kit* de montagem de aviões em miniatura. O *Guia de elaboração de itens da Provinha* toma o termo *kit* e também o termo instrumental para referir-se ao material disponibilizado às escolas (BRASIL; MEC; INEP, 2012, p. 10). Parece-nos, então, que o termo *kit* dá um caráter utilitário e instrucional ao material elaborado como suporte para a avaliação.

O *kit* da *Provinha* de 2008 a 2010 era composto basicamente pelos seguintes documentos:

- *Orientações para Secretarias de educação;*
- *Passo a passo;*
- *Caderno do professor aplicador*, que, em 2008/2, foi subdividido em dois: *Caderno do professor aplicador I: orientações gerais* e *Caderno do professor aplicador II: guia de aplicação;*
- *Caderno do aluno;*
- *Guia de correção e interpretação dos resultados;*
- *Reflexões sobre a prática.*

No ano de 2011, o *kit* foi reformulado, segundo os elaboradores, “[...] com o intuito de tornar mais objetivo o instrumental dessa avaliação” (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2011a, p. 4), reduzindo-se o número de cadernos para quatro:

- *Guia de aplicação*, como na primeira edição de 2008, contendo orientações gerais e comandos de aplicação;
- *Caderno do aluno*;
- *Guia de correção e interpretação dos resultados*, que incorporou elementos do antigo *Passo a passo*;
- *Reflexões sobre a prática*, documento que é retirado na segunda aplicação de 2012.

Além dessas modificações na composição do *kit* e das especificidades dos textos do material fornecido para primeira e segunda aplicação anual, durante o período analisado, ocorreram algumas mudanças nos textos veiculados nas questões da prova, na matriz de referência e nos níveis de desempenho. Atenta a essas modificações, buscamos compreender as concepções de sujeito gestor, professor e criança que perpassam esses documentos, tendo em vista que “[...] desde o início [...] o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado” (BAKHTIN, 2003, p. 301).

3.2.1 Gestores e equipes das Secretarias

Dentro do *kit*, de 2008 até na edição de 2010, há um caderno especialmente elaborado para as Secretarias de Educação, denominado *Orientações para Secretarias de Educação*, que passou por algumas modificações nos três anos que compôs o instrumental. A partir desse documento, buscamos compreender o lugar ocupado pelos gestores das entidades federativas na concepção do programa. Segundo o próprio texto, o objetivo do Inep com esse documento é “[...] fornecer algumas informações para orientar os gestores que aderirem a esta avaliação” (BRASIL; MEC; INEP; 2008c, p. 2). Nesse sentido, o texto apresenta basicamente a *Provinha Brasil* para um destinatário que terá uma visão geral desse programa do ponto de vista administrativo e operacional e que precisa ser incentivado a aderir à avaliação diagnóstica padronizada da alfabetização.

O texto da *Introdução* do caderno *Orientações para Secretarias de Educação* gira em torno de quatro pontos: definição da *Provinha*, objetivo, contextualização do

programa e adesão voluntária. A *Provinha Brasil* é definida na primeira edição, em 2008, como

[...] um instrumento de avaliação da alfabetização concebido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação (MEC), e disponibilizado para uso das secretarias estaduais e municipais de educação em suas redes (BRASIL; MEC; INEP, 2008c, p. 2).

Já na segunda edição de 2008, inclui, dentro da própria definição, além da elaboração do Inep, o apoio da SEB e de universidades que integram a Rede Nacional de Formação de Professores do MEC:

A *Provinha Brasil* é um instrumento de avaliação da alfabetização elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação (MEC), com o apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e de Universidades que integram a Rede Nacional de Formação de Professores do MEC, disponibilizado para uso das secretarias estaduais e municipais de educação em suas redes. Em abril de 2008, o MEC, por meio do Inep, apresentou pela primeira vez à sociedade, a Avaliação da Alfabetização Infantil – *Provinha Brasil*, uma importante ação, implementada para atender à demanda por informações sobre o nível de alfabetização das crianças, ainda nos primeiros anos de escolarização, visando à intervenção pedagógica e administrativa em tempo de sanar eventuais dificuldades detectadas (INEP; CEALE; CAED, 2008d, p. 4).

Nas definições apresentadas, não há preocupação em dizer que se trata de uma avaliação externa, seus pressupostos etc. Ela é apresentada apenas como “instrumento” “para uso”, ou seja, demonstra que é algo útil para os gestores municipais/estaduais. Essa despreocupação em revelar ou, no mínimo, mencionar o embasamento teórico da avaliação se mantém em todo o caderno dirigido aos gestores. Além disso, como já comentamos, a questão de participação das universidades é mencionada com o intuito de convencer sobre a confiabilidade do teste, e a elaboração coordenada pelo Inep expressa a relação com as expectativas nacionais no âmbito do MEC. No ano de 2009, no *kit* da primeira aplicação, a *Provinha* continua sendo definida como instrumento, porém o texto ganha mais elementos para enaltecer sua importância e utilidade:

Trata-se de um importante instrumento de avaliação que possibilita aos professores e gestores educacionais obterem informações sistematizadas sobre o nível de alfabetização das crianças ainda nos primeiros anos de escolarização. Com base nos resultados da *Provinha Brasil* o planejamento de intervenções pedagógicas pode se tornar mais eficaz, com vistas a

corrigir as possíveis dificuldades apresentadas pelas crianças nas áreas de leitura e escrita (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009d).

Em 2009, assim, o instrumento passa a ser qualificado como “importante” e são enunciados os benefícios que ele pode trazer para professores e gestores: obtenção de informações sistematizadas sobre o nível de alfabetização das crianças nos primeiros anos de escolarização, período que antes da *Provinha* não era avaliado nacionalmente; e eficácia no planejamento de intervenções pedagógicas que corrijam as dificuldades das crianças na alfabetização. Na segunda aplicação de 2009, a *Provinha Brasil* é denominada, logo na primeira frase da introdução, de “A Avaliação da Alfabetização Infantil”, porém sem grandes alterações na sua definição com relação a de 2008/2:

A Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil – é um instrumento elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – autarquia do Ministério da Educação (MEC) – com o apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e de universidades que integram a Rede Nacional de Formação de Professores do MEC, disponibilizado para uso das secretarias estaduais e municipais de educação em suas redes (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009h, p. 3).

A utilização desse título em destaque, iniciando o texto, demonstra que já se considera que a *Provinha Brasil* está consolidada nacionalmente como o instrumento para avaliar a alfabetização das crianças. Com relação aos objetivos desse instrumento, vejamos o texto da primeira edição da prova em 2008:

Essa avaliação tem o intuito de *oferecer* aos gestores públicos e aos professores de suas redes informações sobre o nível de alfabetização dos alunos, ainda no início do processo de aprendizagem, permitindo assim intervenções com vista à correção de possíveis insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e escrita (BRASIL; MEC; INEP, 2008c, p. 2, grifo nosso).

Desse modo, o objetivo da *Provinha* declarado para os gestores é oferecer-lhes informações sobre o nível de alfabetização dos alunos das Redes para que as Secretarias possam realizar intervenções com vistas a corrigir as “possíveis insuficiências apresentadas”. Acredita-se que, se essas “insuficiências” forem corrigidas nos anos iniciais, permitirão melhorias nas avaliações que produzem índices, como a *Prova Brasil* e o *Programa Internacional de Avaliação de Alunos*

(Pisa).¹⁵ Nessa mesma lógica, o caderno *Passo a passo* cita a avaliação como um importante instrumento para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Dessa forma, afirma-se que o MEC, por meio do Inep, fornece elementos para orientar as políticas na área educacional, valendo-se das informações e dos dados coletados pelo Censo Escolar, pelo Saeb e pela *Prova Brasil*, com o intuito de “favorecer” assim “a promoção de uma educação de qualidade para todos” (INEP; CEALE; CAED, 2008a, p. 3). Conforme o documento *Passo a passo*,

Entre os indicadores produzidos, os resultantes das aplicações do Saeb, desde 1990, vêm apontando *déficits* no ensino oferecido pelas escolas brasileiras. Tais indicadores refletem os baixos níveis de desempenho dos alunos em leitura, sendo que parcela significativa desses estudantes chega ao final do ensino fundamental com domínio insuficiente de competências essenciais que os possibilitem dar prosseguimento aos seus estudos e, conseqüentemente, à sua vida em uma sociedade letrada e tecnológica como a nossa (INEP; CEALE; CAED, 2008a, p. 3).

O documento diz que, diante da “realidade” revelada por esses baixos índices os governos, tanto o Federal como os das demais esferas administrativas, têm agido em diversas frentes para mudar esse quadro. Algumas iniciativas foram citadas: ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, com o intuito de assegurar a todas as crianças maiores oportunidades de aprendizagem e um tempo exclusivamente dedicado ao desenvolvimento das habilidades pertinentes ao processo de alfabetização; lançamento do PDE, com o objetivo de sistematizar as ações na busca de uma educação equitativa e de boa qualidade; juntamente com o PDE, o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, que estabeleceu um conjunto de diretrizes para que União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, conjuguem esforços em prol da melhoria da qualidade educacional.

A justificativa apresentada para a criação da *Provinha Brasil* é a de que as avaliações instituídas por Secretarias Estaduais e Municipais, apesar de serem consideradas importantes, só poderiam ser utilizadas nos locais onde foram aplicadas. Por isso, teve de ser criada uma avaliação para ser utilizada em todo o território nacional. Outra justificativa citada é a de que o Saeb não investigaria as habilidades inerentes ao processo de alfabetização. Segundo o documento, a

¹⁵ *Programme for International Student Assessment* em inglês.

Provinha foi concebida, dada a necessidade de sistematizar nacionalmente as iniciativas de avaliação da etapa de alfabetização.

No mesmo ano de 2008, na segunda aplicação, o objetivo da *Provinha* apresentado aos gestores, mesmo um pouco modificado na segunda aplicação, caminha nessa mesma direção:

[...] a Avaliação da Alfabetização Infantil – *Provinha* Brasil, uma importante ação, implementada para *atender à demanda* por informações sobre o nível de alfabetização das crianças, ainda nos primeiros anos de escolarização, visando à intervenção pedagógica e administrativa em tempo de sanar eventuais dificuldades detectadas (INEP; CEALE; CAED, 2008d, p. 4, grifo nosso).

Notemos que os elaboradores dizem que a ação foi implementada para “atender à demanda”, ou seja, uma necessidade já existente de informações sobre o nível de alfabetização das crianças ainda nos primeiros anos de escolarização. Mas não fica explícito de quem era essa necessidade: do MEC ou das Secretarias? Conforme Moraes, Leal e Albuquerque (2009, p. 302), participantes da elaboração da *Provinha*, a demanda pelo monitoramento da alfabetização era “inadiável”. Na visão deles, o adiantamento do diagnóstico da aprendizagem dos alfabetizandos “[...] cumpre uma inadiável necessidade de monitoramento das práticas de alfabetização em nossas redes públicas de ensino” e deverá contribuir para a “[...] definição de políticas de formação continuada e de práticas de ensino inclusivas no interior da escola”. Além disso, afirmam que a construção do instrumento também era importante para as Secretarias locais.

Eles relatam que a *Provinha* foi concebida “[...] como resposta às indagações dos sistemas de ensino sobre como avaliar essas crianças [de escolas públicas] e o que esperar delas, ante a falta de clareza sobre o currículo nos anos iniciais”, principalmente após adoção do ensino fundamental de nove anos (MORAIS; LEAL; ALBUQUERQUE, 2009, p. 307). Entretanto, como já observamos, essas demandas são principalmente internacionais, expressas, por exemplo, pela declaração da Década da Alfabetização, quando a Unesco declara a necessidade de avaliar se os investimentos internacionais estão sendo bem geridos.

Se analisarmos as recomendações do pacote do Banco Mundial, como indica Torres (2009), ligadas ao elemento de descentralização da administração, veremos que os especialistas do Banco aconselham que os governos mantenham centralizadas algumas funções, dentre elas, estão a fixação de padrões e o monitoramento do desempenho escolar. Essas duas funções, apontadas por Moraes, Leal e Albuquerque como demandas das redes públicas, estão intimamente conectadas com as determinações de organismos internacionais.

Outro ponto a ser observado no excerto das orientações às Secretarias é que a intervenção pedagógica é somada à intervenção “administrativa”, chamando a atenção dos gestores municipais e estaduais para a necessidade de também intervirem tendo em vista os resultados do teste, e não apenas deixar por conta das escolas ou dos professores. Em 2010/1 e 2010/2, últimas edições do caderno, o levantamento de informações sistematizadas é justificado para “favorecer boas condições de aprendizagem”. O texto traz, como objetivo da *Provinha*,

[...] atender à demanda por informações sobre o nível de alfabetização das crianças, visando favorecer boas condições de aprendizagem e corrigir possíveis insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e escrita (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010c, p. 3).

Não se fala mais aí nas intervenções, mas se mostra que a *Provinha Brasil*, além de atender à demanda por informações, determina o que é suficiente, ou esperado que as crianças em fase inicial de escolarização aprendam. Subtende-se que “corrigir as insuficiências” e “favorecer boas condições de aprendizagem” seja fazer com que os resultados das avaliações das crianças sejam melhores. Assim, a *Provinha* torna-se parâmetro do que deve ser ensinado no início da escolarização para que as crianças obtenham “boas condições de aprendizagem” e prossigam na vida escolar. De certo modo, é preciso corrigir as insuficiências desde cedo, para evitar os baixos índices futuros, principalmente no Saeb.

O título *Quando poderão ser utilizados os instrumentos?* (aparece somente em 2008/1) também inclui os objetivos (ou “vantagens”) do teste ao propor duas aplicações por ano, uma no início do segundo ano de escolarização do ensino fundamental (como uma avaliação de sondagem) e a outra ao término do mesmo

ano letivo (com a finalidade de verificar o avanço das crianças no processo de alfabetização). Nesse sentido, ela ultrapassa o limite de simples diagnóstico, pois, na segunda aplicação, o teste objetiva verificar se o trabalho realizado ao longo do ano possibilitou o alcance da meta e não necessariamente visa a uma nova reorientação do trabalho pedagógico. Justifica-se a proposta de avaliar no início e ao término do segundo ano de escolarização, elencando as possibilidades que serão abertas para professores e gestores educacionais:

- a) a realização de um diagnóstico dos níveis de domínio dos códigos e de compreensão da leitura e da escrita que as crianças demonstram já no início do ano letivo;
- b) o conhecimento posterior do que foi agregado ao desempenho dessas mesmas crianças ao término desse período;
- c) o monitoramento do desenvolvimento de cada criança, com base nas informações coletadas por essa avaliação;
- d) o *aperfeiçoamento e a reorientação das práticas pedagógicas com vista à consecução de níveis satisfatórios de alfabetização e letramento* (BRASIL; MEC; INEP, 2008c, p. 2, grifo nosso).

Assim, as “vantagens” da proposta da *Provinha Brasil* relacionam-se com a possibilidade de fazer um diagnóstico da aprendizagem dos alunos ao início do ano; o monitoramento do desenvolvimento de cada criança; e a reorientação das práticas pedagógicas para melhorar os níveis de alfabetização e letramento. Nesse trecho, então, parece haver uma ênfase maior ao trabalho do professor do que ao do gestor, pois aparece o monitoramento do desenvolvimento de *cada* criança e a reorientação da prática *pedagógica*. No entanto, a reorientação e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas relacionam-se diretamente com a primeira aplicação. A avaliação de verificação no final do ano permite ao professor apenas conhecer o resultado final do aluno, mas, se ele não prosseguir junto com a turma no outro ano nem repassar os resultados ao professor do próximo ano, a segunda aplicação servirá apenas para fins de verificação, mensuração ou até mesmo responsabilização docente. Será permitido, com uma segunda aplicação do teste, conforme o documento (INEP; CEALE; CAED, 2008d, p. 5, grifo nosso):

- i) conhecer o que foi agregado ao desempenho das crianças que fizeram o primeiro teste, monitorando o seu desenvolvimento;
- ii) fazer um diagnóstico final dos níveis de alfabetização dos alunos, resultantes de dois anos de escolarização;
- iii) *aperfeiçoar e reorientar os planejamentos e a execução das práticas pedagógicas e dos programas e políticas relacionados à alfabetização e ao letramento.*

Quando se trata da segunda aplicação, permanecem declarados os fins de diagnóstico (porém final, ou seja, verificação) e monitoramento, com o mesmo texto até 2010/2. O item iii deixa explícito, nesta segunda aplicação, o que se espera dos gestores: que reorientem os planejamentos relacionados com os programas e políticas voltados à alfabetização e ao letramento. Os resultados da segunda aplicação estariam, então, mais direcionados aos gestores e, o diagnóstico da primeira aplicação seria principalmente para os professores. Entretanto, em 2010/1, temos mudanças interessantes com relação aos objetivos declarados para a primeira aplicação, que passam a ser:

[...]

- i) avaliar o nível de alfabetização dos educandos no início do 2º ano de alfabetização;
- ii) aperfeiçoar os planejamentos e a execução das práticas pedagógicas com este diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos;
- iii) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo, assim, o diagnóstico tardio dos déficits de letramento;
- iv) contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para a redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010c, p. 3-4).

Os objetivos i, iii e iv estão diretamente ligados às alíneas a, b e c do art. 2º que tratam dos objetivos do teste na portaria que instituiu a *Provinha Brasil*. No documento do *kit*, a avaliação deixa de ser mostrada como apenas um instrumento para auxiliar professores e gestores no diagnóstico do desenvolvimento dos alunos. Ela expressamente passa a medir a qualidade da alfabetização e contribuir para a melhoria dessa qualidade. Sobre a importância das avaliações para o alcance de metas para atingir uma educação de “qualidade”, também tratam as considerações finais no documento:

[...] a Provinha Brasil foi criada no intuito de favorecer as redes de ensino estaduais e municipais a elevarem os níveis de alfabetização das crianças que estão no início do ensino fundamental. Com isso, pretende-se assegurar uma melhor aprendizagem das crianças no decorrer da sua vida escolar (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009h, p. 8).

Coloca-se diretamente ao gestor: “Esperamos que este instrumento de avaliação que você tem em mãos possa contribuir significativamente para a melhoria da rede de ensino de seu município” (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA

NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009h, p. 8). Assim, na perspectiva do discurso dos autores do caderno em análise, os gestores são aqueles que aderem à avaliação, entendida como indutora de qualidade, pois fornecerá informações para intervenções administrativas com vistas à elevação dos resultados inicialmente na *Provinha* e depois nas avaliações que compõem o Saeb.

Durante os três anos em que o caderno de orientações ao gestor é publicado no *kit*, notamos que ele procura contextualizar o andamento do programa, principalmente na tentativa de convencer as Secretarias da importância da avaliação. O texto da segunda aplicação de 2008 faz referência à apresentação no início daquele mesmo ano da *Provinha* pelo Inep e à adesão voluntária da maioria dos gestores que acessou o *kit* eletronicamente ou recebeu impresso em alguns casos. Relata que a aplicação da *Provinha*, no primeiro semestre de 2008, e a análise de seus resultados, permitiu aos gestores públicos e aos professores coletar informações sistematizadas sobre o nível de alfabetização dos alunos e elaborar estratégias para a intervenção ao longo do ano com vistas a corrigir insuficiências apresentadas nas áreas da leitura e da escrita (INEP; CEALE; CAED, 2008d, p. 4). Nessa mesma edição, ao trazer os gestores para o contexto da segunda aplicação, afirma que “[...] a *Provinha* Brasil tem a perspectiva de se constituir e consolidar uma sistemática de avaliação diagnóstica da alfabetização” (INEP; CEALE; CAED, 2008d, p. 4) e, assim, o Inep disponibiliza o segundo *Kit* para possibilitar uma comparação dos resultados dessa segunda aplicação com a primeira, “[...] identificando os avanços alcançados pelas crianças, e as eventuais limitações que ainda persistirem” (INEP; CEALE; CAED, 2008d, p. 4).

No segundo semestre de 2009, é reafirmado que houve grande adesão à *Provinha Brasil* em 2008 e que, em razão disso e das oportunidades por ela proporcionadas, o Inep está realizando naquele ano a 2ª edição da avaliação. Essa contextualização parece intentar convencer os gestores que ainda não aderiram a fazê-lo, com o argumento de que a maioria já havia feito.¹⁶ Outra informação dada aos gestores,

¹⁶ Ao solicitarmos informações de adesão à *Provinha* no período 2008-2012 pelo sistema e-sic, obtivemos a seguinte resposta: “Informamos que não há dados da quantidade de secretarias que aderiram à *Provinha* Brasil, pois o Inep distribui gratuitamente o material para todas as redes que possuem turmas de 2º ano do Ensino Fundamental. Como a *Provinha* é aplicada pela própria rede de ensino, informamos também que o Inep não possui dados de desempenho dos alunos e quantidade

uma novidade em 2009, é que, além de o Inep/Daeb disponibilizar para as redes de ensino o teste em sua página eletrônica, o Ministério da Educação, por meio de sua SEB e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), enviará para todas as redes o *Kit da Provinha Brasil* impresso (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009d, p. 5). Assim, de certa forma, é facilitada aos gestores de todas as redes a aplicação do instrumento.

Outro ponto a favor da adesão é o caráter aparente de liberdade ou autonomia do gestor. Sobre a forma de operacionalização e utilização de seus resultados, é de responsabilidade dos gestores das Secretarias, ficando a critério da equipe gestora. Com relação à adesão, é dito em todas as edições do caderno que ela é voluntária ou opcional aos gestores. Inclusive, aqueles que aplicaram a primeira prova podem escolher se irão aplicar a segunda. Também se abre a opção de incluir as escolas privadas na avaliação. “No caso das escolas privadas, é responsabilidade da secretaria de educação definir se haverá ou não aplicação nessas instituições”. (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009h, p. 3).

A questão operacional da avaliação ocupa boa parte do documento. Assim como os demais documentos do *kit*, em geral, o caderno *Orientações às Secretarias de educação* é organizado basicamente por meio de perguntas e respostas. São antecipadas e respondidas perguntas possíveis de serem feitas pelas Secretarias. No tópico *Quem será avaliado?*, tenta-se deixar bem claro para o gestor qual é o público-alvo da avaliação: preferencialmente, os alunos que estão ingressando no segundo ano de escolarização na rede pública e que já concluíram um ano de alfabetização. Para tanto, elenca diferentes possibilidades (1ª série, 2ª série, 2º ano) de acordo com a estrutura adotada pela escola. Explica que a *Provinha* pode ser aplicada em diferentes séries, dependendo da adesão ou não da escola ao ensino fundamental de nove anos e que, durante o período em que o ensino fundamental

de estudantes que participam da avaliação. A partir da divulgação e utilização do Sistema eletrônico da Provinha Brasil, o Inep poderá analisar amostralmente os dados coletados”. Quando perguntamos, então, com base em que informações se afirmava no kit de 2009 que a adesão da *Provinha* tinha sido feita pela maioria das Secretarias, obtivemos a seguinte resposta: “Esclarecemos que o Inep iniciou as ações da Provinha Brasil a partir do 1º Semestre de 2013. Desse modo, informações sobre as ações referentes à Provinha Brasil de anos anteriores eram executadas pelo MEC/FNDE”.

não estiver ampliado para nove anos em todas as escolas, haverá variação na idade das crianças aptas a serem avaliadas. Em 2009/2, acrescenta que essa variação “[...] não representa prejuízo à avaliação, visto que o foco está na contribuição da educação formal para a alfabetização e não na capacidade e no desempenho individual dos alunos” (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009h, p. 5). Na primeira edição 2008/1, e apenas nela, esclarece que a escolha do 2º ano foi feita em consonância com o art. 2, II, do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, que expressa a “necessidade” de que todas as crianças devem estar alfabetizadas no máximo aos oito anos de idade, “[...] aferindo os resultados por meio de exame periódico específico”.

Responde-se também à questão: *O que compõe o kit?*, tópico no qual elenca documentos que formam o *kit* e dá uma breve descrição de cada um deles. Recomenda circulação restrita dentro das Secretarias dos documentos que serão utilizados no momento da aplicação e da correção e interpretação dos resultados: *Cadernos do professor/aplicador*, *Caderno do aluno* e *Guia de correção e interpretação dos resultados*. Perguntamos o porquê da preocupação de resguardar o conteúdo do teste, já que a avaliação é definida como um auxílio ao professor, sem nenhum fim classificatório. Em 2008, é citado que o sigilo necessário foi requerido no *Termo de aceitação*, assinado pelos gestores ao aderir à avaliação. Nas edições posteriores, esse termo não é mais citado. Em 2008/2 continua a recomendação do sigilo, porém, contraditoriamente, ressalta-se a importância da leitura antecipada de todo o *kit* pela equipe da Secretaria e especialmente pelos professores. Em 2010/1, retira-se a recomendação de sigilo e, já na edição seguinte, não há mais nenhuma recomendação de leitura antecipada, mas de que as escolas recebam todos os documentos do *kit* para que os professores possam conhecê-los.

Ao responder à pergunta: *Quem poderá aplicar e corrigir o teste?*, o documento diz que as decisões referentes ao planejamento da aplicação e correção dos testes e à interpretação, utilização e divulgação dos resultados ficam a critério de cada Secretaria. A aplicação e a correção podem ser feitas pelo próprio professor da turma ou por outros “agentes” devidamente capacitados. Em 2009/1, a expressão “fica a critério” é substituída por “é de responsabilidade”, que deixa mais claro que o

MEC não irá dar suporte para a correção. Em 2009/2, deixa-se mais explícito no texto como pode ser feita essa escolha:

Dependendo do foco que o gestor atribua à avaliação, o teste poderá ser aplicado, corrigido e analisado:

- pelo próprio professor da turma, com o objetivo de monitorar e avaliar a aprendizagem de cada aluno ou turma;
- por outras pessoas indicadas e preparadas pela secretaria de educação, com a proposta de obter uma visão geral de cada unidade escolar, das diretorias ou de toda a rede de ensino sob a administração da secretaria (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009h, p. 7).

Desse modo, mesmo que a *Provinha* tenha sido declarada uma avaliação diagnóstica sem fins classificatórios, caso seja escolha do gestor da Secretaria, ela poderá se tornar uma avaliação como as demais avaliações externas brasileiras, como a *Prova Brasil*, ou seja, poderá resultar em divulgação dos resultados. No entanto, a recomendação do documento não é essa:

É possível fazer uma junção desses dois objetivos, solicitando aos professores que façam a aplicação e encaminhem uma cópia dos resultados para a secretaria de educação. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que os professores terão um diagnóstico das suas crianças, os gestores da rede de ensino contarão com elementos para subsidiar a elaboração das políticas educacionais (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009h, p. 7).

Então, como já dito, a proposta é que os professores apliquem as avaliações e as corrijam, porém que os resultados não fiquem só com eles ou com a escola, mas que sejam enviados à Secretaria para subsidiar o planejamento das políticas em nível de rede. Assim, os gestores têm a opção de escolher se os próprios professores aplicarão e corrigirão as avaliações, ou se outros “agentes” realizarão essas etapas de testagem.

Seguir as orientações dos cadernos do professor/aplicador e dos guias de correção e interpretação dos resultados é colocado como “dever” e como uma “necessidade” para a realização da prova. “[...] Assim, será possível saber, imediatamente, o nível de desempenho de cada aluno e turma” (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010d, p. 6).

Podemos perceber que não se dá margem para mudança na avaliação, pois todos os passos de aplicação e correção devem ser seguidos fielmente.

No primeiro semestre de 2009, acrescenta-se um parágrafo sobre a importância de toda a equipe conhecer e discutir os documentos que compõem o *kit*. É provável que, devido ao pedido de sigilo, muitas Secretarias tenham enviados os *kits* bem perto do período de aplicação para restringir a circulação do teste, como havia sido pedido. A prática de não enviar todo o *kit* às escolas parece ter se tornado recorrente mesmo com esse último parágrafo dizendo da importância da equipe escolar conhecer o *kit*, pois, em 2010/1, inclui-se nesse tópico um quadro com um parágrafo destacado com a palavra “atenção” em letras maiúsculas que dizia o seguinte:

Independente da estratégia adotada para aplicação da Provinha Brasil em sua rede, as escolas devem receber, além dos testes dos alunos, os demais instrumentos que compõem o kit da avaliação: Passo a Passo, Guia de Aplicação, Orientações Gerais, Guia de Correção e Interpretação dos Resultados e Reflexão sobre a Prática. Essa ação é importante para que os professores possam se apropriar do instrumental da Provinha e compreender melhor seus objetivos e resultados (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010c, p. 6).

Apenas na última edição (2010/2) essa observação sai do quadro, mas se mantém no texto. O entendimento dos gestores, mediante a assinatura do Termo de Adesão, que pedia sigilo sobre os materiais do *kit* relacionados com a aplicação e correção dos testes pode ter sido de que não deveriam ser enviados às escolas, onde circulam tantas pessoas, porque, se é pedido sigilo, a ideia é que quanto menos pessoas tiverem acesso ao material, melhor. Outro entendimento provável, principalmente no início da implantação da avaliação, é de que os resultados dos alunos das redes deveriam ser encaminhados ao MEC, como é feito nas demais avaliações externas. Em todas as edições após 2008/1, há outro quadro destaque para chamar a atenção dos gestores para que não enviassem os resultados do teste ao MEC ou ao Inep.

Outro tópico do caderno para os gestores foi *Quais as características do teste da Provinha Brasil?* e se limita a informar o número de páginas, de questões do teste e características operacionais. São citados os três tipos de questões de múltipla

escolha, que são a base para definição dos níveis de alfabetização, classificadas de acordo com o modo de aplicação: lidas pelo próprio aluno, totalmente ou parcialmente lidas pelo aplicador. Em 2010/2, esse tópico é retirado do caderno do gestor, ou seja, essas informações são desconsideradas como interesse das secretarias.

Em resumo, as equipes de Secretarias de Educação recebem esse caderno especificamente escrito para elas, para orientá-las sobre questões administrativas e operacionais da avaliação e também incentivar a adesão ao programa por todas as redes. Aparentemente, quando essa adesão se torna massiva, o documento é retirado do *kit*. Aos integrantes da equipe de gestão interessam principalmente aspectos operacionais da avaliação, quem é avaliado, quem aplica e corrige o teste. Não se enfatiza a leitura, por exemplo, do documento *Passo a passo* nem do *Reflexões sobre a prática* aos gestores, para que conheçam os pressupostos teóricos da *Provinha* e os conceitos de alfabetização e de letramento adotados. Esse conhecimento é considerado mais necessário à equipe escolar, principalmente aos professores. Aos gestores, em suma, a *Provinha* é apresentada como um instrumento de medida do nível de alfabetização dos alunos da rede e, dependendo do que apontar esse “termômetro”, as Secretarias precisam intervir administrativamente para melhorar a qualidade da alfabetização oferecida e os resultados apontados. Sobre a força normativa da avaliação em larga escala, Freitas (2007, p. 120) entende que

[...] ela foi condicionada pelo desafio de reformar a gestão dos sistemas de ensino nos marcos de uma nova regulação estatal, sendo esta conformada por um federalismo regido por uma lógica pragmática. Lógica objetiva, direta, que buscou sobretudo produzir efeitos práticos, que considerou o valor prático como critério de verdade, que esperou comportamentos em conformidade com recomendações e normas centralmente definidas.

Nesse sentido, a avaliação cumpre papel regulador do Governo Central em relação ao ensino da língua materna realizado pelas unidades federadas, esperando dos governantes dessas unidades uma aceitação da *Provinha Brasil* como indutora da “qualidade” referenciada nacionalmente.

3.2.2 Crianças

Inicialmente, questionamos o porquê da utilização do nome “provinha”, no diminutivo, para inferir de que maneira a alteração de grau se relaciona com o público avaliado. Na língua portuguesa, os diminutivos nem sempre indicam diminuição de tamanho. Dependendo de como eles são colocados no contexto, podem assumir as mais diversas significações e manifestar emoções e intenções do falante. Na visão de Veríssimo (1994), pode ser uma maneira afetuosa e precavida de usar a linguagem, para designar, geralmente, o que é agradável, mas também para amenizar a ameaça trazida por certas palavras que podem nos parecer assustadoras. Assim, usamos o eufemismo em algumas palavras que causam desconforto, ou “são assustadoras demais”, como “operação” ou “prova”. O diminutivo tenta abrandar, atenuar uma situação difícil. Então, entendemos que o título *Provinha Brasil* foi utilizado para amenizar o medo ou a tensão que o nome *prova* poderia causar nas crianças, já que o instrumento “[...] possui um formato pouco usual no contexto das escolas, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental” (INEP; CEALE; CAED, 2008, p. 6).

Ainda segundo Veríssimo (1994), os diminutivos nos nomes também podem dar a eles um significado carinhoso ou sentimental, de referência àquilo que é nosso, que está “perto de nós, de aconchego, familiar, à mão, é o da gente”. Além disso, são utilizados muitas vezes para designar lugares ou coisas para crianças, por exemplo, é muito utilizado o termo “escolinha”, o que não quer dizer que seja uma escola pequena, mas sim uma escola destinada a crianças. Assim, outra hipótese para a utilização do nome *Provinha Brasil* seria dar a ideia de que é uma brincadeira de fazer a Prova Brasil, destinada a crianças menores, como uma preparação para o Saeb.

Ao serem perguntadas como foi pensada para a elaboração da *Provinha Brasil*, a questão da sensação dos alunos de estarem sendo testados, o que seria uma limitação das provas, Maria das Graças Bregunci responde:

A cultura de avaliação na escola está muito impregnada desse temor. Mesmo usando eufemismos como ‘provinha’ ou ‘exercício’, não se tira esse caráter de teste, mas isso pode ser atenuado com a conduta do professor e

com a frequência com que os alunos são expostos a esse tipo de avaliação diagnóstica. Aos poucos, esse processo se naturaliza. Então, é importante o preparo do professor (BREGUNCI, 2008, p. 11).

Francisca Maciel relata que, quando o professor não conhece a proposta da *Provinha* ou se as Secretarias pretendem fazer usos que não correspondem à proposta, há uma influência negativa sobre as crianças, como está colocado no documento *Reflexões sobre a prática*:

Esses instrumentos foram criados para serem aplicados pelo professor da turma ou por outro professor da escola, evitando possíveis problemas com a entrada de pessoas estranhas à sala de aula com crianças nessa idade. É preciso que as crianças se sintam à vontade para resolver os itens e que não se sintam intimidadas como se estivessem sendo examinadas (BRASIL; SEB; CEALE, 2008, p. 5).

Porém, como vimos no discurso direcionado aos gestores, a proposta dá liberdade às Secretarias para deixar o teste ser aplicado e corrigido por outros agentes, dependendo do uso que se deseja para ele, isto é, caso seja uma forma de controle do trabalho docente. Independentemente disso, a *Provinha* deixa bem claro que intenciona monitorar o desenvolvimento dos alunos, o que pode criar expectativas nas crianças e estimular o sentimento de estarem sendo controladas, observadas e examinadas. Há uma expectativa em torno dos resultados colocada no caderno *Passo a passo*:

[...] espera-se que no final do 2º ano de escolaridade as crianças demonstrem ter as habilidades descritas no nível 4 e que possam aperfeiçoá-las durante os anos escolares seguintes. O Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação sinaliza para que, em um prazo de 10 anos, tenhamos todas as nossas crianças neste nível ao final do segundo ano do ensino fundamental (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009, p. 17).

Mesmo que esse discurso, que estabelece a meta de alcançar o nível 4 de alfabetização, não esteja direcionado diretamente às crianças, ele cria expectativas com relação a elas. O discurso dos documentos estabelece que “as crianças” é que são avaliadas, ou seja, as crianças são o foco da avaliação. O diagnóstico que se pretende fazer é da aprendizagem delas, mesmo que o programa declare que o objetivo é auxiliar intervenções administrativas e pedagógicas. Podemos também observar que o documento *Reflexões sobre a prática* (BRASIL; SEB; CEALE, 2008,

p. 8) expressa aos professores a necessidade de que apresentem os registros dos resultados da turma aos alunos, estabelecendo, com eles, metas a serem alcançadas. Esse caderno contém sugestões breves de como delinear essas metas individuais e grupais com os alunos, para que eles se sintam também responsáveis por sua própria aprendizagem ou, diríamos nós, pelo alcance de resultados esperados nas avaliações. Desse modo, inferimos que o termo *Provinha Brasil*, no diminutivo, foi pensado numa tentativa de abrandar o impacto que o termo “prova” causa nos sujeitos. No entanto, mesmo com essa preocupação, o material incentiva uma busca por metas e resultados junto às crianças.

Além desse primeiro enunciado, o título, os enunciados elaborados para as crianças são basicamente aqueles que fazem parte das orientações que os aplicadores devem dizer durante a aplicação da prova. Podemos considerar também o próprio teste que é entregue às crianças como enunciado que, apesar de praticamente não ter textos escritos, exige que os professores os digam para elas na aplicação. Os textos que fazem parte das questões não estão ali com o objetivo de serem *enunciados*, pois não pedem dos sujeitos crianças respostas, réplicas, mas apenas as veem como alunos que precisam demonstrar seu conhecimento sobre as características do sistema linguístico, identificar informações e escolher uma resposta certa dentre as alternativas previamente dadas.

Os comandos das questões caracterizam-se por conter frases com verbos no imperativo: leia, veja, observe, faça um “x” no quadradinho, preste atenção, não leia em voz alta. Pede-se às crianças que marquem em seus testes como se escrevem, com quais letras e sílabas, nomes de objetos, animais e frutas considerados interessantes para elas, como boneca, bola, borboleta, jacaré, maçã e banana. Os gêneros contidos na prova, em sua maioria, são aqueles associados a divertimentos, curiosidades, convites e as questões que os envolvem perguntam sobre sua finalidade e assunto, sem permitir que a criança expresse os sentidos que produziu na leitura.

Os estudantes são avaliados pelo número de acertos de questões que abordam determinadas habilidades e, a partir desse quantitativo, são classificados em um dos níveis de desempenho na alfabetização, cuja descrição, descontextualizada e

predefinida no *Guia de correção*, permite uma enunciação sobre o outro que é legitimada por meio do instrumento. Nem mesmo na ficha de correção, onde os professores registram os resultados da turma, as crianças são identificadas pelo nome, mas pelo número que ocupam do diário de classe. Essa busca pela homogeneidade objetifica os sujeitos e os destitui de suas culturas, valores, conhecimentos, linguagens e até de seus próprios nomes. Desse modo, a concepção de criança como *Infans*, aquele que não fala, não tem linguagem, determina o teste da *Provinha Brasil*.

O texto do caderno *Passo a passo* faz referência a benefícios que são trazidos pela utilização da *Provinha* a todos os envolvidos no processo educativo, incluindo os alunos que “[...] poderão ter suas necessidades melhor atendidas mediante o diagnóstico realizado, e assim, espera-se que o seu processo de alfabetização aconteça satisfatoriamente” (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009, p. 8). Porém, quem estabelece quais são as necessidades dos alunos e diz o que significa uma alfabetização satisfatória? Elas são abstraídas de seus contextos sociais e não falam sobre suas necessidades, que não são iguais para todas elas. Na perspectiva de Schwartz e Gontijo (2011, p. 181),

[...] fica claro que a *Provinha Brasil* se caracteriza como uma metodologia de avaliação em larga escala que tem a preocupação de delinear o perfil cognitivo das crianças que estão em classe de alfabetização, permitindo identificar a transição de um estágio cognitivo dos alunos para outro. Levando em conta essa característica, partimos do princípio de que se trata de uma avaliação que envolve uma análise interpretativa do progresso das crianças. Dessa forma, consideramos que uma avaliação do processo de alfabetização dessa natureza não leva em conta que o aluno é um sujeito singular, interativo e responsivo diante dos diferentes usos da linguagem oral e escrita tanto no contexto escolar como fora dele.

Afirmamos também que esse delineamento do perfil cognitivo das crianças e a análise interpretativa dos seus progressos no processo de alfabetização se baseiam no pressuposto de que a criança é uma categoria abstrata, desconsiderando a sua singularidade como sujeito e o contexto social do qual faz parte. Esse delineamento se efetiva por meio dos cinco níveis de desempenho definidos no *Guia de correção e interpretação dos resultados*. Os progressos na aprendizagem são classificados de acordo com o número de acertos no teste e representam o que a criança é capaz de

fazer, ou seja, as habilidades que ela já domina. Nessa visão, o processo de alfabetização pode ser compreendido de maneira universal para todas as crianças brasileiras. A alfabetização considerada satisfatória é aquela que ensina a codificar e a decodificar, reproduzindo os modos de dominação da sociedade e não permitindo a crítica, a reflexão e a enunciação de todos. Questionamos, juntamente com Esteban (2009a), se a uniformização estimulada pelos padrões homogêneos de avaliação é efetivamente um procedimento capaz de reverter o denominado fracasso escolar.

Essa avaliação, no intuito de alcançar elevada objetividade, faz uma tentativa de compreender o processo de aprendizagem da língua materna por meio de uma forma monológica de saber: “[...] o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 400). Nessa visão, o enunciador contemplador se contrapõe à coisa muda. No entanto, como explica Bakhtin, o sujeito não pode ser percebido como coisa, pois, como sujeito, não pode tornar-se mudo e, “[...] conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”. Portanto, torna-se difícil (se não impossível) avaliar, por um teste que se pretende neutro e objetivo, o processo de aprendizagem da língua que, como prática humana, é subjetivo, complexo, dialógico e dinâmico. A avaliação por meio do diálogo não combina com testes padronizados de múltipla escolha, que excluem a possibilidade de ouvir o outro.

Esteban (2009b, p. 47) enfatiza os efeitos da *Provinha* nas escolas públicas que atendem, em sua grande maioria, a crianças das classes populares, “[...] historicamente negadas em seus saberes e impedidas de ampliarem significativamente seus conhecimentos”. Para a autora, além de contribuir pouco com a reflexão sobre a prática pedagógica, o exame e a ênfase na regulação oferecem mais elementos para compor um discurso que justifica o fracasso escolar. “[...] O desempenho insuficiente no segundo ano de escolarização pode tornar-se indício de dificuldades posteriores no percurso escolar” e os resultados negativos dos estudantes podem corresponder à profecia autorrealizável, principalmente quando o diagnóstico isola o resultado do estudante do complexo contexto de sua produção (ESTEBAN, 2012, p. 582). Nesse contexto de apagamento da

singularidade, padronização e hierarquização, classes historicamente subalternizadas têm seus saberes negados e seus conhecimentos desqualificados.

3.2.3 Professores e equipes escolares

Na perspectiva dos elaboradores da *Provinha Brasil*, a equipe da escola, principalmente o professor, contribui de modo relevante para modificar a educação no País, por meio do trabalho em nível micro com os alunos. Em virtude disso, consideram uma importante ação a disponibilização do instrumental da *Provinha Brasil* para auxiliar o trabalho pedagógico e declaram que o *kit* foi pensado com o propósito de que possa

[...] estabelecer um trabalho colaborativo, contando com a participação dos professores, equipes pedagógicas e administrativas das escolas, que, de forma mais direta e relevante, podem otimizar a mobilização em prol da construção de novos e melhores padrões de qualidade para a educação que os estudantes brasileiros merecem (INEP; CEALE; CAED, 2008b, p. 5).

Assim, a adesão dos professores e da equipe da escola é imprescindível para que se efetivem os objetivos da *Provinha*, tornando-se primordial o convencimento dos professores a respeito da importância e utilidade dessa proposta de avaliação. Como explica Freitas (2007, p. 125),

Um aspecto de cunho político, pedagógico e técnico que ocupou agentes estatais da esfera educacional, desde o ingresso nos anos 2000, se refere a como construir uma mediação entre instâncias avaliadoras e os sujeitos que detêm o poder de imprimir significado e sentido prático aos 'achados' possibilitados pelo complexo de 'medida-avaliação-informação'. O problema de como tornar efetiva essa via de regulação da educação básica tem sido a grande questão posta ao Estado central. Quando se atenta para isso, é preciso lembrar que as manifestações de agentes estatais geralmente apontaram a escola como a principal responsável pela viabilização da qualificação do ensino. O pressuposto é de que grande parte dos problemas existentes se deve ao que ocorre ou não na escola e que cabe a ela resolvê-los com a contribuição dos pais e da sociedade.

Nesse sentido, entendemos que a *Provinha* é uma tentativa de aproximar os profissionais das escolas das avaliações externas, mostrando que elas podem ser vistas como um diagnóstico que melhora a qualidade do trabalho de alfabetização. O

caderno do *Pró-Letramento* também trata da importância dos profissionais para a alfabetização das crianças:

O sucesso de um projeto pedagógico de alfabetização depende crucialmente do envolvimento dos profissionais comprometidos com a alfabetização. A esses profissionais é que cabe, afinal, perguntar e responder: quem são as crianças que temos à nossa frente? como trabalhar acreditando que toda criança pode aprender a ler e escrever? que condições serão buscadas para garantir uma alfabetização de qualidade para todos? (BATISTA et al., 2007a, p. 23).

Contudo, dentro dos documentos, é mais valorizado o papel do professor como agente que trabalhará diretamente na melhoria da qualidade da alfabetização e do letramento. A equipe da escola é pouco citada. Nessa mesma direção, os especialistas do Banco Mundial recomendam no plano administrativo, no caso dos professores, “[...] que eles tenham autonomia para definir as práticas de aula, embora dentro de certos limites fornecidos por um currículo nacional, sujeito a normas e padrões, exames, avaliações de aprendizagem e supervisão do ensino (BM, 1995: XXI)” (TORRES, 2009, p. 136). Assim, podemos entender que é reconhecido o papel dos professores como aqueles que têm autonomia para trabalhar dentro de sua sala de aula e estão diretamente ligados ao ensino das crianças. No entanto, essa é uma pseudoautonomia, porque eles não participam das definições políticas educacionais, que são verticalizadas, formuladas em instâncias superiores, para que os profissionais assumam e executem.

No contexto da *Provinha*, que define metas nacionais de aprendizagem da alfabetização para todas as crianças no 2º ano de escolarização, os professores têm o papel de aplicar os instrumentos, corrigi-los, reorientar suas práticas em sala de aula, tendo em vista o alcance de resultados melhores no final do ano e contribuindo também no sentido de elevar o Ideb por meio desse adiantamento do diagnóstico. O documento *Passo a passo*, em contrapartida, caracteriza a *Provinha* como uma avaliação interna (INEP; CEALE; CAED, 2008e) com o argumento de que os instrumentos fornecidos pelo Inep podem ser aplicados, corrigidos e interpretados pelo próprio professor da turma, para o acompanhamento e análise pedagógica dos processos e resultados da aprendizagem de cada criança, com o fim de fornecer dados para auxiliar o professor a identificar as possíveis dificuldades de cada uma delas e da turma e reorientar seus procedimentos de ensino.

No entanto, essa caracterização pode ser questionada, pois o teste, mesmo podendo ser aplicado pelo docente, não é elaborado por ele. O instrumento é desenvolvido por especialistas, de forma padrão para todo o País. Além disso, há um controle interno por parte das Secretarias que, por sua vez, desejam que suas redes melhorem seus resultados nas avaliações externas que compõem o Saeb. Essa necessidade também é sentida pelos professores que são cobrados/responsabilizados pelos resultados e podem ver a *Provinha* como um primeiro passo, um treino ou, diríamos, o começo de uma série de avaliações externas estabelecidas nacionalmente para serem realizadas durante a vida escolar dos jovens.

No início do programa, em 2008, essa avaliação chega como um “auxílio” para melhorar os níveis de alfabetização dos alunos, como “[...] um instrumento elaborado para auxiliar professores e gestores a melhorarem os níveis de alfabetização alcançados por seus alunos” (INEP; CEALE; CAED, 2008b, p. 6). Os autores supõem que uma avaliação padronizada que venha para auxiliar e proporcionar essa melhora possa ser interessante para os professores, assim como para os gestores.

Um objetivo específico para a primeira aplicação é “[...] realizar um diagnóstico dos níveis de alfabetização das crianças após um ano de estudos, de maneira que as informações resultantes possam apoiar o trabalho do professor” (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009a, p. 5). Assim, é explicitado que se espera do professor que, depois do primeiro diagnóstico, ele já reorganize e reorienta suas práticas com vistas ao alcance de melhores resultados pelos alunos no final do ano. A segunda aplicação objetiva possibilitar uma comparação com o diagnóstico realizado na primeira aplicação da avaliação no início do ano letivo. Relacionam-se as seguintes possibilidades que são abertas a professores e gestores educacionais quando se adere à proposta de avaliar em dois momentos:

- i) conhecer o que foi agregado ao desempenho das crianças que fizeram o primeiro teste, monitorando o seu desenvolvimento;
- ii) fazer um diagnóstico final dos níveis de alfabetização dos alunos, resultantes de dois anos de escolarização;

iii) aperfeiçoar e reorientar os planejamentos e a execução das práticas pedagógicas e dos programas e políticas relacionados à alfabetização e ao letramento (INEP; CEALE; CAED, 2008a, p. 7).

Em síntese, a proposição da *Provinha* para os professores é de realizar dois diagnósticos: um no início, para replanejar as práticas pedagógicas, e o outro ao final do ano, para verificar o alcance das metas. Desse modo, o programa prevê que o professor deve reorientar seu planejamento e execução das práticas pedagógicas para que, na comparação feita ao final do ano, os alunos tenham um melhor desempenho no teste. Assim, até a primeira edição de 2009, a *Provinha* era “[...] para auxiliar professores e gestores a *melhorarem* os níveis de alfabetização alcançados por seus alunos” (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009a, p. 5, grifo nosso). Entretanto, em 2009/2, fica claro que os fins são de monitoramento:

A *Provinha* Brasil é um instrumento de avaliação aplicado no início e no término do ano letivo, com o intuito de auxiliar professores e gestores a monitorarem os processos e resultados da alfabetização oferecida nas escolas públicas brasileiras (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009a, p. 4, grifo nosso).

Notamos que o intuito declarado nessa edição passa a ser auxiliar a “monitorar os resultados” e não mais a “melhorar”, também porque se refere à segunda aplicação, quando não há mais como o professor realizar intervenções. Em 2010/2, a palavra “resultados” é substituída por “processos de desenvolvimento”. A *Provinha* é definida como “[...] um instrumento de avaliação aplicado ao início e ao término do ano letivo, com o intuito de auxiliar professores e gestores a monitorarem os processos *de desenvolvimento* da alfabetização oferecida nas escolas públicas brasileiras” (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, p. 7, 2010e, grifo nosso). Observamos também, nessas mudanças de definições, que se altera o foco no texto: antes se monitorava o desenvolvimento dos alunos na alfabetização e, a partir de 2009/2, passa-se a monitorar a alfabetização oferecida nas escolas públicas. Enfim, volta-se o discurso da avaliação para o trabalho do professor.

É esperado dos professores que se planejem e moldem suas práticas em função daquilo que é identificado como necessidade de aprendizagem dos alunos a partir

dos resultados da primeira aplicação da prova. Como um dos objetivos apresentados é “[...] oferecer subsídios para formulação de políticas de alfabetização” (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2011a, p. 4), deixa-se claro aos docentes que a intenção é que os resultados cheguem às mãos das Secretarias para que também formulem políticas em função do diagnóstico realizado pelo teste. Essas mudanças nas práticas pedagógicas e administrativas são orientadas para o alcance de resultados melhores, o que explica, em parte, o caráter pragmático dos cadernos endereçados aos docentes. Morais, Leal e Albuquerque (2009, p. 308-309) julgam que

[...] os instrumentos de avaliação usados no *Provinha Brasil* merecem ter sua qualidade reconhecida, tanto do ponto de vista dos critérios gerais de concepção como de sua operacionalização. O *Provinha* revela-se um instrumento de aplicação e correção simples, viável no contexto real de nossas redes públicas de ensino. As orientações de encaminhamentos vinculadas aos resultados verificados também se encontram sintonizadas com o que há de mais relevante na recente produção acadêmica sobre o ensino de alfabetização. Há, ainda, adequação da maioria dos descritores elencados, que conseguem diagnosticar tanto conhecimentos relativos a etapas iniciais da apropriação da escrita alfabética como aqueles ligados à compreensão leitora de alunos recém-alfabetizados [...]. Paralelamente, pode-se registrar a clareza das instruções destinadas aos estudantes e das explicações voltadas aos professores, acerca dos fundamentos e procedimentos da *Provinha*.

Nesse sentido, para ser viável no “contexto real” de nossas redes de ensino, a avaliação precisa ser de forma operacional um instrumento simples de aplicação e correção e ter instruções claras aos professores. Tendo posto isso, observamos que os discursos dos cadernos de aplicação e dos guias de correção, explicitamente endereçados aos professores,¹⁷ se relacionam com a questão mais prática da avaliação – a aplicação e a correção do teste.¹⁸ *O Passo a passo e o Reflexões*

¹⁷ Esses cadernos se iniciam com mensagens de apresentação endereçadas ao professor. É importante ressaltar que, ao mesmo tempo, até na edição de 2010, eles se referem à figura de aplicador ou de corretor, pois os documentos poderiam ser utilizados por outros agentes. A partir de 2011, os textos passam a referir-se apenas ao professor. Há uma preocupação ainda com referência à utilização da palavra no gênero masculino, o que é evidenciado em 2009/2, quando há uma nota de rodapé no texto para explicar esse uso, relacionando-o com a adequação às regras formais da língua portuguesa. Em 2012/2, os elaboradores optam por utilizar “professor(a)”, com o “a” entre parênteses, para indicar que o termo alude tanto ao gênero feminino quanto ao masculino. Essas alterações nos demonstram tentativas de agradar as professoras, que são maioria dos interlocutores dos documentos.

¹⁸ No período 2008-2010, os títulos desses cadernos são: *Caderno do professor/aplicador I: orientações gerais*, *Caderno do professor/aplicador II: guia de aplicação* e o *Guia de correção e interpretação dos resultados*. Em 2011, com a reformulação do *kit*, os dois primeiros cadernos do

sobre a prática não explicitam seus destinatários, mas também são recomendados como leitura importante aos professores, para aprofundamento teórico e ligação com as demais políticas do MEC. Dessa forma, havia, inicialmente, uma separação explícita entre teoria e prática dentro da divisão dos cadernos. Com a reformulação do *kit*, em 2011, agregou-se o discurso sobre alfabetização e letramento nos mesmos cadernos que orientavam aplicação e correção, porém notamos a prevalência do conteúdo prático.

Passaremos a discutir, primeiramente, como o professor é visto a partir de suas incumbências associadas à aplicação e correção dos testes. Em seguida, abordaremos a questão da reorientação das práticas de alfabetização, em conjunto com a equipe escolar, que é orientada em grande medida no caderno *Reflexões sobre a prática*.

A organização do texto dos cadernos é basicamente por meio de tópicos, em sua maioria em formato de perguntas e respostas, que orientam a aplicação e a correção dos testes. Discutimos primeiramente a aplicação. No título *Como aplicar o teste da Provinha Brasil?*, ressalta-se novamente a importância de um trabalho coletivo, do conhecimento dos objetivos e especificidades do *kit* pela equipe escolar e principalmente pelos professores alfabetizadores. Sugere ainda uma discussão coletiva sobre as possibilidades de aprendizagem e a definição de metas a partir dos resultados obtidos na prova. Coloca como fundamental que os professores das turmas participantes se reúnam para organizar a aplicação que deve ser em uma data única. Recomenda também a retirada de sala de aula de materiais que possam servir de consulta e a orientação para os alunos responderem apenas o que souberem, ou seja, não “chutar”. É papel dos professores motivar e preparar as crianças para o teste.

O tópico *Como é o teste?* se limita a citar o número de páginas e de questões de cada edição do teste do aluno e o tópico *Como corrigir o teste?* diz da sistemática de aplicação e correção, como responsabilidade das Secretarias de Educação. No entanto, explica que, mesmo que o material tenha sido elaborado para que o próprio

professor são juntados em um só, o *Guia de aplicação* e permanece o *Guia de correção e interpretação dos resultados*.

professor realize a avaliação, a critério do gestor ou da Secretaria de Educação, outras pessoas “devidamente capacitadas” poderão fazer aplicação e correção. Indica a necessidade de seguir as orientações contidas no *Guia de correção e interpretação dos resultados*, que contém explicações mais diretas de como proceder à correção. Observa ainda que os resultados não devem ser enviados ao MEC. Em 2010/2, essa última orientação vai para um quadro destacado do texto, provavelmente porque muitos municípios devem ter remetido as informações resultantes da *Provinha* ao MEC, à semelhança do que é solicitado em outras avaliações externas.

Os guias de aplicação contêm todos os comandos que devem ser lidos pelo professor/aplicador durante a aplicação e as questões do teste com os respectivos comandos destinados aos alunos. Esses elementos são considerados imprescindíveis para a aplicação do teste aos alunos. Os cadernos de aplicação trazem também orientações gerais iniciais. Elencamos algumas a seguir:

- indica como a prova estava estruturada (número de páginas e questões) e a necessidade de verificar se todas estavam completas e com as ilustrações;
- informa que são três tipos de questões de acordo com a leitura total ou parcial do enunciado pelo aplicador ou leitura feita pela própria criança;
- explica sobre o símbolo de megafone que aparece toda vez em que uma frase deve ser lida pelo professor;
- recomenda leitura cautelosa dos comandos e comparação com o teste a ser entregue ao aluno;
- esclarece que as alternativas das questões do caderno do aplicador são identificadas com letras, porém no caderno do aluno não;
- fala da existência de questão-exemplo no início do teste, para que os alunos compreendam como são as questões da *Provinha* e aprendam a responder ao teste.

Nos guias de aplicação, são feitos também alguns “lembretes” com relação à importância de marcar um mesmo dia para aplicação em todas as turmas de uma mesma escola, a necessidade de preparar a sala (em algumas edições recomenda-

se a retirada de materiais que possam servir de consulta) e de ser feita leitura atenta do teste e observação dos comandos e dos passos da aplicação. Em seguida, são numerados sete passos que devem ser seguidos para começar a aplicação, relacionados com a motivação dos alunos para fazer o teste, distribuição e identificação de cada um no caderno e realização da questão exemplo. Cada passo da aplicação é planejado e descrito minuciosamente. Após os sete passos, algumas frases devem ser ditas aos alunos para explicar como é a prova e a questão-exemplo. Depois são relacionados detalhadamente procedimentos a serem seguidos na questão exemplo e no teste propriamente dito, em cada questão.

Nessa direção, os cadernos destinados aos professores/aplicadores ou guias de aplicação objetivam padronizar a aplicação do teste, detalhando cada passo que deve ser seguido na preparação para a aplicação, no momento de realização do teste, e até mesmo aquilo que deve ser dito aos alunos e quantas vezes deve ser dito. Como exemplo, podemos tomar o Caderno do *professor aplicador I* que, em uma mensagem inicial aos professores, fala da necessidade do professor e de toda equipe escolar conhecer todos os documentos do *kit* e ressalta também a importância do *Caderno do professor/aplicador II: guia de aplicação*, “[...] pois a correta aplicação do teste só poderá ser realizada seguindo os comentários e comandos constantes nele” (INEP; CEALE; CAED, 2008c, p. 5, grifo nosso). Esse detalhamento de procedimentos que precisam ser unificados intenciona conferir racionalidade e certa confiabilidade “científica” à avaliação por meio de padronização. Além disso, parece pretender ser instrumental e prático para facilitar o trabalho do professor, explicando tudo o que deve fazer.

Porém, acreditamos que os sujeitos são ativos e responsivos e cada professor, em interação com as crianças durante a testagem, imprime conotações diversas aos enunciados. Mesmo que siga o manual, o diálogo no momento da prova é perpassado por diferentes sentidos produzidos pelos sujeitos singulares, crianças e adultos e isso não pode ser controlado, muito menos padronizado. Desse modo, “[...] por maior que seja a precisão com que é transmitido, o discurso de outrem incluído no contexto sempre será submetido a notáveis transformações de significado” (BAKHTIN, 2002, p. 141).

Bakhtin, ao analisar a personagem e seu enfoque dialógico na obra de Dostoiévski, explica que esse romancista enfatizava em toda a sua obra uma luta contra a coisificação do homem, das relações humanas e de todos os valores humanos do capitalismo. No sentido de sua forma artística, ele liberta e descoisifica o homem com sua posição artística que “[...] afirma a autonomia, a liberdade interna, a falta de acabamento e de solução do herói [...]” (BAKHTIN, 2010b, p. 69) e nos mostra uma noção dialógica do sujeito.

Na ideia de Dostoiévski, o herói é o agente do discurso autêntico, e não um objeto mudo do discurso do autor [...]. O autor não fala do herói, mas com o herói. Aliás nem poderia ser diferente: a orientação dialógica, coparticipante é a única que leva a sério a palavra do outro e é capaz de focalizá-la como posição racional ou como outro ponto de vista [...] (BAKHTIN, 2010b, p. 72).

Com o modo dialógico como Dostoiévski se posiciona em relação aos heróis em suas obras, ele nos ensina a descoisificar o sujeito. Conforme aponta Severo (2008, p. 56), para Bakhtin, “[...] os sujeitos se constituem, necessariamente, na sua relação (dialógica) com o outro”, ou seja, a intersubjetividade é anterior à subjetividade. Em contrapartida, o discurso relacionado com a aplicação da *Provinha*, como é comum em avaliações padronizadas, parte de premissas monológicas em que o sujeito professor é tomado como acabado, mudo, objeto, passivo, a-histórico, ou seja, abstrai o sujeito de sua realidade histórica de existência. Portanto, essas prescrições não podem ser associadas linearmente ao que acontece no momento de avaliação, pois representam uma abstração. Esse discurso direcionado aos docentes requer deles uma compreensão passiva, que

[...] apenas o dubla, visando, no máximo, à reprodução completa daquilo que foi dado de antemão num discurso já compreendido: ela não vai além do limite do seu contexto e não enriquece aquilo que foi compreendido. Por isso, o cômputo desta compreensão passiva por parte do falante não pode trazer nada de novo para o seu discurso, nenhum elemento, nenhum momento expressivo [...] (BAKHTIN, 2002, p. 90).

Todavia, esse tipo de relação passiva não se relaciona com a vida real da linguagem, em que toda compreensão concreta é ativa e ligada ao contexto e à responsividade do sujeito que participa do diálogo como interlocutor. Do mesmo modo que a aplicação, a correção e a interpretação da avaliação também são monologicamente orientadas no *Guia de correção e interpretação dos resultados*, que tem por objetivo possibilitar “[...] corrigir e interpretar os resultados apresentados

pelos alunos, verificando o nível de alfabetização em que se encontram” (BRASIL; MEC; INEP, 2008a, p. 1). Discutiremos, por meio desses guias, as orientações de correção e interpretação dos resultados, que aparecem em todas as suas versões e dizem ao professor como corrigir o teste do aluno, como entender os resultados e descrevem as habilidades dos níveis de desempenho estabelecidos de acordo com o número de acertos de cada aluno, além de sugerir atividades.

No tópico sobre como corrigir o teste, explica-se que as questões de múltipla escolha serão corrigidas mediante registro dos acertos dos alunos. As questões de escrita, presentes apenas em 2008, têm grade de correção à parte. A ficha de correção aparece no texto como sugestão que vai anexa, porém nela são baseadas todas as orientações e classificação em níveis, inviabilizando qualquer mudança que o professor possa intentar. A ficha é composta de: dados de identificação; número de cada aluno no diário; questões e gabaritos; número de acertos por aluno; média da turma. Explica como utilizar a ficha e dá exemplo do seu preenchimento. O gabarito é preenchido pelo professor apenas em caso de acerto do aluno e, isso é bem destacado no texto, inclusive em quadro com a palavra “ATENÇÃO” em letras negritadas. Demonstra também como calcular a média geral da turma. Após esse primeiro procedimento de correção, é dito aos professores que vejam no tópico que vem a seguir no documento como interpretar ou entender os resultados dos alunos.

No tópico *Como entender os resultados?*, é escrito aos professores que primeiramente é necessário compreender o pressuposto de que a alfabetização e o letramento são processos complementares e inseparáveis. É recomendada aos professores, nesse tópico do guia, a leitura do documento *Passo a passo*, para um detalhamento maior das concepções de alfabetização e das habilidades avaliadas ou medidas. O passo seguinte é analisar a ficha de correção. Segundo o texto, a interpretação é quantitativa e comparativa das respostas dos alunos. Relaciona-se o número ou a média de acertos de uma ou mais crianças e os níveis de desempenhos descritos. Explica que, para constituir os níveis, foi feita uma análise da dificuldade das habilidades medidas no teste e que, em seguida, as habilidades foram distribuídas gradativamente, desde as que estão associadas a processos cognitivos e conhecimentos mais básicos até os mais avançados ou mais complexos.

Assim, o professor precisa verificar a quantidade de acertos das crianças e em qual nível de desempenho elas se encontram. Segundo o texto, as habilidades dos níveis são cumulativas, ou seja, “Cada nível apresenta novas habilidades e engloba as anteriores [...]” (BRASIL; MEC; INEP, 2008b, p. 5). A finalidade desse estabelecimento de níveis é “[...] mostrar em que ponto do processo de aprendizagem as crianças se encontram no momento de aplicação da *Provinha* e devem ser usados como referência para o planejamento do ensino e da aprendizagem” (BRASIL; MEC; INEP, 2008, p. 5). Em 2009, ressalta que a interpretação das respostas não pode ser feita a partir do erro ou acerto a uma questão isolada, pois o acerto ou erro isolado é definido por uma série de fatores circunstanciais. Dessa forma, apenas um conjunto de acertos pode garantir uma descrição segura do desempenho da criança.

O professor identifica as habilidades que as crianças já dominam e as que elas ainda necessitam adquirir ou consolidar com base no detalhamento dos níveis e das considerações e sugestões de trabalho apresentadas. Assim, o processo de alfabetização das crianças é compreendido por meio de níveis e os professores são orientados a planejar seu trabalho com referência nos níveis de desempenho infantil. É estabelecida a quantidade de acertos que caracterizavam cada nível no teste 1 e outra no teste 2, segundo a explicação dada, devido ao maior grau de complexidade do teste 2.

Pudemos perceber reformulações nos níveis de desempenho ao longo das edições, porém, no texto dos documentos do *kit*, não são informados seus motivos. Apenas se muda o número e algumas habilidades elencadas na caracterização dos níveis, mas, se não for feita a comparação do texto das edições anuais, as mudanças passam despercebidas, pois não são comentadas.

Mesmo que os níveis sejam apresentados aos destinatários do *kit* como referência para mensuração do desempenho das crianças no processo de alfabetização, eles não podem ser vistos como exatos e não podem refletir um diagnóstico como pretendido, que serve para todas as crianças. Eles são alterados, em seu número de acertos e habilidades características, pelos elaboradores sem maiores explicações aos professores e estão intimamente ligados às habilidades avaliadas nas questões

do teste, que também passa por mudanças, sem que se relacione com [ou se esclareça] os critérios específicos de produção do teste.

Por meio das descrições dos níveis de desempenho, verificamos que eles são construídos de forma progressiva e as habilidades que os caracterizam correspondem na mesma ordem aos descritores da matriz de referência: reconhecimento de letras e sílabas, estabelecimento de relações entre fonemas e grafemas, leitura de palavras, depois de frases, localização de informações em textos, identificação do assunto e da finalidade e, por último, realização de inferências.

Considera-se, nos *Guias de correção*, que as habilidades descritas no nível 4 correspondem à consolidação do processo de alfabetização, ressaltando-se que não se trata da conclusão, mas da culminância desse processo. Conforme o discurso dos elaboradores do caderno, “Dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação do MEC, tem-se a expectativa de que, em um prazo de 10 anos, todas as crianças, ao final do 2º ano de escolarização do ensino fundamental, estejam pelo menos no Nível 4” (BRASIL; MEC; INEP, 2008a, p. 4). Observamos que, nesse trecho, que também aparece em outras edições, é utilizada como estratégia citar o *Plano de Desenvolvimento da Educação do MEC*, mesmo que sem referência à página ou data,¹⁹ para determinar em qual nível as crianças devem estar ao final do segundo ano. Desse modo, os níveis são utilizados como se fossem referenciados nesse documento.

Para culminar, os professores são de certa forma pressionados a trabalhar em prol de melhores resultados dos testes: “Sendo assim, realizando o teste no início do ano letivo, espera-se que ao final do mesmo ano os alunos tenham progredido” (BRASIL; MEC; INEP, 2008a, p. 4). Essa expectativa é expressa em todas as edições do *kit* por nós analisadas. Desse modo, entendemos que deve ser a meta dos professores o alcance do nível 4 no desempenho de todas as crianças ao final do 2º ano de alfabetização, no contexto da *Provinha Brasil*, pois esse nível representa o que significa ser alfabetizado de forma satisfatória, mesmo que não conclusiva.

¹⁹ Não encontramos referências a qualquer meta que defina um nível específico de alfabetização do livro do PDE, que foi apresentado pelo MEC em abril de 2007.

O *Passo a passo* esclarece que não se pressupõe que os dois primeiros anos de escolarização são o “[...] limite para o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao processo de alfabetização e letramento” (INEP; CEALE; CAED, 2008a, p. 6). Segundo o documento, “[...] o letramento desenvolve-se continuamente, durante toda a Educação Básica, [porém], [...] acredita-se que, se os problemas forem identificados e sanados ainda no início, a tendência será o sucesso do processo de letramento dos alunos em anos posteriores” (INEP; CEALE; CAED, 2008a, p. 6). Desse modo, demonstra grande esperança no processo inicial de alfabetização, cujo desenvolvimento satisfatório pode influenciar grandemente os anos posteriores de escolarização. Essa afirmação parece enunciar a responsabilidade colocada sobre os professores alfabetizadores.

Para que todas as crianças atinjam, ao final do ano, o nível 4 na avaliação, como já mencionamos, as práticas de alfabetização precisariam ser reorientadas. O documento que auxilia a equipe escolar nesse sentido é o *Reflexões sobre a prática*. Não podemos afirmar que seja o docente seu único destinatário, pois outros sujeitos, como a equipe escolar, também são incluídos em suas recomendações. Esse documento é o único do *kit* que, de 2008 a 2012, não sofre nenhuma alteração significativa no texto. Sua autoria é fruto de uma parceria entre a Secretaria de Educação Básica e o Ceale (UFMG).²⁰ A recomendação da leitura desse documento aos professores é feita na mensagem de apresentação do guia de correção nas primeiras edições, pois, segundo os elaboradores, apresenta considerações que podem auxiliar nas ações para melhoria da qualidade de ensino, com relação à alfabetização, às políticas e aos recursos pedagógicos ou administrativos disponibilizados pelo Governo Federal.

O documento, à semelhança dos demais, inicia com uma Introdução, que define a *Provinha* como instrumento diagnóstico auxiliar professores, coordenadores e gestores, que tem como objetivo principal acompanhar a evolução do trabalho desenvolvido e evitar diagnóstico tardio dos baixos níveis de alfabetização e

²⁰ É o que se pode inferir tendo em vista que no documento de 2008/1, a equipe técnica de elaboração do *Reflexões sobre a prática* foi composta por apenas SEB e Ceale, diferentemente dos outros cadernos do *kit*. Mesmo que tenham sido incluídas outras entidades como participantes da elaboração do *Reflexões sobre a prática* em 2009/1 e 2010/2, entendemos que essa participação não foi efetiva, pois o texto do documento não é modificado em nenhuma edição, apenas atualizado e/ou corrigido em questão ortográfica.

letramento, com vistas à melhoria da qualidade de ensino em consonância com as metas e políticas das diretrizes da educação nacional. Indica a necessidade de formação para os profissionais e a criação de espaços coletivos de discussão sobre os resultados para melhorar o desempenho das crianças.

Responde aos professores que o que diferencia a *Provinha Brasil* de outras avaliações externas é que seus resultados não serão utilizados no Ideb, pois o intuito é orientar as ações políticas e pedagógicas que poderão, em conjunto com outras iniciativas, melhorar os índices apresentados até o momento, constituindo-se num instrumento pedagógico, sem fins classificatórios. Para tanto, é necessário um redimensionamento da prática pedagógica do professor para alcançar níveis mais satisfatórios de alfabetização e letramento. Assim, com foco nas capacidades já dominadas pelos alunos e aquelas que ainda precisam ser trabalhadas, o professor poderá “[...] desenvolver os principais mecanismos com os quais controlará, com autonomia, seu processo de trabalho” (BRASIL; SEB; CEALE, 2008, p. 6). Essa autonomia que supostamente é conferida aos professores para decidir sobre seu trabalho, porém, deve ser orientada pelo diagnóstico da *Provinha*.

Os professores devem refletir sobre sua prática com base nos resultados do diagnóstico proposto pela *Provinha*, que devem ser discutidos coletivamente pela equipe da escola e comunidade. É interessante notar como fica claro que a avaliação tem o intuito de influenciar diretamente o planejamento e as práticas de alfabetização:

Tendo em vista as contribuições que a avaliação pode trazer para a organização do trabalho docente, vale repetir, professores e gestores, com base nos resultados da avaliação, devem refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida na escola. O objetivo de tal reflexão é o de *redefinir o planejamento de ensino e aprendizagem, modificando-o, especificando-o, aprimorando-o*. Isso significa considerar que os resultados da *Provinha Brasil* podem *redimensionar objetivos e metas do trabalho pedagógico* que será desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL; SEB; CEALE, 2008, p. 7, grifos nossos).

Além de servir de base para o redimensionamento e redistribuição dos conteúdos e capacidades ensinadas, é sugerido que se utilizem “[...] os resultados da avaliação como material para a formação continuada de alfabetizadores” (BRASIL; SEB;

CEALE, 2008, p. 8). Segundo o *Reflexões sobre a prática*, o kit é pensado também para servir de material para formação dos professores alfabetizadores:

Espera-se que esse conjunto de materiais e os resultados da avaliação mobilizem os educadores, de acordo com suas possibilidades e necessidades, para que formem grupos de estudo para planejar e fundamentar suas ações, refletir e avaliar sobre as contribuições e limites da ação pedagógica. Desse modo, a Provinha Brasil e todos os textos que a constituem, possibilitam a reflexão sobre a prática e a ampliação de conceitos e fundamentos teóricos que sustentam o trabalho na sala de aula (BRASIL; SEB; CEALE, 2008, p. 10).

Chama-se a atenção para que o professor procure compreender a natureza das respostas apresentadas pelos alunos. Segundo dito, “É necessário analisar tais respostas e transformá-las em ‘dados observáveis’ que permitam inferir hipóteses ou conflitos cognitivos, subjacentes a cada resposta ou a desempenhos alternativos, em relação ao esperado [...]” (BRASIL; SEB; CEALE, 2008, p. 8). Nessa perspectiva, o professor é orientado a realizar uma análise cuidadosa dos desempenhos dos alunos e verificar conceitos e estratégias utilizados por eles na resolução das atividades propostas no teste. Parece trazer, assim, uma contribuição do construtivismo que mostra o erro como importante no processo e como indicador do que o aprendiz pensa sobre a escrita. Ressalta-se também o papel do professor como mediador, que precisa ter uma postura investigativa: “[...] ele transforma a dificuldade em fonte de informação sobre o que a criança pensa sobre a escrita ou sobre o que ela acha que a escrita representa” (BRASIL; SEB; CEALE, 2008, p. 8).

Desse modo, notamos uma concepção de formação em serviço voltada para o alcance de resultados na avaliação da alfabetização. Nesse sentido, Hypolito (2010) referenciado em Ball (2008), ressalta que programas centrados na performatividade têm efeito na natureza do trabalho profissional e agem para reorientá-la em direção a determinados resultados e valores. A avaliação do profissional passa a ser feita pela sua produção e cria-se um sentimento de culpa pelos “fracassos”. Assim, os docentes têm sido responsabilizados pelo fracasso de políticas equivocadas baseadas em evidências quantitativas distantes da realidade cultural e social das comunidades escolares, sem que eles possam ter participado das formulações dos programas.

A análise dos desempenhos deve ser acompanhada de divulgação pelo professor, de acordo com o caderno, que fala da importância da apresentação dos resultados da avaliação às crianças e às famílias. Essa explicação aos responsáveis é indicada como etapa importante do processo da *Provinha*, deixando claro quais são os objetivos desse tipo de avaliação e quais são suas contribuições para a aprendizagem e para a reorganização do trabalho pedagógico da escola. “Essa explicação deve ser capaz de reafirmar e reconstruir o compromisso entre a família e a escola” (BRASIL; SEB; CEALE, 2008, p. 9). Ao explicitar como é o teste e as principais dificuldades dos alfabetizandos, espera-se que as famílias contribuam na superação dessas dificuldades.

O caderno também orienta a escolha e o uso de diferentes materiais didáticos. Considera que há uma dificuldade para realizar o trabalho integrado de alfabetização e letramento, porque muitas crianças não têm acesso a diferentes tipos de impressos produzidos pela sociedade. Por esse motivo, os elaboradores colocam que, “Para a formação de alunos leitores e produtores de textos, é necessária a organização de materiais impressos, que garantam a exploração das capacidades a serem desenvolvidas nas atividades de leitura e escrita, ao longo do ano” (BRASIL; SEB; CEALE, 2008, p. 10). Essas atividades se integram a situações criadas pelos professores de leitura e de escrita diversificadas em sala de aula e fora dela.

Explica-se que, para possibilitar a entrada na escola de material de leitura, existem programas do Ministério da Educação, como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Plano Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), que garantem a distribuição de livros didáticos e dicionários, como também a composição e ampliação periódica de acervos de bibliotecas. O documento declara que fará um breve comentário sobre cada um desses programas, no entanto seguem tópicos sobre o livro didático, os dicionários e os livros de literatura infantil. Destacamos algumas questões sugeridas para orientar a reflexão acerca do livro didático:

A obra analisada apresenta um manual destinado ao professor com contribuições objetivas para sua atuação?

As concepções de ensino e aprendizagem, bem como a de linguagem, estão claramente consideradas no LD?

A proposta da obra é adequada ao perfil de alunos alfabetizandos e à realidade específica da escola?

A obra contempla os aspectos mais importantes do trabalho na área de alfabetização, tendo em vista as capacidades progressivas necessárias para a aprendizagem da leitura e escrita?

A proposta didática apresenta diversidade de textos e atividades? (BRASIL; SEB; CEALE, 2008, p. 11).

Podemos observar que o documento orienta os professores a escolherem os livros com contribuições objetivas para sua atuação, pressupostos teóricos claramente delimitados, adequação ao perfil das crianças, abordagem que inclua as “[...] capacidades progressivas necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita” e diversidades de textos e de atividades. No entanto, os professores são aconselhados ainda a escolher livro didático que possibilite um melhor desempenho no teste: “[...] Além disso, cabe refletir sobre como os livros didáticos adotados podem contribuir para auxiliar no desenvolvimento de práticas que possibilitem o avanço dos alunos em relação aos desempenhos que tiveram na Provinha Brasil” (BRASIL; SEB; CEALE, 2008, p. 12). O processo de escolha dos materiais utilizados em sala de aula é considerado como parte da formação continuada dos professores, pois é realizado tendo em vista as suas reflexões sobre resultados concretos das avaliações da aprendizagem e sobre os critérios ou indicadores que possibilitem qualificar os materiais didáticos.

O caderno *Reflexões sobre a prática* apresenta a Rede Nacional de Formação Continuada do MEC e o *Pró-Letramento*, que têm a expectativa de “[...] contribuir para que os professores reflitam sobre suas práticas de ensino, reformulando-as e adequando-as às necessidades de aprendizagem da leitura e escrita que são exigidas atualmente pela sociedade” (BRASIL; SEB; CEALE, 2008, p. 17-18). Desse modo, esclarece que a *Provinha Brasil* está integrada aos diferentes programas da Rede de Formação do MEC, numa perspectiva formadora de servir como apoio para o planejamento pedagógico ligado à alfabetização e ao letramento, baseado na análise dos resultados alcançados pelas escolas e pelas redes de ensino. As reflexões propostas com base nos resultados do exame mostram a influência que ele pretende ter nas práticas escolares, buscando induzir de várias formas o trabalho pedagógico, inclusive na seleção dos materiais didáticos, e disseminar concepções de alfabetização, leitura e escrita que subjazem ao programa de avaliação.

Para finalizar a descrição desse caderno, trazemos uma citação que, a nosso ver, sintetiza a mensagem do documento *Reflexões sobre a prática*:

De nada adianta aplicar um instrumento de avaliação apenas para classificar os alunos em categorias como 'atrasado' ou 'adiantado'. Para que a Provinha Brasil alcance os objetivos para os quais foi proposta, é necessário que o professor e seus colegas:

- analisem os resultados dos alunos (em grupo e individualmente);
- apresentem os registros da turma aos alunos, estabelecendo, com eles, metas a serem alcançadas;
- comuniquem os resultados aos pais, para incentivar o acompanhamento do aluno, orientando-os sobre como fazê-lo;
- utilizem os resultados para planejar, propor e executar ações, na sala de aula e na escola; para buscar a resolução dos problemas encontrados; para modificar estratégias e procedimentos de ensino que não se mostraram adequados; para avançar naqueles pontos em que os resultados se mostraram satisfatórios (BRASIL; SEB; CEALE, 2008, p. 8).

Assim, o documento *Reflexões sobre a prática* orienta o que o professor deve fazer juntamente com a equipe pedagógica, tendo em vista os resultados alcançados pelas crianças no teste, reafirmando o papel central que se acredita que tem o profissional regente dos anos iniciais do ensino fundamental na melhoria dos índices de alfabetização no País. O caderno que pretensamente aborda as “reflexões sobre a prática” direciona para um tipo de reflexão que desconsidera a atividade humana como práxis, como uma intervenção no mundo. Para Marx, era preciso pensar simultaneamente a atividade e a corporeidade do sujeito, reconhecendo-lhe todo poder material de intervir no mundo. Nessa intervenção consistia a práxis.

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática [...].

Práxis e teoria são interligadas, interdependentes. A teoria é um momento necessário da práxis; e essa necessidade não é um luxo: é uma característica que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas. A práxis é a atividade que precisa da teoria (KONDER, 1992, p. 115-116).

Porém, a reflexão proposta no *kit* parece se limitar mesmo à prática descolada da teoria. Primeiro, porque a reorientação da prática se dá, na verdade, com uma reflexão rasa, baseada no que pode ser feito para melhorar resultados de uma avaliação sem questioná-la nem discuti-la. Segundo, pela própria forma de

organização do *kit* em que os pressupostos teóricos da avaliação são apresentados em caderno separado: o *Passo a passo*.

Para concluir provisoriamente a questão da visão de professor que subjaz ao programa, mas invertendo o discurso e ouvindo os professores, dialogamos com a pesquisa de Maia (2010) que, apesar das diferenças teóricas, nos parece interessante para discutir as relações que os professores estabelecem com a proposta da *Provinha Brasil*. A pesquisa destaca três principais argumentos para os baixos desempenhos das crianças segundo depoimentos das professoras: a inadequação didática do teste, a responsabilização do trabalho realizado pela escola no ano anterior e a desconsideração da existência de crianças provenientes da política de inclusão. Segundo Maia (2010), prevalecem nos discursos das professoras argumentos para justificar os fatores que levaram a esses resultados do que propriamente para analisar os níveis de proficiência que a *Provinha Brasil* propõe. Na visão da pesquisadora, de forma geral, as docentes ignoram os níveis interpretativos de desempenho da avaliação e justificam os resultados apontando fatores externos à sua prática em sala de aula.

Alguns problemas que as professoras apontam na *Provinha* são: perguntas fechadas (objetivas) que não admitem mais de uma resposta; utilização de letras de imprensa maiúsculas e minúsculas no enunciado das questões, quando as crianças só conhecem as maiúsculas; extensão do teste, que é cansativo para as crianças; abordagem de conteúdos que, muitas vezes, ainda não foram trabalhados em sala de aula; desconsideração da diversidade dentro da turma; padronização dos resultados, como se todas as crianças fossem iguais e tivessem a mesma forma de aprendizagem. Outro fator que incomoda as professoras é a classificação e comparação entre as escolas, pois não se considera a diversidade de contextos com os quais cada uma trabalha, sendo cobrados de todas os mesmos níveis de desempenho. Para Maia (2010), isso mostra uma postura defensiva por parte das professoras, que não entenderam o propósito do teste como avaliação formativa.

Indagaríamos a Maia (2010) se essa postura das professoras, vista pela pesquisadora como defensiva, não pode ser também entendida como uma visão crítica de profissionais que têm o que dizer e compreendem que uma avaliação

padronizada, preparada por alguém que não participa diretamente do processo ensino-aprendizagem, pode ter muitas falhas e não é mais qualificada do que as elaboradas pelos próprios professores para fazer um diagnóstico da aprendizagem das crianças. Em nossa visão, isso mostra que as professoras não compreendem essa avaliação apenas como um auxílio imparcial e despretensioso para potencializar a aprendizagem da leitura.

4 A ALFABETIZAÇÃO, A LEITURA E A ESCRITA NA *PROVINHA BRASIL*

Ao compreendermos a *Provinha Brasil* como enunciado, primeiramente, consideramos sua autoria, o contexto em que foi produzida e seus destinatários. Assim, abordamos, até aqui, o discurso dos documentos orientadores desse exame como resposta e como preceito de novas réplicas. Doravante, focaremos os conceitos de alfabetização, leitura e escrita que perpassam os testes da *Provinha Brasil* e discutiremos suas possíveis implicações para a formação escolar dos cidadãos brasileiros. Nessa perspectiva, analisaremos, neste capítulo, os exames aplicados no período 2008-2012, a partir dos eixos da matriz de referência – apropriação do sistema de escrita, leitura e escrita.

Segundo o documento *Passo a passo* (INEP; CEALE; CAED, 2008a), na *Provinha Brasil*, são avaliadas habilidades relativas à alfabetização e ao letramento inicial das crianças.²¹ Esclarece que nem todas as habilidades a serem desenvolvidas durante o processo de alfabetização são passíveis de verificação por meio do instrumento proposto, devido às

[...] características específicas do instrumento e da metodologia utilizada (duração, questões de múltipla escolha, redução do número de questões para não tornar o teste muito extenso, controle da mediação do professor/aplicador, entre outros aspectos) [...] (INEP; CEALE; CAED, 2008a, p. 8).

Desse modo, conforme os elaboradores, as habilidades selecionadas para o teste são aquelas que podem dar informações consideradas relevantes em função dos objetivos propostos e das condições impostas no âmbito da referida avaliação. Tais habilidades foram organizadas e descritas na *Matriz de referência para avaliação da alfabetização e do letramento inicial* de 2008, que foi revista em 2009 e em 2011.²² Essa matriz foi estruturada com base no documento *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental* e em outros documentos que orientam as avaliações nacionais

²¹ Já é posta em 2008 a expectativa de também se avaliar, posteriormente, as habilidades referentes ao letramento em Matemática, porém esse tema não faz parte destas análises.

²² Observamos que não houve mudanças com relação aos descritores da matriz de 2011, apenas pequenas alterações no texto que detalhava as habilidades. Como o sentido foi mantido, não nos deteremos nessa revisão da matriz nesta pesquisa.

desenvolvidas pelo Inep. Segundo o que está escrito, em nota de rodapé, “O documento Pró-letramento/MEC (2007) define o conjunto de capacidades que farão parte de um currículo da escola” (INEP; CEALE; CAED, 2008a, p. 8).

O documento do *Pró-Letramento* (BRASIL, 2007), elaborado pela equipe da *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do MEC*, contém sete fascículos destinados ao trabalho de formação dos professores sobre os seguintes temas:

1. Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento
2. Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação
3. A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino
4. Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura
5. O lúdico na sala de aula: projetos e jogos
6. O livro didático em sala de aula: algumas reflexões
7. Modos de falar / modos de escrever

O primeiro fascículo (*Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento*) é aquele em que constariam as habilidades a serem desenvolvidas ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental de nove anos. Conforme a apresentação do próprio documento, nesse fascículo, expõem-se conceitos fundamentais para o projeto do *Pró-Letramento* como alfabetização, letramento e ensino de língua e “[...] também se apresentam as principais capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos nos anos iniciais da escolarização” (BRASIL, 2007, p. 6). O segundo fascículo, em continuidade ao que está posto no primeiro, discute questões sobre a avaliação no processo de alfabetização. Há também, ao final desse fascículo, uma proposta de avaliação diagnóstica, sugerida aos professores, que possui uma matriz de referência bem semelhante à da *Provinha* e exemplos de atividades que podem avaliar as capacidades que a compõem. Desse modo, podemos dizer que o material do *Pró-Letramento* não se constitui apenas como material de formação de professores, mas como currículo que contempla objetivos, habilidades e proposta de avaliação para os primeiros anos do ensino fundamental, que são, de certa forma, efetivados e legitimados por meio da avaliação *Provinha Brasil*.

Esse novo currículo adotado nas ações do MEC, explicitado no documento do *Pró-Letramento* e também na *Provinha Brasil*, aponta que os estudantes nessa fase de escolarização precisam passar por dois processos diferentes, porém, complementares e paralelos: a alfabetização e o letramento. Assim, a *Matriz de referência* fundamenta-se na concepção de que alfabetização e letramento são processos a serem desenvolvidos de forma complementar e paralela,

[...] entendendo-se a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, isto é, o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita (INEP; CEALE; CAED, 2008a, p. 8-9).

No entanto, no documento *Passo a passo*, em quadro destacado ao lado do texto, há uma observação que diz: “A matriz é apenas uma referência para a construção do teste, é diferente de uma proposta curricular ou programa de ensino, estes últimos mais amplos e complexos” (INEP; CEALE; CAED, 2008, p. 8). Nessa mesma direção, de fato, o caderno do *Pró-Letramento* (BATISTA et al., 2007a, p. 15) afirma que a avaliação de capacidades nas séries iniciais necessita levar em conta os múltiplos aspectos e eixos do conhecimento, envolvendo dimensões motoras, cognitivas, socioafetivas, éticas, estéticas. Ressalta ainda que não se pode perder de vista a amplitude que a avaliação formativa deve assumir na escolarização inicial, abrangendo todas as áreas de conteúdos curriculares, mesmo que o foco da abordagem apresentada no caderno seja os processos de alfabetização e letramento.

Contudo, o que podemos inferir é que os conhecimentos da matriz têm tomado lugar de destaque no que é ensinado nas escolas, sendo este um dos principais impactos das avaliações externas, denominado por Freitas (2011) como estreitamento curricular e apontado por vários trabalhos, como já mencionamos. Como exemplo, retomamos a dissertação de Maia (2010) que, ao pesquisar as relações estabelecidas por professoras da rede municipal de Belo Horizonte com essa avaliação, percebeu que as professoras confundiam os conhecimentos avaliados na matriz (descritores das capacidades avaliadas) e os conhecimentos curriculares, mais amplos, que deveriam guiar suas práticas de ensino.

Em nossa visão, esse é um dos efeitos quase inevitáveis das avaliações padronizadas. Apesar de analisar outro exame, o Paebes-Alfa, Côco (2014) mostra que os professores se preocupam em trabalhar os conhecimentos da matriz e realizar atividades que consideram similares às do teste com a finalidade de preparar as crianças para as avaliações. Desse modo, reitera-se nas práticas escolares a lógica adotada pelo programa, que privilegia os conhecimentos linguísticos. Paradoxalmente à afirmação do *Passo a passo* de que a matriz não deve ser confundida com a proposta curricular, o próprio *kit*, de modo geral, apresenta a *Provinha* como instrumento diagnóstico que possibilita aos professores reorientar suas práticas e melhorar os índices apresentados de alfabetização e letramento.

As habilidades consideradas imprescindíveis pelos elaboradores da *Provinha* para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial são as que puderam ser relacionadas em torno de cinco eixos estabelecidos: “[...] 1) compreensão e valorização da cultura escrita; 2) apropriação do sistema de escrita; 3) leitura; 4) escrita; 5) desenvolvimento da oralidade” (INEP; CEALE; CAED, 2008a, p. 9). Esses são os mesmos eixos que constam no documento *Pró-letramento* como necessários à aquisição da língua escrita (BATISTA et al., 2007b, p. 15), com exceção do quarto, que neste aparece como “produção de textos escritos”. Entendemos que, na *Provinha*, não poderia ser utilizado esse termo, pois a escrita avaliada é apenas de palavras e frases ditadas e não produzidas pelos estudantes, e o próprio fascículo do *Pró-Letramento* concebe a produção escrita “[...] como ação deliberada da criança com vistas a realizar determinado objetivo, num determinado contexto” (BATISTA et al., 2007b, p. 46). Contrariamente ao que está posto no contexto dessa formação – que a escrita na escola deve servir a algum objetivo, ter alguma função e dirigir-se a algum leitor, assim como acontece nas demais práticas sociais – a avaliação proposta considera a escrita como técnica ou codificação de sons em palavra ou sentença isolada.

O texto do *Passo a passo* ressalva também que, “[...] em função de questões metodológico-operacionais e da natureza de um processo de avaliação como a *Provinha* Brasil [...]” (INEP; CEALE; CAED, 2008a, p. 9) a *Matriz de referência* não inclui o desenvolvimento da oralidade, inicialmente considerado como 5º eixo. A

oralidade, embora seja tida como fundamental para o desenvolvimento e aquisição da linguagem escrita, não constará na matriz nem poderá ser avaliada, segundo os elaboradores, por causa das limitações impostas pela natureza da avaliação proposta.

Além disso, o primeiro eixo, *Compreensão e valorização da cultura escrita*, não é tratado separadamente nas *Matrizes de referência da Provinha Brasil*, mas, segundo os organizadores colocam, as habilidades que o compõem permeiam a concepção do teste, pois subjazem à elaboração das questões de leitura. A *Compreensão e valorização da cultura escrita*, conforme descrito no documento *Passo a passo* (2008), refere-se a aspectos que permeiam o processo de alfabetização e letramento e que permitem o conhecimento e a valorização dos modos de produção e circulação da escrita na sociedade, considerando os usos formalizados no contexto escolar e os do cotidiano. Ao tomarmos o documento do *Pró-Letramento*, veremos que o eixo *Compreensão e valorização da cultura escrita* refere-se a fatores e condições essenciais ao denominado processo de letramento, ou seja, a “[...] integração dos alunos no mundo letrado” (BATISTA et al., 2007b, p.18). Esse processo “[...] deve ter orientação sistemática, com vista à compreensão e apropriação da cultura escrita pelos alunos” (p. 18). O fascículo 1 especifica capacidades, conhecimentos e atitudes que compoariam esse eixo:

- **conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade:** compreensão geral do mundo da escrita e ações, valores e procedimentos que constituem o mundo letrado; ampliação das possibilidades de integração e participação ativa na cultura escrita, com uma maior convivência com diferentes gêneros e suportes;
- **conhecer os usos e funções sociais da escrita**, por meio do manuseio, observação e exploração orientados pelo professor de textos pertencentes a gêneros diversificados, presentes em diferentes suportes;
- **conhecer os usos da escrita na cultura escolar:** conhecer, saber para que servem e como são usados os objetos de escrita como livro didático, livro de histórias, caderno, bloco de escrever, lápis, borracha, computador, cartaz, identificando suas particularidades físicas, como formato, organização do texto, linguagens visuais etc.;

- **desenvolver as capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar:** i) saber usar os objetos de escrita presentes na cultura escolar (manuseio de livros, uso de cadernos, forma de segurar e manipular o lápis, a borracha, a régua, modo de sentar correto, cuidado com o material, utilização do computador) e ii) desenvolver capacidades específicas para escrever (aprendizagem e/ou treino de atividades motoras relacionadas com o ato de escrever e o uso do material escolar de escrita), compreendendo que, se o que se escreve é para ser lido, é necessário se esforçar para obter uma caligrafia legível e eficiente.

Essas capacidades, conhecimentos e atitudes associadas ao letramento não poderiam ser avaliadas por meio da *Provinha*, entretanto perpassariam, de acordo com os idealizadores da avaliação, as diferentes questões do teste referentes ao eixo *Leitura*. Aqui já está indicado que o letramento, dentro do contexto do teste, é avaliado por meio das questões de leitura, portanto separado na organização da matriz e do teste das questões de alfabetização.

Assim, em 2008, a *Matriz de referência* inclui apenas as habilidades de três eixos – *Apropriação do sistema de escrita, Leitura e Escrita* – que descrevemos em seguida, conforme consta no *Passo a passo*²³ e, a partir de 2011, no *Guia de correção e interpretação de resultados*. Relacionamos esses eixos da matriz com as questões aplicadas de 2008 a 2012 e com a proposição de correção. Essa análise das matrizes de referência é imprescindível para discutirmos o conceito de alfabetização que subjaz à *Provinha Brasil*, juntamente com os demais discursos materializados no *kit*.

4.1 A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

Considerando que o eixo *Leitura* diz respeito ao letramento inicial, podemos dizer que o eixo *Apropriação do sistema de escrita* na *Provinha Brasil* corresponde à

²³ Não houve alterações significativas no texto quanto aos pressupostos teóricos do programa durante o período analisado, por isso tomaremos o caderno *Passo a passo* da primeira edição de 2008 como referência.

alfabetização, portanto, à aquisição das regras orientadoras da leitura e da escrita pelo sistema alfabético e do domínio da ortografia da Língua Portuguesa. São entendidos como importantes dentro desse eixo: a compreensão pelo alfabetizando das diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas; o domínio de convenções gráficas, como a organização da escrita da esquerda para a direita e a função dos espaços em branco e dos sinais de pontuação; o reconhecimento das unidades fonológicas, como rimas, sílabas, terminações de palavras; a identificação das letras do alfabeto e de suas diferentes formas de apresentação gráfica; a compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita e das relações regulares e irregulares entre letras e seus sons (INEP; CEALE; CAED, 2008a).

Dessa forma, esse primeiro eixo seria aquele que corresponderia mais propriamente à alfabetização, já que, na visão dos elaboradores da *Provinha*, esse processo é entendido como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética. A alfabetização é apresentada numa perspectiva linear e progressiva, mesmo que se assuma que cada criança tem um ritmo de aprendizagem, pois, conforme o documento,

[...] A apropriação do sistema da escrita é um processo gradual e cada alfabetizando o desenvolve no seu próprio ritmo, mas muitas dessas habilidades básicas necessitam ser dominadas no início da escolarização, como suporte para outras mais complexas (INEP; CEALE; CAED, 2008a, p. 9).

Já o fascículo do *Pró-Letramento* (BATISTA et al., 2007b, p. 24) salienta aos professores, ao elencar as capacidades em quadros por eixo, que o desenvolvimento das capacidades linguísticas ordenadas “[...] não acontece de maneira estritamente seqüencial, mas sim simultaneamente, umas contribuindo para a aquisição das outras” e que, da mesma forma, a abordagem de ensino deve ser concomitante. Contudo, a *Provinha* parece reforçar outro entendimento, o de que a apropriação do sistema de escrita é gradual e progressiva, o que o próprio Artur Morais, participante da elaboração do programa, propõe que seja mudado:

[...] sugerimos que o tratamento dos dados medidos abandone, radicalmente, a lógica de alocação dos aprendizes em ‘escalas de níveis’, tal como vêm sugerindo os *kits* de interpretação de resultados divulgados pelo INEP, a cada semestre. Assim como argumentamos em outra ocasião (Morais; Leal; Pessoa, 2011), a construção daquelas escalas não tem

sustentação teórica, porque pressupõe uma gradação linear do nível de dificuldade das habilidades de leitura de palavras, leitura de frases e leitura de textos, que são medidas pela *Provinha*. Do ponto de vista teórico, pressupõe, além disso e também equivocadamente, que certas habilidades de compreensão leitora (como 'Localizar informações explícitas em um texto') seriam sempre e obrigatoriamente menos complexas que outras (como 'Inferir informações de um texto') [...] (MORAIS, 2012, p. 569).

O trabalho de Schwartz e Gontijo (2011) traz uma análise da edição de 2008 da *Provinha Brasil* e discute a ênfase atribuída a eixos específicos nos testes que se fundamentam na distinção entre os conceitos de alfabetização e de letramento. Observam que o instrumento da *Provinha* se inicia com a exploração dos conhecimentos referentes ao eixo *Apropriação do sistema de escrita*, com base no aprendizado de letras, palavras e frases, privilegiando, assim, as unidades menores da língua e “[...] incidindo na avaliação do domínio de unidades fônicas (fonemas, sílabas) e de unidades significativas (palavra e oração)” (SCHWARTZ; GONTIJO, 2011, p. 182). As autoras procuraram identificar as questões das provinhas que contemplavam os descritores da matriz de referência e apresentaram um quadro demonstrativo de habilidades avaliadas relacionadas com essas. Reproduzimos a seguir (Tabela1) um recorte do quadro analítico referente ao primeiro eixo:

Tabela 1 – Habilidades avaliadas no 1º eixo em 2008 e questões que as contemplam

Eixo	Descritores de habilidades	Questões 2008/1	Questões 2008/2	Total de questões
Apropriação do sistema de escrita	D1 Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação	10	14	02
	D2 Identificar letras do alfabeto	3	3	02
	D3 Reconhecer palavras como unidade gráfica	4, 5, 7, 9	5, 7, 10, 13	08
	D4 Distinguir diferentes tipos de letras	17	11	02
	D5 Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas	11, 14, 16	9, 15	05
	D6 Identificar relações fonema/grafema (som/letra)	1, 6, 8, 12, 15	1, 2, 6, 8, 12	10
Total do eixo				29

Fonte: Schwartz e Gontijo (2011, p. 183).

Como podemos observar na Tabela 1, das 48 questões aplicadas no ano de 2008 (24 em cada uma das duas edições), 29, aproximadamente 60%, foram dedicadas a

avaliar os descritores do 1º eixo. Nessas 29, o descritor que prevaleceu foi *Identificar relações fonema/grafema* com dez questões relacionadas (20% do total de questões anual). Schwartz e Gontijo destacam que as questões da prova que avaliaram essa habilidade tomaram palavras descontextualizadas e de estrutura silábica nos padrões estruturais consoante-vogal, consoante-consoante-vogal, consoante-vogal-vogal e consoante-vogal-consoante. Para as autoras, esse tipo de questão avalia apenas se a criança possui a habilidade de identificar em palavras uma unidade sonora, como no exemplo da Foto 1:

Foto 1 – Item do Teste 1 da *Provinha Brasil* de 2008

Questão: 8 Item: AL0274

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

⏪ Faça um X no quadrinho onde está escrito **CAPA**.

(A) CADA

(B) CAPA

(C) CALA

(D) CATA

Fonte: *Caderno do professor/aplicador de 2008/1* (INEP; CEALE; CAED, 2008b).

Nessa questão (Foto 1), item 8 do 1º teste de 2008, é ditada a palavra CAPA e a criança precisa identificá-la dentro das opções: CADA, CALA E CATA, ou seja, demonstrando que sabe decodificar a sílaba “PA”. Esse tipo de questão se repete várias vezes nos testes e seus princípios orientam também outras variantes de item, como exemplificado a seguir (Foto 2):

Foto 2 – Item do teste 2 da *Provinha Brasil* de 2008

Questão: 1 Item: AL0175

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

⏪) Faça um X no quadrinho onde está escrito o nome do animal.



(A) Gato

(B) Pato

(C) Rato

(D) Tato

Fonte: *Caderno do professor/aplicador II: guia de aplicação* de 2008/2 (INEP; CEALE; CAED, 2008e).

Nessa questão (Foto 2), item 1 de 2008/2, é apresentado o desenho de um rato e é pedido que as crianças façam um x onde está escrito o nome do animal, diferenciando a primeira sílaba, já que a segunda sílaba “to” é igual em todas as alternativas: Gato, Pato e Tato. As duas questões, apresentam como alternativas de respostas uma lista de palavras dissílabas, em que apenas uma sílaba diferencia uma palavra da outra. Para Schwartz e Gontijo (2011), questões como as apresentadas foram recorrentes no teste e demonstram que a avaliação do eixo relacionado com alfabetização na *Provinha* em 2008 se deu a partir de atividades que privilegiam unidades menores da língua.

No ano de 2009, foram alterados os descritores de habilidades da matriz e, conseqüentemente, modificados os correspondentes ao eixo *Apropriação do sistema de escrita*, conforme demonstra o quadro comparativo que segue (Quadro 1). Salientamos, todavia, que a descrição desse eixo no documento *Passo a passo* permaneceu a mesma ao longo do período analisado.

Quadro 1 – Comparação dos descritores de habilidades do 1º eixo das matrizes de 2008 e 2009

<i>Eixo: Apropriação do sistema da escrita</i> Descritores de Habilidades	
2008	2009
D1 Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação	D1 Reconhecer letras. Habilidades relacionadas com a capacidade de diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras
D2 Identificar letras do alfabeto	
D3 Reconhecer palavras como unidade gráfica	
D4 Distinguir diferentes tipos de letras	
D5 Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas	D2 Reconhecer sílabas. Identificar número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens
D6 Identificar relações fonema/grafema (som/letra)	D3 Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas. Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: vogais nasalizadas; letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f); letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: c e g); e sílabas

Fonte: Adaptado das matrizes apresentadas nas edições do *Passo a passo* de 2008/1 e de 2009/1.

Podemos observar que, em 2009, se diminui o número de descritores, mas aqueles que constavam em 2008, de certa forma, continuam. Há um agrupamento dos descritores D1, D2 e D4 sobre o reconhecimento das letras, em um único descritor (D1). O descritor que era o D5, em 2008, tem uma definição mais específica com relação ao reconhecimento das sílabas e da capacidade de contá-las e passa a ser o D2 em 2009. O descritor D6 da matriz de 2008, que corresponde à identificação das relações fonema/grafema, também é mais bem definido e passa a ser enumerado como D3. Ainda que a quantidade de descritores tenha diminuído de seis para três, observamos que apenas uma habilidade do primeiro eixo da matriz de 2008 é retirada: *Reconhecer palavras como unidade gráfica* (D3). Assim, a reformulação da matriz em 2009 delimitou três elementos principais entendidos como alfabetização: o reconhecimento das letras, a identificação das sílabas e as relações fonema/grafema.

À semelhança de Schwartz e Gontijo, analisamos, em cada edição da *Provinha Brasil*, a partir da mudança na matriz em 2009 até a edição de 2012, quais habilidades se pretendia avaliar em cada questão²⁴ e elaboramos Tabela 2, que apresenta o quantitativo e o percentual de questões que abordavam cada descritor de habilidade do 1º eixo da matriz de referência em relação ao total de questões (48 em 2009 e 2010 e 40 em 2011 e 2012). Como o número de questões em cada habilidade não variou significativamente, na maioria das vezes, da primeira aplicação para a segunda aplicação anual, optamos por organizar o quadro por ano. Selecionamos a habilidade avaliada que predominava em cada questão.²⁵

Tabela 2 – Quantitativo/percentual anual de questões do eixo *Apropriação do sistema de escrita* por descritor de habilidade

		2009	2010	2011	2012
1º EIXO: Apropriação do Sistema de Escrita	Habilidade				
	D1: <i>Reconhecer letras.</i> Habilidades relacionadas com a capacidade de diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras	07 (15%)	09 (19%)	05 (12,5%)	05 (12,5%)
	D2: <i>Reconhecer sílabas.</i> Identificar número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens	02 (4%)	02 (4%)	04 (10%)	03 (7,5%)
	D3: <i>Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.</i> Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: - vogais nasalizadas; - letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f); - letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: c e g); e - sílabas.	11 (23%)	12 (25%)	08 (20%)	08 (20%)
<i>Total por ano do 1º eixo:</i>		20 (42%)	23 (48%)	17 (42,5%)	16 (40%)

Fonte: Elaboração nossa.

Podemos perceber na Tabela 2 que o percentual de questões do eixo *Apropriação do sistema de escrita* diminuiu consideravelmente do ano 2008 para 2009, caindo de 60% para 42%, acompanhando a diminuição dos descritores, de seis para três. No entanto, como já mencionado, a maioria das habilidades permaneceu. Foi retirada apenas *Reconhecer palavras como unidade gráfica*.

²⁴ A análise completa detalhada em quadros por edição está nos APÊNDICES deste relatório.

²⁵ O *Guia de elaboração de itens da Provinha Brasil* afirma que “[...] cada um dos 20 itens avalia uma única habilidade explícita na matriz de referência” (BRASIL; MEC; INEP, 2012, p. 12), no entanto, em nossa análise, pudemos identificar mais de uma habilidade sendo avaliada em cada item.

Com relação aos tipos de questão, o *Guia de elaboração de itens: Provinha Brasil* (2012) nos mostra em detalhes (Quadro 2) como é avaliado cada descritor, com exemplos de formas de avaliar as habilidades. Tomemos um recorte do quadro apresentado nesse guia com os descritores do 1º eixo:

Quadro 2 – Operacionalização do 1º eixo da matriz de referência para avaliação da alfabetização e do letramento inicial da *Provinha Brasil*

(continua)

1º eixo	Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas com a identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita	
Habilidade (descritor)	Especificações da habilidade (níveis de complexidade)	Operacionalização (descrição de algumas formas de avaliar as habilidades)
D1 Reconhecer letras	D1.1 Diferenciar letras de outros sinais gráficos	– Buscar em sequências com letras, desenhos, números e sinais de pontuação a que possui apenas letras (dar preferência para textos de circulação social e que façam parte do universo da criança)
	D1.2 Identificar as letras do alfabeto	– Identificar uma única letra ditada pelo aplicador – Identificar, entre várias sequências de letras, a ditada pelo aplicador (utilizar os mesmos tipos gráficos nas alternativas)
	D1.3 Identificar diferentes tipos de letras	– Identificar uma mesma palavra que se repete, escrita com letras de diferentes tipos, combinado letras: de imprensa maiúsculas e minúsculas; de imprensa minúsculas e cursiva – Identificar mais de uma palavra que se repete, escritas com letras de diferentes tipos, combinando letras: de imprensa maiúsculas e minúsculas; de imprensa minúsculas e cursiva
D2 Reconhecer sílabas	D2.1 Identificar número de sílabas a partir de imagens	– Contar sílabas canônicas, com base em uma imagem (resguardando, nas alternativas, a semelhança fonética e o tamanho das palavras) – Contar sílabas não canônicas, com base em uma imagem (resguardando, nas alternativas, a semelhança fonética, e o tamanho das palavras) – Comparar palavras dadas por imagens e escolher as que possuem o mesmo número de sílabas (resguardando, nas alternativas, a semelhança da estrutura fonética e o tamanho das palavras) Observação: Se as alternativas forem apresentadas no formato de numerais, o item exigirá do aluno o domínio de outra habilidade que é a do reconhecimento do símbolo numérico

Quadro 2 – Operacionalização do 1º eixo da matriz de referência para avaliação da alfabetização e do letramento inicial da *Provinha Brasil*

(conclusão)

1º eixo	Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas com a identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita	
Habilidade (descriptor)	Especificações da habilidade (níveis de complexidade)	Operacionalização (descrição de algumas formas de avaliar as habilidades)
D3 Estabelecer relações entre unidades sonoras e suas representações gráficas	D3.1 Identificar vogais nasalisadas	– Identificar a alternativa que corresponde ao nome de uma figura apenas pela sílaba nasal inicial (preservando-se, nas alternativas, a semelhança fonética da primeira e da última sílaba, além do tamanho das palavras)
	D3.2 identificar relação entre grafema e fonema (letra/som – com correspondência sonora única; ex: p, b, t, d, f)	– Escolher, entre as alternativas, aquela que corresponde à letra inicial do nome de uma figura dada – Escolher, entre as alternativas, aquela que corresponde ao nome de uma figura pelo reconhecimento do valor sonoro de apenas uma letra que varia no início, no fim ou no meio das palavras listadas (preservando-se a semelhança fonética e o tamanho das palavras)
	D3.3 Identificar relação entre grafema e fonema (letra/som – com mais de uma correspondência sonora; es. c e g)	– Escolher, entre as alternativas, aquela que corresponde à letra inicial do nome de uma figura dada – Escolher, entre as alternativas, aquela que corresponde ao nome de uma figura pelo reconhecimento do valor sonoro de apenas uma letra que varia no início, no fim ou no meio das palavras listadas (preservando-se a semelhança fonética e o tamanho das palavras)
	D3.4 Reconhecer, a partir de palavra ouvida, o valor sonoro de uma sílaba	– Escolher, entre as palavras listadas, aquela que corresponde ao que foi ditado pelo aplicador, a partir do reconhecimento da variação de apenas uma sílaba no início, no fim ou no meio das palavras (preservando-se a semelhança fonética e o tamanho das palavras)
	D3.5 Reconhecer, a partir de imagem, o valor sonoro de uma sílaba	– Comparar palavras e escolher aquelas que têm a mesma sílaba no início, no meio ou no fim (resguardando a mesma estrutura – o tipo canônico ou não – e a semelhança fonética com o gabarito)

Fonte: *Guia de elaboração de itens: Provinha Brasil* (BRASIL; MEC; INEP, 2012).

Assim, como explicitado no Quadro 2, as questões do teste que abordam o primeiro descriptor, *Reconhecer letras*, são elaboradas com base em três frentes:

Primeira: A diferenciação entre letras e outros sinais gráficos: questão que pede para marcar a alternativa em que aparecem apenas letras, dentre placas de carro, de trânsito e outros tipos de placa, calendários, alfabeto, enigmas e outras imagens. Exceto em 2012, todas as edições da *Provinha* contaram com uma questão como essa. A seguir, exemplificamos (Foto 3).

Foto 3 – Item do Teste 1 da *Provinha Brasil* de 2011

Questão 01 Item: AL0551

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

←¹⁾ Faça um X no quadradinho onde aparecem **SOMENTE** letras.

	
(A) <input type="checkbox"/>	(B) <input type="checkbox"/>
	
(C) <input type="checkbox"/>	(D) <input type="checkbox"/>

Fonte: *Guia de aplicação* de 2011/1 (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2011a).

Segunda: Identificação de letras do alfabeto: questões em que o aplicador dita uma ou três letras isoladas que devem ser identificadas dentre as alternativas, presentes em praticamente todas as edições, como no exemplo da Foto 4:

Foto 4 – Item do Teste 1 da *Provinha Brasil* de 2010

QUESTÃO 05 Item: ALIN0754

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

🔊 Faça um X no quadradinho em que aparecem as letras L R Q.

(A) I S O

(B) T B G

(C) L R Q

(D) L B O

Fonte: *Caderno do professor/aplicador II: guia de aplicação* de 2010/1 (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010a).

Terceira: Identificação de vários tipos de letras isoladas ou na escrita de uma palavra: de imprensa maiúsculas e minúsculas e cursiva. Esse tipo de questão tem reservado pelo menos um item de cada edição da *Provinha* analisada, como exemplificado (Foto 5):

Foto 5 – Item do Teste 2 da *Provinha Brasil* de 2010

Questão 11 Item: ALIN0803

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

🔊 Faça um X no quadradinho onde está escrita a mesma palavra duas vezes.

(A)

MORENA
Mariana

(B)

MENINA
merenda

(C)

Menina
MENINA

(D)

Marina
MERENDA

Fonte: *Caderno do professor/aplicador II: guia de aplicação* de 2010/2 (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010f).

As questões relacionadas com a *Reconhecer sílabas* (D2), como apresentadas no Quadro 2, restringem-se à capacidade de contar em quantas sílabas se pode dividir as palavras ditadas pelo aplicador e/ou dadas por imagens. O número de questões desse descritor varia entre uma e duas em cada aplicação. As crianças são solicitadas a marcar a alternativa com o número de sílabas ou comparar a quantidade de sílabas de uma palavra com a de outra(s), como nas questões a seguir (Foto 6 e Foto 7).

Foto 6 – Item do Teste 1 da *Provinha Brasil* de 2009

Questão: 12 Item: AL0169

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** a INSTRUÇÃO em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes. Para se referir à palavra "sílabas" utilize o nome que seus alunos estão habituados (sílabas, partes, pedacinhos, etc.).

⤴ Faça um X no quadradinho do número de sílabas/partes/ pedacinhos do nome da figura.



(A) ⤴ 1

(B) ⤴ 3

(C) ⤴ 5

(D) ⤴ 6

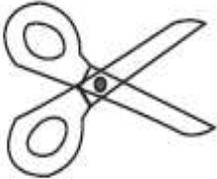
Fonte: *Caderno do professor/aplicador II: guia de aplicação* de 2009/1 (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009b).

Foto 7 – Item do Teste 2 da *Provinha Brasil* de 2009

Questão: 17 Item: AL0482

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as INSTRUÇÕES em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

⤴️ Veja o objeto.



⤴️ Qual é a figura que tem o nome com a mesma quantidade de sílabas do nome do objeto que você viu?



(A)



(B)



(C)



(D)

Fonte: *Caderno do professor/aplicador II: guia de aplicação* de 2009/2 (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009f).

O terceiro descritor do eixo, *Estabelecer relações entre unidades sonoras e suas representações gráficas*, continua a ser privilegiado quanto ao número de questões e, como demonstrado no quadro do *Guia de elaboração de itens*, é abordado por vários tipos de questões. O item que mais se repete nas edições se refere a escolher a alternativa que corresponde à letra ou à sílaba inicial de uma palavra ditada ou dada por imagem, preferencialmente com correspondência sonora única.

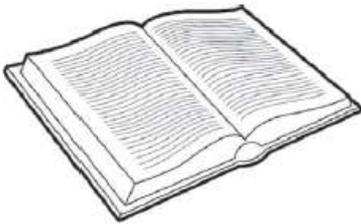
Assim como observado na edição de 2008 por Schwartz e Gontijo (2011), nos outros anos também há várias questões, como a seguinte, para avaliar essa habilidade (Foto 8):

Foto 8 – Item do Teste 1 da *Provinha Brasil* de 2012

Questão 02

Professor/Aplicador: leia para os alunos **SOMENTE** a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Faça um "X" no quadradinho onde está escrita a primeira letra da palavra **LIVRO**.



(A) L

(B) P

(C) T

(D) V

Fonte: *Guia de aplicação* de 2012/1 (INEP; DAEB, 2012a).

Outra habilidade que quase sempre é requerida na avaliação é a de *Reconhecer o valor sonoro de uma sílaba a partir de imagem e/ou palavra ouvida* (D3.4 e D3.5), como nos dois exemplos seguintes (Foto 9 e Foto 10):

Foto 9 – Item do Teste 2 da *Provinha Brasil* de 2009

Questão: 5

Item: AL0445

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a INSTRUÇÃO em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

⏪ Faça um X no quadradinho da palavra que termina com a sílaba DA.

(A) GOLA

(B) COLEGA

(C) COMIDA

(D) GOIABA

Fonte: *Caderno do professor/aplicador II: guia de aplicação de 2009/2* (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009f).

Foto 10 – Item do Teste 1 da *Provinha Brasil* de 2011

Questão 08 Item: AL0680

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

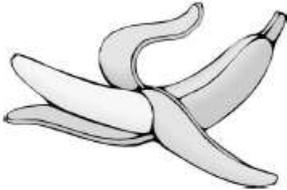
🗣️ **Faça um X no quadradinho do desenho que tem o nome que começa igual à palavra CARRO.**



(A)



(B)



(C)



(D)

Fonte: Guia de aplicação de 2011/1 (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2011a).

Nessas duas questões, as crianças precisam identificar a sílaba inicial de palavras: no exemplo da Foto 9, reconhecendo a sílaba ditada no início de palavra dada entre as alternativas escritas e, no item da Foto 10, comparando a sílaba inicial de uma palavra ditada com as que iniciam as palavras referentes aos desenhos colocados para marcar a que começa da mesma maneira.

A *Provinha* avalia o eixo *Apropriação do sistema de escrita*, relativo à alfabetização inicial por meio de questões como as que expusemos. Dessa forma, esse processo é entendido como basicamente o reconhecimento das letras em suas diferentes formas gráficas, a decodificação dos sons que essas letras representam e a separação das palavras em sílabas. Podemos observar ainda que o eixo *Compreensão e valorização da cultura escrita* – que não faria parte da matriz, mas passaria as questões de leitura – não se relaciona com as questões do 1º eixo. O

único momento em que percebemos alguma tentativa de conciliar a avaliação da alfabetização por meio das práticas letradas é no primeiro tipo de questão do descritor 1 (*Reconhecer letras*), que traz alguns textos que circulam na sociedade, como calendário e placas de trânsito, e avalia a diferenciação de letras de outros sinais gráficos. Todos os demais itens do texto trazem letras, sílabas e palavras ditadas ou ilustradas fora de seu contexto de uso. Assim, mesmo que se declare, nos documentos do *kit*, que alfabetização e letramento são processos complementares e paralelos e que os elaboradores de universidades os defendam como processos indissociáveis, no momento da avaliação, eles são tratados separadamente.

A avaliação de conhecimentos relacionados com a alfabetização não envolve o desenvolvimento de habilidades no contexto de uso do sistema de escrita e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, como afirmado por Soares (2004). Nas palavras da própria autora,

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *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 se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Essa dissociação entre os dois processos, refutada por pesquisadores que participaram do embasamento teórico do programa, também pode ser observada na configuração dos níveis de desempenho produzidos para interpretar as respostas das crianças, previstos no *Guia de correção e interpretação dos resultados*. Mesmo com as alterações que ocorreram ao longo das edições, ao analisar os níveis de desempenho e selecionar em cada um deles as habilidades relacionadas com o que é entendido por apropriação do sistema de escrita, podemos constatar que majoritária e progressivamente se concentram nos primeiros níveis (1, 2 e 3) e não aparecem nos demais (4 e 5). Apenas no ano 2008, no nível 1, constava a

habilidade de reconhecer gêneros textuais. Como os níveis são cumulativos, ou seja, as habilidades de um nível de desempenho incluem as dos níveis anteriores, concluímos que, na visão da avaliação, a apropriação do sistema de escrita ocorre antes da leitura e do letramento. Destacamos no Quadro 3 as habilidades que exemplificaram os três primeiros níveis de desempenho nas edições dos guias de correção de 2008 a 2012, com grifos nas capacidades ligadas ao que é considerado letramento. A descrição dos níveis não sofreu mudanças significativas, por isso optamos por não incluí-la no quadro, mas sintetizamos em seguida.

Quadro 3 – Exemplos de habilidades dos níveis 1 a 3 estabelecidos nos *Guias de correção* de 2008 a 2012

(continua)

Edição da Provinha	Exemplos de habilidades		
	Nível 1	Nível 2	Nível 3
2008/1 e 2008/2	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras (algumas letras ou sílabas), para “adivinhar” e “ler” o restante da palavra – Reconhecer algumas letras do alfabeto e iniciar a distinção das letras de desenhos e outros sinais gráficos – <i>Reconhecer gêneros textuais mais próprios do contexto escolar e mais familiares, com base em características gráficas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Reconhecer as letras do alfabeto, diferenciando-as de desenhos e de outros sinais gráficos – Estabelecer relação entre letras (grafemas) e sons (fonemas) – Ler palavras compostas por sílabas formadas por consoante e vogal (sílabas canônicas) – Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal (sílabas não canônicas) – Identificar palavras como unidades gráficas num texto – <i>Compreender o valor da ordem alfabética e seu uso funcional (por exemplo, em uma agenda)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar uma mesma palavra, escrita com vários tipos de letras – Ler palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas – <i>Localizar informações por meio da leitura silenciosa em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas</i> – Identificar o número de sílabas de palavras – <i>Identificar finalidade de gêneros (convite, anúncio publicitário), apoiando-se em suas características gráficas como imagens e em seu modo de apresentação</i>

Quadro 3 – Exemplos de habilidades dos níveis 1 a 3 estabelecidos nos *Guias de correção* de 2008 a 2012

(continuação)

Edição da Provinha	Exemplos de habilidades		
	Nível 1	Nível 2	Nível 3
2009/1	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras (algumas letras ou sílabas), para “adivinhar” e “ler” o restante da palavra – Identificar relação entre grafemas e fonemas (letra/som) com correspondência sonora única ou com mais de uma correspondência sonora – Reconhecer algumas letras do alfabeto e iniciar a distinção das letras de desenhos e outros sinais gráficos – Ler palavras formadas por sílabas simples (consoante monogâmica + vogal) 	<ul style="list-style-type: none"> – Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal – Reconhecer letras escritas de diferentes formas – Identificar o número de sílabas de uma palavra formada por sílabas simples e com letras com um único som – Reconhecer a finalidade do texto com apoio das características gráficas – Reconhecer o valor sonoro de uma sílaba – Reconhecer o assunto de gêneros textuais mais próprios do contexto escolar com base em suas características gráficas 	<ul style="list-style-type: none"> – Ler palavras mais complexas, constituídas por letras que representam mais de um som e por sílabas formadas por dígrafos, encontros consonantais ou encontros vocálicos – Ler frases curtas – Localizar informações explícitas por meio da leitura silenciosa em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas – Reconhecer o assunto do texto com base na leitura de informações evidentes no título – Identificar finalidade de gêneros (convite, anúncio publicitário), apoiando-se ou não em suas características gráficas como imagens e em seu modo de apresentação
2009/2 e 2010/2	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras (algumas letras ou sílabas), para “adivinhar” e “ler” o restante da palavra – Reconhecer algumas letras do alfabeto e iniciar a distinção das letras de desenhos e outros sinais gráficos 	<ul style="list-style-type: none"> – Estabelecer relação entre letras (grafemas) e sons (fonemas) – Ler palavras compostas por sílabas formadas por consoante e vogal (sílabas canônicas) – Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal (sílabas não canônicas) – Identificar palavras como unidades gráficas num texto 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar uma mesma palavra, escrita com vários tipos de letras – Ler palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas – Localizar informações, por meio da leitura silenciosa, em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas – Identificar o número de sílabas de palavras – Identificar finalidade de gêneros (convite, anúncio publicitário), apoiando-se em suas características gráficas, como imagens, e em seu modo de apresentação

Quadro 3 – Exemplos de habilidades dos níveis 1 a 3 estabelecidos nos *Guias de correção* de 2008 a 2012

(continuação)

Edição da Provinha	Exemplos de habilidades		
	Nível 1	Nível 2	Nível 3
2010/1	<ul style="list-style-type: none"> – Distinguir letras de outras representações, como desenhos, numerais e outros sinais gráficos – Identificar letras, reconhecendo seus nomes – Reconhecer sílabas que compõem palavras – Identificar letras iniciais de palavras 	<ul style="list-style-type: none"> – Contar a quantidade de sílabas de palavras formadas por sílabas simples (consoante monogâmica – vogal) e palavras de uso frequente na escola – Ler algumas palavras compostas por sílabas complexas, como as formadas por consoante/vogal/semivogal ou com presença de dígrafos – Estabelecer relação entre letras (grafemas) e sons (fonemas) 	<ul style="list-style-type: none"> – Reconhecer letras escritas de diferentes formas – Ler frases reconhecendo seus sentidos – Localizar informações explícitas por meio da leitura silenciosa em uma frase ou em textos curtos com apoio de imagens – Reconhecer a finalidade do texto com apoio das características gráficas
2011/1	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras (algumas letras ou sílabas), para “adivinhar” e “ler” o restante da palavra – Identificar relação entre grafemas e fonemas (letra/som) com correspondência sonora única ou com mais de uma correspondência sonora – Reconhecer algumas letras do alfabeto e iniciar a distinção das letras de desenhos e outros sinais gráficos – Ler palavras formadas por sílabas simples (consoante monogâmica + vogal) 	<ul style="list-style-type: none"> – Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal – Reconhecer letras escritas de diferentes formas – Identificar o número de sílabas de uma palavra formada por sílabas simples e com letras com um único som; – Reconhecer a finalidade do texto com apoio das características gráficas – Reconhecer o valor sonoro de uma sílaba – Reconhecer o assunto de gêneros textuais mais próprios do contexto escolar com base em suas características gráficas 	<ul style="list-style-type: none"> – Ler palavras mais complexas, constituídas por letras que representam mais de um som e por sílabas formadas por dígrafos, encontros consonantais ou encontros vocálicos – Ler frases curtas – Localizar informações explícitas por meio da leitura silenciosa em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas – Reconhecer o assunto do texto com base na leitura de informações evidentes no título – Identificar finalidade de gêneros (convite, anúncio publicitário), apoiando-se ou não em suas características gráficas como imagens e em seu modo de apresentação

Quadro 3 – Exemplos de habilidades dos níveis 1 a 3 estabelecidos nos *Guias de correção* de 2008 a 2012

(conclusão)

Edição da Provinha	Exemplos de habilidades		
	Nível 1	Nível 2	Nível 3
2011/2	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras (algumas letras ou sílabas) para “adivinhar” e “ler” o restante da palavra – Reconhecer algumas letras do alfabeto e iniciar a distinção das letras de desenhos e outros sinais gráficos 	<ul style="list-style-type: none"> – Estabelecer relação entre letras (grafemas) e sons (fonemas) – Ler palavras compostas por sílabas formadas por consoante e vogal (sílabas canônicas) – Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal (sílabas não canônicas) – Identificar palavras como unidades gráficas num texto 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar uma mesma palavra escrita com vários tipos de letras – Ler palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas – <i>Localizar informações, por meio da leitura silenciosa, em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas</i> – Identificar o número de sílabas de palavras – <i>Identificar finalidade de gêneros (convite, anúncio publicitário), apoiando-se em suas características gráficas, como imagens, e em seu modo de apresentação</i>
2012/1 e 2012/2	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras (algumas letras ou sílabas) para “adivinhar” e “ler” o restante da palavra – Reconhecer algumas letras do alfabeto e iniciar a distinção das letras de desenhos e outros sinais gráficos 	<ul style="list-style-type: none"> – Estabelecer relação entre letras (grafemas) e sons (fonemas) – Ler palavras compostas por sílabas formadas por consoante e vogal (sílabas canônicas) – Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal (sílabas não canônicas) – Reconhecer palavras de formação silábica canônica escritas de diferentes formas 	<ul style="list-style-type: none"> – Ler palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas – Identificar o número de sílabas de palavras – <i>Ler frases de sintaxe simples baseadas em imagens ou ditadas pelo aplicador</i> – <i>Localizar informações, por meio da leitura silenciosa, em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas</i>

Fonte: Adaptado dos guias de correção da *Provinha Brasil* (2008-2012).

Assim, como podemos observar nos exemplos demonstrados no Quadro 3, nos *Guias de correção*, o primeiro nível é referente aos conhecimentos iniciais das regras do sistema de escrita alfabético, bem direcionado ao que é entendido nos documentos como *alfabetização*. Encontramos, como exceção, no terceiro exemplo

de habilidade citado em 2008 – o reconhecimento de gêneros textuais mais próximos do cotidiano da criança –, mas que, já na edição seguinte, é retirado.

As habilidades indicadas nas descrições do nível 1 variaram durante o período 2008-2012, entretanto podemos perceber que as duas primeiras elencadas em 2008 permaneceram nos demais anos: “Identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras (algumas letras ou sílabas), para ‘adivinhar’ e ‘ler’ o restante da palavra” e “Reconhecer algumas letras do alfabeto e iniciar a distinção das letras de desenhos e outros sinais gráficos”. Outras habilidades que apareceram como parte do nível 1 foram: “Identificar relação entre grafemas e fonemas (letra/som) com correspondência sonora única ou com mais de uma correspondência sonora” (2009/1, 2011/1); “Ler palavras formadas por sílabas simples (consoante monogâmica + vogal)” (2009/1, 2011/1).

Sobre as crianças classificadas no nível 2 de desempenho, considera-se, nos guias de correção e interpretação dos resultados, que, além de terem consolidado as habilidades do nível 1, são capazes de associar adequadamente letras e sons e de ler palavras com vários tipos de estrutura silábica. Os exemplos de habilidades variaram bastante de uma edição para outra, permanecendo em todas apenas um: “Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal (sílabas não canônicas)”. A prevalência das habilidades citadas é de questões relacionadas com a leitura de sílabas e palavras com ênfase na decodificação. Em algumas edições, aparecem habilidades associadas à escrita em seu uso na sociedade, mesmo que de forma pragmática: “Compreender o valor da ordem alfabética e seu uso funcional (por exemplo, em uma agenda)” (2008/1 e 2); “Reconhecer a finalidade do texto com apoio das características gráficas” (2009/1, 2011/1); “Reconhecer o assunto de gêneros textuais mais próprios do contexto escolar com base em suas características gráficas” (2009/1, 2011/1). Contudo, assim como no nível 1, prevalecem os conhecimentos ligados às letras, às unidades fônicas e às palavras descontextualizadas.

No nível 3, segundo consta nos guias de correção, os alunos consolidaram a capacidade de ler palavras de diferentes padrões silábicos e tamanhos. Leem frases

com sintaxe simples (sujeito + verbo + objeto) e textos curtos por meio da utilização de algumas estratégias. Os exemplos de capacidades reveladas no nível são variados ao longo das edições. O que permanece em todas é “Localizar informações, por meio da leitura silenciosa, em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas”. Outros exemplos que foram bastante citados nesse nível: “Identificar o número de sílabas de palavras” (2008/1, 2008/2, 2009/2, 2010/2, 2011/2, 2012/1 e 2012/2); “Identificar finalidade de gêneros (convite, anúncio publicitário), apoiando-se em suas características gráficas como imagens e em seu modo de apresentação” (de 2008/1 a 2011/2); “Ler palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas” (2008/1, 2008/2, 2009/2, 2010/2, 2011/2, 2012/1 e 2012/2). Desse modo, os níveis vão progressivamente contemplando a leitura, como entendida na matriz, e deixando os aspectos ligados ao primeiro eixo. Porém, mesmo a leitura se inicia com palavras e frases descontextualizadas, ainda sem considerar o que é denominado letramento ou uso social da escrita.

Gontijo (2012), ao analisar as concepções que sustentam o programa da *Provinha Brasil*, apontou que essa separação e diferenciação dos processos de alfabetização e de letramento inicial implica a sua medição separada na *Provinha Brasil*. Ao trazer à análise algumas questões do teste, o artigo também demonstra como é reforçado o ensino das letras, das sílabas, das relações entre sons e letras e a leitura de palavras, desconsiderando-se, por exemplo, a variação da articulação e produção dos sons nas regiões brasileiras e nos diferentes grupos sociais. Assinala ainda que, na perspectiva do teste, assim como constatamos em nossas análises, considera-se o sistema linguístico (formas fonéticas, gramaticais e lexicais) como centro organizador de todos os fatos linguísticos que é assimilado passivamente pelos aprendizes da língua, sem lugar para quaisquer distinções ideológicas. Em síntese, a *Provinha*, em seu primeiro eixo, abstrai a alfabetização das práticas sociais e também da sua dimensão política.

Desse modo, na *Provinha* é considerada somente a “faceta” linguística da alfabetização. Conforme a própria professora Magda Soares conclui em *As muitas facetas da alfabetização*,

[...] à natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam. Uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo for contextualizada social e culturalmente e iluminada por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado (SOARES, 1985, p. 23).

Nessa concepção, a alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas e também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito, considerando-se ainda os determinantes sociais das funções e fins da linguagem escrita. O que nos parece contraditório, como a própria autora prevê, é que, mesmo defendendo a articulação das diferentes dimensões da alfabetização em 1985, Soares (2004) passa a defender também um sentido específico para a alfabetização:

[...] meu objetivo será defender, numa proposta apenas aparentemente contraditória, a especificidade e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade desses dois processos – alfabetização e letramento, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica (SOARES, 2004, p. 5).

A alfabetização seria propriamente relacionada com a

[...] 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 (SOARES, 2004, p. 15).

Conciliada com o letramento, a alfabetização seria uma dimensão da aprendizagem da língua escrita. Alfabetização e letramento não seriam, conforme Soares (2004, p. 14), processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis e a alfabetização se desenvolveria “[...] *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita [...]”. O letramento, por sua vez, “[...] só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização” (SOARES, 2004, p. 14). Em contrapartida, como demonstrado nas análises, há uma dissociação alfabetização e letramento no contexto da matriz e da organização dos testes. Assim, dentro do proposto às redes de ensino para avaliar a alfabetização, esses processos são testados separadamente o que pode levar a práticas de ensino que também os dissociam. O teste se inicia com questões de apropriação do sistema de escrita e as habilidades

desse eixo são colocadas como capacidades típicas das crianças que podem ser classificadas nos primeiros níveis de desempenho, na contramão do que afirma Soares (2004, p. 14-15): “[...] a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos [...]”. Essa simultaneidade da alfabetização e do letramento poderia permitir, na visão de Soares (2004, p. 15),

[...] optar por um ou outro termo o que seria verdade, desde que se convencionasse que por alfabetização seria possível entender muito mais que a aprendizagem grafofônica, conceito tradicionalmente atribuído a esse processo, ou que em letramento seria possível incluir a aprendizagem do sistema de escrita.

No entanto, para a autora, é conveniente metodológica e até politicamente recuperar a especificidade da alfabetização e preservar os dois termos, pois são “[...] processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino” (SOARES, 2004, p. 15). Mas essa distinção, na visão de Soares (2004), não significa independência de um processo em relação ao outro nem precedência de um em relação ao outro. Assim, a abordagem da alfabetização nos testes analisados vai de encontro ao que é defendido em seus próprios pressupostos teóricos, pois os testes avaliam as capacidades de apropriação do sistema de escrita isoladas das correspondentes ao letramento.

Por meio de nossas análises, constatamos que a avaliação da apropriação da linguagem escrita na *Provinha Brasil* pede das crianças uma compreensão passiva da linguagem caracterizada pela percepção do componente normativo do signo linguístico, ou seja, “[...] pela percepção do signo como objeto-sinal: correlativamente, o reconhecimento predomina sobre a compreensão” (BAKHTIN, 2010a, p. 102). Porém acreditamos, como afirma Bakhtin, que essa percepção de formas linguísticas como mero sinal não tem valor no aprendizado da língua materna. “[...] A pura ‘sinalidade’ não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de ‘sinalidade’ e de identificação que lhe é correlata seja real” (BAKHTIN, 2010a, p. 97).

Bakhtin (2010b) entende que essa abstração da língua, como sistema de formas normativas que pode ser útil para certos fins, como estudo de línguas mortas e línguas estrangeiras, carece de potência para dominar a fala viva. Compreendemos que, nesse sentido, a aprendizagem e a avaliação da apropriação da língua escrita precisam se dar no campo da vida e considerar as dimensões de desenvolvimento da criticidade, a produção de textos, a leitura e os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa (GONTIJO, 2008). A alfabetização, como prática cultural, deve assumir que a experiência discursiva dos sujeitos se forma e se desenvolve por meio do diálogo. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 294),

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua) [...].

Nesse sentido, além de separar a apropriação da escrita dos seus usos em sociedade, a *Provinha Brasil* também desconsidera o caráter criador e dialógico do processo de penetração da criança na linguagem verbal, como a continuidade da análise nos permite constatar.

4.2 A LEITURA

A *Leitura*, 2º eixo das matrizes, na visão explicitada nas edições analisadas do *Passo a passo*, envolve disposições atitudinais, capacidades relativas à decifração, à compreensão e à produção de sentido e é compreendida como atividade dependente de processamento individual, porém inserida num contexto social. Dessa maneira, a abordagem de leitura dada no documento *Passo a passo* abrange desde capacidades necessárias ao denominado processo de alfabetização (ou decifração, na visão do documento) até aquelas que contribuem para o letramento, entendido como participação ativa nas práticas sociais letradas. Habilidades que compõem esse eixo são: decodificar palavras e textos escritos; realizar leituras globais por intuição; identificar finalidades do texto em função do reconhecimento do seu suporte (entendido como meio de veiculação) ou características gráficas; localizar dados explícitos e fazer inferências; estabelecer relações entre partes do

texto; e ler com fluência e expressividade (INEP; CEALE; CAED, 2008a). Nessa conceituação, podemos perceber que há uma progressividade no que se entende por aprendizado da leitura, que se inicia com a decodificação e, depois, chega às práticas sociais ou ao letramento.

A partir das considerações de Schwartz e Gontijo (ZACCUR, 2011), podemos dizer que a *Provinha*, em seu primeiro ano de aplicação, dá ênfase ao que, em seus documentos orientadores, é compreendido como início do processo de aprendizagem da leitura: a decifração. As autoras observaram, na edição da *Provinha Brasil* de 2008, que a avaliação da leitura no teste incide sobre unidades com significados, como palavra e oração, separadas da unidade de comunicação discursiva e neutras em relação ao contexto. Dentro da perspectiva da *Provinha*, na análise das autoras, “[...] avaliar o que a criança sabe ler fica restrito à análise da capacidade de ela reconhecer constituintes menores da língua; [...] letras, sílabas, palavras e relações entre grafema e fonema” (ZACCUR, 2011, p. 186). No teste, essas unidades são abstraídas das situações de comunicação discursiva, e a leitura é tomada como processo de decodificação a partir de atividades mecânicas e artificiais, conforme constatam as autoras. Por isso, na visão de Schwartz e Gontijo (2011, p. 182),

[...] como instrumento pedagógico para subsidiar a organização do trabalho de ensino, a *Provinha Brasil* não favorece a compreensão de que os recursos linguísticos possuem entonação expressiva, autoria, finalidades construídas pelos sujeitos nas situações de uso da linguagem.

A avaliação da *Provinha* se coloca como instrumento que possibilita o replanejamento das práticas de alfabetização dos professores e das Secretarias. Portanto, ao abstrair a avaliação da aprendizagem inicial da leitura da sua relação com as práticas sociais, possibilita o entendimento de que a apropriação da linguagem pode ocorrer também de forma independente do seu uso em sociedade. A prova inclui questões que envolvem gêneros textuais, localizadas mais ao final do teste, entretanto, nas questões que envolviam a leitura de textos, Schwartz e Gontijo constataram que predominam textos curtos, como bilhete, anúncio, fragmento de história e fábula. Os questionamentos com relação à leitura em ordem decrescente de recorrência foram: reconhecer palavras (8 questões), como mostramos no quadro

do 1º eixo, e localizar informação e identificar a finalidade do texto (5 questões cada), inferir informação (4 questões), identificar o assunto do texto (2 questões), conforme a tabela seguinte.

Tabela 3 – Quantitativo/percentual anual de questões por descritor de habilidade em 2008

Descritores de habilidades		Questões 2008/1	Questões 2008/2	Total de questões
2º eixo: Leitura	D7 Ler palavras ²⁶			
	D8 Localizar informação em textos	20, 21	18, 19, 20	05
	D9 Inferir informação	19, 24	21, 24	04
	D10 Identificar assunto de um texto lido ou ouvido	---	16, 23	02
	D11 Antecipar assunto do texto com base em título, subtítulo, imagens	23	17	02
	D12 Identificar a finalidade do texto pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas	13, 18, 22	4, 22	05
	D13 Reconhecer a ordem alfabética	---	---	---
	D14 Estabelecer relações de continuidade temática	---	---	---
	Total do eixo			

Fonte: Schwartz e Gontijo (2011, p. 183).

Sendo assim, as autoras consideraram que o instrumento aplicado em 2008 enfatizou a leitura para localização de informação no texto numa perspectiva em que o autor é supremo possuidor do sentido que deve ser compreendido pelo leitor. Concluíram que a edição da *Provinha* analisada reforça uma concepção de leitura de caráter alienador e contraria o próprio princípio afirmado nos documentos do *kit*, a indissociabilidade entre conhecimentos linguísticos e práticas sociais de leitura e de escrita.

Como assinala Bakhtin (2002), a compreensão é momento necessário no processo de leitura, mas esta não pode se restringir a isso, pois o leitor precisa construir uma posição ativa e responsiva em relação ao lido. Se a leitura se reduz à compreensão, ela é entendida apenas como reconhecimento/identificação de sentidos construídos pelo escritor. Bakhtin (2002, p. 90) explica que, de modo geral, a compreensão

²⁶ As autoras explicam que não quantificaram as questões referentes ao descritor “Ler palavras”, pois consideraram que essa habilidade perpassa todo o teste, exceto as questões que pedem para identificar letras isoladas.

passiva é apenas um momento abstrato da compreensão, mas também pode ser considerada como uma “[...] compreensão *passiva* mais concreta do sentido da enunciação, da idéia do falante [...]”. Ela permanece receptiva, não trazendo nada de novo para a compreensão do discurso, e visa, “[...] no máximo, a reprodução completa daquilo que foi dado de antemão num discurso já compreendido: ela não vai além do limite do seu contexto e não enriquece aquilo que foi compreendido” (p. 90). Nesse sentido, questões de leitura de texto que exigem somente essa compreensão do significado expresso pelo autor distanciam as crianças de uma compreensão viva, concreta e ativa. Na vida real da linguagem, toda compreensão está fundida a uma resposta que

[...] cria o terreno favorável à compreensão de maneira dinâmica e interessada. A compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra (BAKHTIN, 2002, p. 90).

Assim, a compreensão de um enunciado está diretamente ligada à atividade criativa e ativa do sujeito leitor, portanto as respostas das crianças não deixam de acontecer pelo modo como a leitura é colocada no teste, mas são cerceadas e desconsideradas. Em diálogo com o trabalho das autoras e de outros, como Esteban (2009) e Correia (2012), podemos concluir que as questões que envolveram leitura no teste em 2008 demonstraram uma abordagem da leitura linear que não considerou que os leitores estabelecem múltiplas relações e diálogos com os textos e que há produção de diversos sentidos no ato de ler. Na edição seguinte da *Provinha Brasil*, em 2009, como já dito, a *Matriz de referência foi reformulada*, porém não notamos alterações substanciais no 2º eixo (Leitura). A seguir (Quadro 4), trazemos um quadro comparativo dos descritores das matrizes de 2008 e de 2009.

Quadro 4 – Comparação dos descritores de habilidades do 2º eixo das matrizes de 2008 e 2009

Eixo: Leitura Descritores de Habilidades	
2008	2009
D7 Ler palavras	D4 Ler palavras. Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba
D8 Localizar informação em textos	D5 Ler frases. Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase
D9 Inferir informação	D6 Localizar informação explícita em textos. Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas, com distintos graus de evidência da informação e exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta
D10 Identificar assunto de um texto lido ou ouvido	D7 Reconhecer assunto de um texto. Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto fundamentando-se apenas na leitura individual do texto
D11 Antecipar assunto do texto com base em título, subtítulo, imagens	D8 Identificar a finalidade do texto. Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade apoiando-se apenas na leitura individual do texto
D12 Identificar a finalidade do texto pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas	D9 Estabelecer relação entre partes do texto. Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e coesão textual
D13 Reconhecer a ordem alfabética	D10 Inferir informação
D14 Estabelecer relações de continuidade temática	

Fonte: Adaptado das matrizes apresentadas nas edições do *Passo a passo* de 2008/1 e de 2009/1.

Podemos observar, no Quadro 4, que as alterações em 2009 dos descritores das habilidades do eixo *Leitura* foram basicamente concernentes ao número que identifica o descritor e à melhor delimitação das habilidades de cada um deles. Veremos que o descritor D7 (*Ler palavras*) de 2008 corresponde ao D4 de 2009 mais explicado, assim como o que era inicialmente D9 (*Inferir informação*) passa a ser D10, e o D14 (*Estabelecer relações de continuidade temática*) vira D9 com outra redação. O descritor D8 (*Localizar informações em textos*) é desmembrado em dois: D5 (referente a frases) e D6 (referente a textos). Já os descritores D10 e D11 (relacionados com o reconhecimento do assunto de um texto pela leitura ou por antecipação) passam a compor um único em 2009, D7. O descritor D13 (*Reconhecer a ordem alfabética*) é retirado da matriz, o que não influenciou o teste,

pois esse descritor não havia sido efetivado em nenhuma questão da avaliação de 2008.

Notamos, contudo, em 2009, uma reordenação dos descritores de forma ainda mais linear e progressiva. Assim como no eixo *Apropriação do sistema de escrita*, que vai das letras às sílabas e destas às relações entre sons e representações gráficas, percebemos o que acontece com o eixo *Leitura*: primeiro, o que é considerado mais simples, a leitura de palavras com base na decodificação, depois a de frases e textos de modo a identificar informações, segue o reconhecimento do assunto do texto, após a identificação da finalidade, o estabelecimento de relações entre partes do texto e, por último, a inferência de informação, considerada a habilidade mais complexa. Similarmente ao 1º eixo, para análise do eixo *Leitura* no teste a partir da mudança na matriz em 2009, elaboramos a Tabela 4, que demonstra o percentual de questões por descritor do 2º eixo em relação ao total de itens da prova:

Tabela 4 – Quantitativo/percentual²⁷ anual de questões do eixo Leitura por descritor de habilidade (continua)

		2009	2010	2011	2012
2º EIXO: Leitura	Habilidade				
	<i>D4 Ler palavras.</i> Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba	08 (17%)	06 (12,5%)	04 (10%)	04 (10%)
	<i>D5 Ler frases.</i> Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isto seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase	02 (4%)	04 (8,3%)	04 (10%)	03 (7,5%)
	<i>D6 Localizar informação explícita em textos.</i> Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas, com distintos graus de evidência da informação e exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta	06 (12,5%)	04 (8,3%)	04 (10%)	04 (10%)
	<i>D7 Reconhecer assunto de um texto.</i> Antecipar o assunto do texto com base no suporte, nas características gráficas do gênero ou ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto fundamentando-se apenas na leitura individual do texto	05 (10%)	04 (8,3%)	03 (7,5%)	05 (12,5%)
<i>D8 Identificar a finalidade do texto.</i> Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou, características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade apoiando-se apenas na leitura individual do texto	04 (8%)	04 (8,3%)	04 (10%)	04 (10%)	

²⁷ Percentuais aproximados.

Tabela 4 – Quantitativo/percentual²⁸ anual de questões do eixo Leitura por descritor de habilidade (conclusão)

Habilidade		2009	2010	2011	2012
2º EIXO: Leitura	<i>D9 Estabelecer relação entre partes do texto. Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e coesão textual</i>	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	01 (2,5%)
	<i>D10 Inferir informação</i>	03 (6%)	03 (6%)	04 (10%)	03 (7,5%)
Total por ano do 2º eixo:		28 (58%)	25 (52%)	23 (57,5%)	24 (60%)

Fonte: Elaboração nossa.

Observamos que, em 2009, o descritor privilegiado foi o de *Ler palavras* (D4) que envolvia 17% das questões do teste. Em segundo lugar, nesse mesmo ano, apareceram as questões de localização de informação explícita em textos (D6) com 12,5%. Após, vêm os descritores D7 (*Reconhecer assunto de um texto*) e D8 (*Identificar a finalidade do texto*), que representaram, respectivamente, 10% e 8% do total de itens. A habilidade de *Inferir informação* (D10) abrange 6% e a de *Ler frases* (D5) 4%. A capacidade de *Estabelecer relação entre partes do texto* (D9) não aparece em nenhuma questão.

Em 2010, notamos um maior equilíbrio entre os descritores, entretanto, o D4 (*Ler palavras*) continua a se destacar, compondo a maior parte (12,5%) das questões do teste comparado com os outros descritores do eixo. Em seguida, com a mesma quantidade de questões, cada um com quatro questões, aproximadamente 8% do teste, estão *Ler frases* (D5), *Localizar informação explícita em textos* (D6), *Reconhecer assunto de um texto* (D7) e *Identificar a finalidade do texto* (D8). A inferência de informações (D10) continua a aparecer em três questões (6%) da *Provinha* de 2010 e o descritor *Estabelecer relação entre partes do texto* (D9) permanece sem fazer parte da avaliação.

No teste de 2011, também constatamos proporcionalidade entre os descritores do eixo *Leitura* com relação ao total de itens aplicados. Os descritores *Ler palavras*, *Ler frases*, *Localizar informações explícitas em textos*, *Identificar a finalidade do texto* e *Inferir informação* foram abordados com o mesmo número de questões: quatro, que representou 10% das questões que compuseram o teste naquele ano. O descritor

²⁸ Percentuais aproximados.

Reconhecer assunto de um texto envolveu três questões (7,5%) do total e o descritor *Estabelecer relação entre partes do texto* mais uma vez ficou excluído do teste.

Em 2012, continuou certa equiparação entre os números de itens de cada descritor do 2º eixo, todavia destacou-se o D7 (*Reconhecer assunto de um texto*) sendo 12,5% do total de questões do teste. Em segundo lugar, vieram três descritores – D4 (*Ler palavras*), D6 (*Localizar informação explícita em textos*) e D8 (*Identificar a finalidade do texto*) – compondo cada um deles 10% do total de questões. Logo após apareceram os descritores *Ler frases* (D5) e *Inferir informação* (D10) com 7,5% da avaliação cada um. O D9 (*Estabelecer relação entre partes do texto*) apareceu pela primeira vez na *Provinha* em uma questão, o que representou 2,5% do total de itens anual.

Dessa maneira, percebemos que houve certa variação entre os descritores do eixo *Leitura* que foram privilegiados em cada edição da *Provinha Brasil*. Em 2008 e depois da mudança da matriz em 2009, a maioria dos itens avaliava a leitura (ou reconhecimento) de palavras e a localização de informações. A partir de 2010, houve tentativas de equilibrar o número de questões entre os descritores do eixo, exceto com relação à habilidade de *Estabelecer relação entre as partes do texto*, que só apareceu no teste em 2012 e, ainda assim, em apenas um item. É provável que essas mudanças sejam respostas às críticas que o instrumento sofreu ao longo de seu percurso.

Com relação às questões do teste, o *Guia de elaboração de itens* (2012) explicita como deve ser avaliada cada habilidade de *Leitura*, por meio de quadro do qual trazemos recorte a seguir (Quadro 5), inicialmente dos descritores D4 e D5, que abordam habilidades de leitura de palavras e frases desprovidas de um contexto social de comunicação.

Quadro 5 – Operacionalização dos descritores D4 e D5 do 2º eixo da matriz de referência para avaliação da alfabetização e do letramento inicial da *Provinha Brasil*

2º eixo		Leitura	
Habilidade (descriptor)	Especificações da habilidade (níveis de complexidade)	Operacionalização (descrição de algumas formas de avaliar as habilidades)	
D4 Ler palavras	D4.1 Estabelecer relação entre significado e significado	<ul style="list-style-type: none"> – Estabelecer relação entre imagens e a escrita de palavras diversas Observação: Resguardar semelhança fonética entre a escrita de palavras com significados diferentes e variar a complexidade pelo grau de dificuldade ortográfica Exemplos: <ul style="list-style-type: none"> - Ler palavras com sílabas formadas somente por consoante + vogal - Ler palavras iniciadas por sílaba formada somente por vogal - Ler palavras que incluem encontros consonantais - Ler palavras que incluem dígrafos - Ler palavras com encontros vocálicos - Ler palavras que incluem sílabas formadas por consoante + vogal + consoante - Ler palavras monossílabas 	
D5 Ler frases	D5.1 Ler frases	<ul style="list-style-type: none"> – Escolher, entre as alternativas de frase, a que corresponde a uma imagem Observação: é importante lembrar que avaliar esta habilidade, nesta forma proposta, não pode implicar a interpretação da imagem. Também cabe ressaltar que as frases não podem ser ambíguas – Escolher, entre as alternativas de frase, a que corresponde àquela ditada pelo aplicador (com ou sem apoio de imagem) Observação: Deve ser mantida alguma semelhança fonética e sintática entre as frases, principalmente nas palavras iniciais e finais para que o aluno não acerte por exclusão ou ao acaso 	

Fonte: *Guia de elaboração de itens da Provinha Brasil* (BRASIL; MEC; INEP, 2012).

Verificamos que as questões que contemplaram a leitura de palavras (D4) e a de frases (D5) estão intimamente ligadas à última habilidade localizada no eixo *Apropriação do sistema de escrita: a de Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas* (D3). Observa-se, no Quadro 5, que, nas questões de leitura de palavras, deve-se variar o grau de dificuldade ortográfica e, nas questões de leitura de frases, deve ser mantida semelhança fonética e sintática entre as alternativas, principalmente nas palavras iniciais e finais, segundo os autores, para que o aluno não acerte por exclusão ou ao acaso. Para compreendermos melhor, tomamos como exemplo duas questões da *Provinha* (Foto 11 e Foto 12).

Foto 11 – Item do teste 1 da *Provinha Brasil* de 2009

Questão: 4 Item: AL0279

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a INSTRUÇÃO em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

⬅️ Faça um X no quadradinho onde está escrito o nome do desenho.



(A) BICICLETA
(B) BISCOITO
(C) PICOLÉ
(D) PISCINA

Fonte: *Caderno do professor/aplicador II: guia de aplicação* de 2009/1 (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009b).

O item 4 do teste 1 de 2009 (Foto 11) – assim como vários itens que contemplam a leitura de palavras isoladas ao longo das edições do teste – trouxe uma gravura para as crianças marcarem onde estava escrito o nome dessa gravura. Nesse caso, elas deveriam identificar o nome “BICICLETA”. Interessante notar que as opções dadas – biscoito, picolé, piscina – se iniciam com a mesma sílaba da resposta correta “bi” ou com a sílaba “pi”, que comumente são confundidas pelas crianças, mesmo que a consoante /b/ seja surda e /p/ seja sonora.

De acordo com Cagliari (1989, p. 62), “[...] o fato de algumas crianças não distinguirem sons surdos de sonoros [...] e, em consequência, confundirem também

a sua escrita” é uma das grandes preocupações dos professores. Uma possível explicação, dada pelo autor, para esse tipo de confusão é que, ao ficar em dúvida na escrita de uma palavra, a criança procura pronunciá-la, porém, como a sala é “espaço de silêncio”, ela sussurra. Só que “[...] um som sussurrado é mais semelhante a um som surdo do que a um som sonoro” (CAGLIARI, 1989, p. 63) e, assim, a criança geralmente escolhe a consoante surda. Na referida questão, devia-se identificar a escrita da palavra ilustrada, porém isso não era possível pela identificação de apenas uma sílaba ou fonema. Portanto, o centro da questão é a leitura como conhecimento das relações entre sons e letras.

Foto 12 – Item do teste 1 da *Provinha Brasil* de 2012

Questão 13

Professor/Aplicador: leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

☞ Preste atenção na frase que eu vou ler.

☞ Tive um sonho engraçado.

☞ Faça um “X” no quadradinho onde está escrita a frase que eu li.

(A) TIVE UM SONO ENORME.

(B) TIVE UM SAPATO ENGRAXADO.

(C) TIVE UM SOBRINHO ESPERTO.

(D) TIVE UM SONHO ENGRAÇADO.

Comentário: essa questão avalia a capacidade de ler frases curtas formadas por palavras que possuem sílabas simples (Consoante/Vogal) e complexas (Consoante/Consoante/Vogal), o que agrega maior dificuldade. O aluno deverá identificar a opção da frase lida pelo aplicador.

Fonte: *Guia de aplicação* de 2012/1 (INEP; DAEB, 2012a).

No item 13 do primeiro teste de 2012 (Foto 12), uma frase era ditada para que as crianças marcassem onde ela estava escrita. Essa questão, que já havia feito parte do segundo teste de 2010 (como item nº 16), é exemplo representativo do esquema das questões que envolvem a leitura de frases (D5), que pedem que sejam lidas as opções para escolher a que corresponde à frase dita pelo aplicador ou a sentença que represente uma imagem dada. Na questão ilustrada (Foto 12), as opções se iniciaram com as mesmas duas palavras “tive um” e depois era preciso identificar ou decodificar as outras duas palavras que começavam com as mesmas letras “s” e “e”, exigindo que as crianças identificassem as formas escritas dos fonemas componentes das palavras da frase.

Concluimos, então, que as questões relacionadas com os descritores de um a cinco da matriz de 2009 e, similarmente, os descritores de um a sete da primeira versão da matriz (2008) avaliam somente habilidades de decifração, dissociadas do contexto social de uso da linguagem. A leitura não é avaliada por meio de enunciados concretos que compõem uma cadeia discursiva, mas por palavras que não respondem a ninguém e não suscitam respostas, são desprovidas de autoria e de endereçamento. A preocupação em usar “textos” curtos não necessariamente impõe a utilização de palavras e frases que não se configuram como enunciados, pois

[...] o enunciado pode ser construído a partir de uma oração, de uma palavra, por assim dizer, de uma unidade do discurso (predominantemente de uma réplica do diálogo), mas isso não leva uma unidade da língua a transformar-se em unidade da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, p. 278).

No contexto da prova, as crianças são solicitadas a ler alternativas de palavras e frases que correspondem a ilustrações. Desse modo, em grande parte das questões da prova, avalia-se a leitura por meio de unidades significativas da língua e não por enunciados como unidade da comunicação discursiva, desprezando a natureza da linguagem como interação verbal.

À diferença dos enunciados (e dos gêneros do discurso), as unidades significativas da língua – a palavra e a oração por sua própria natureza são desprovidas de direcionamento, de endereçamento – não são de ninguém e a ninguém se referem. Ademais, em si mesmas carecem de qualquer

relação com o enunciado do outro, com a palavra do outro [...] (BAKHTIN, 2003, p. 306).

Nesse sentido, a leitura dessas unidades significativas, descontextualizadas e desprovidas de direcionamento e de endereçamento remete a questões meramente gramaticais abstraídas da natureza ética da linguagem. Em continuidade à nossa análise desses tipos de itens na *Provinha Brasil*, apresentamos, na Tabela 5, a quantidade de questões dos descritores um a sete da matriz de 2008²⁹ e um a cinco da matriz de 2009 que, em nossa visão, contemplavam a leitura por meio de decodificação de unidades da língua isoladas. Comparamos esse número com o quantitativo de acertos de qual nível de desempenho eles corresponderiam e destacamos ainda o número de acertos necessário à classificação no nível 4 em cada edição analisada.

Tabela 5 – Comparativo entre o número de questões que envolvem decodificação e quantitativo de acertos referentes aos níveis de desempenho

Edição da <i>Provinha</i>	Número de questões do teste	Questões que priorizam decodificação		Nível de alfabetização correspondente	Números de acertos referentes ao nível 4
		Quantitativo	Percentual		
2008/1	24	15	62,5%	Nível 2	21-22
2008/2	24	14	58%	Nível 2	18-21
2009/1	24	15	62,5%	Nível 2	19-22
2009/2	24	15	62,5%	Nível 3	19-21
2010/1	24	16	66,6%	Nível 3	18-21
2010/2	24	17	70%	Nível 4	17-22
2011/1	20	12	60%	Nível 3	16-18
2011/2	20	13	65%	Nível 3	16-19
2012/1	20	13	65%	Nível 3	15-18
2012/2	20	10	50%	Nível 3	14-18

Fonte: Elaboração nossa.

Notamos que o quantitativo de questões que evidenciam a leitura como decodificação e descontextualizada nas edições até 2010, que traziam o total de 24 questões, fica em torno de 14 a 17 questões, ou seja, entre 58% e 70% dos itens. Quando é reduzido o teste em 2011, essas questões continuam a predominar, sendo de 12 a 13, 65% a 70% de um total de 20. Apenas na segunda aplicação de 2012 elas representam metade da avaliação. Se, hipoteticamente, pensarmos que

²⁹ As questões dos descritores um a sete de 2008 foram computadas com base na análise de Schwartz e Gontijo (2011).

uma criança tivesse participado de todas as provinhas de 2008 a 2012 e acertado o mesmo número de questões correspondente aos descritores D1 a D5 (ou D7, em 2008), que abordam a leitura de unidades isoladas, verificaremos que ela seria considerada em níveis de desenvolvimento diferentes: no início do programa ela seria nível 2, em 2009/2 ela passaria para o nível 3, na segunda edição do outro ano chegaria ao nível 4, e em 2011 voltaria ao terceiro nível e nele permaneceria até 2012. Além disso, a distância é pequena entre esse número de questões e a classificação no nível 4, meta a ser alcançada por todas as crianças até o final do 2º ano. Com essas observações, podemos inferir que a *Provinha*, ao longo do período analisado, considera que o domínio das capacidades de decodificação de unidades menores da língua, palavras e frases está bem próximo ao que é colocado como meta de uma alfabetização satisfatória, representada pelo nível 4 de desempenho.

Já as capacidades de leitura abordadas por meio de gêneros textuais aparecem timidamente no nível 1 (apenas em 2008) e no nível 2 (em poucas edições) e começam mesmo a ser contempladas no nível 3, como demonstramos na análise do 1º eixo da matriz. Assim, essas habilidades de leitura estão concentradas nos níveis 4 e 5. A seguir, destacamos, dentro das habilidades de cada nível, aquelas ligadas à leitura de textos de circulação social, durante as edições do período 2008-2012. Não incluímos o nível 1, por praticamente não conter habilidades dessa natureza, nem o nível 5, por não serem citadas habilidades como exemplos típicos desse nível no *Guia de correção*.

Quadro 6 – Exemplos de habilidades dos níveis 2 a 4 estabelecidos de 2008 a 2012

(continua)

Edição da Provinha	Exemplos citados na descrição dos níveis		
	Nível 2	Nível 3	Nível 4
2008/1 e 2008/2	<ul style="list-style-type: none"> – Reconhecer as letras do alfabeto, diferenciando-as de desenhos e outros sinais gráficos – Estabelecer relação entre letras (grafemas) e sons (fonemas) – Ler palavras compostas por sílabas formadas por consoante e vogal (sílabas canônicas) – Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal (sílabas não canônicas) – Identificar palavras como unidades gráficas num texto – <i>Compreender o valor da ordem alfabética e seu uso funcional (por exemplo, em uma agenda)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar uma mesma palavra, escrita com vários tipos de letras – Ler palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas – <i>Localizar informações por meio da leitura silenciosa em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas</i> – Identificar o número de sílabas de palavras – <i>Identificar finalidade de gêneros (convite, anúncio publicitário), apoiando-se em suas características gráficas como imagens e em seu modo de apresentação</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Localizar informação em frases de padrão sintático simples (sujeito + verbo + objeto) e em período composto em ordem direta – <i>Identificar gênero (anedotas, bilhete)</i> – <i>Identificar finalidade de textos de gêneros diversos, como bilhete, sumário, convite, cartazes, livro de receita</i> – <i>Antecipar assunto de um texto a partir de título, subtítulo e imagem</i> – <i>Antecipar informações contidas em uma revista a partir de sua capa</i> – <i>Identificar elementos que compõem a narrativa, como tempo, espaço e personagem</i>
2009/1	<ul style="list-style-type: none"> – Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal – Reconhecer letras escritas de diferentes formas – Identificar o número de sílabas de uma palavra formada por sílabas simples e com letras com um único som – <i>Reconhecer a finalidade do texto com apoio das características gráficas</i> – Reconhecer o valor sonoro de uma sílaba – <i>Reconhecer o assunto de gêneros textuais mais próprios do contexto escolar com base em suas características gráficas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Ler palavras mais complexas, constituídas por letras que representam mais de um som e por sílabas formadas por dígrafos, encontros consonantais ou encontros vocálicos – Ler frases curtas – <i>Localizar informações explícitas por meio da leitura silenciosa em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas</i> – <i>Reconhecer o assunto do texto com base na leitura de informações evidentes no título</i> – <i>Identificar finalidade de gêneros (convite, anúncio publicitário), apoiando-se ou não em suas características gráficas como imagens e em seu modo de apresentação</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Localizar informações explícitas e evidentes a partir da leitura de textos como bilhetes e convites, sem apoio das características gráficas</i> – <i>Inferir informação em textos curtos</i> – <i>Identificar finalidade de textos de gêneros diversos, como bilhetes, sumário, convite, cartazes</i> – <i>Reconhecer o assunto de um texto sem apoio das características gráficas do suporte</i> – <i>Localizar informação explícita, em menor evidência, em textos informativos ou narrativos um pouco mais longos</i>

Quadro 6 – Exemplos de habilidades dos níveis 2 a 4 estabelecidos de 2008 a 2012
(continuação)

Edição da Provinha	Exemplos citados na descrição dos níveis		
	Nível 2	Nível 3	Nível 4
2009/2 e 2010/2	<ul style="list-style-type: none"> – Estabelecer relação entre letras (grafemas) e sons (fonemas) – Ler palavras compostas por sílabas formadas por consoante e vogal (sílabas canônicas) – Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal (sílabas não canônicas) – Identificar palavras como unidades gráficas num texto 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar uma mesma palavra, escrita com vários tipos de letras – Ler palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas – <i>Localizar informações, por meio da leitura silenciosa, em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas</i> – Identificar o número de sílabas de palavras – <i>Identificar finalidade de gêneros (convite, anúncio publicitário), apoiando-se em suas características gráficas, como imagens, e em seu modo de apresentação</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Localizar informação em frases de padrão sintático simples (sujeito + verbo + objeto) e em período composto em ordem direta – <i>Identificar o gênero (anedotas, bilhete)</i> – <i>Identificar a finalidade de textos de gêneros diversos, como bilhete, sumário, convite, cartazes, livro de receita</i> – <i>Antecipar o assunto de um texto a partir de título, subtítulo e imagem</i> – <i>Identificar elementos que compõem a narrativa, como tempo, espaço e personagem</i>
2010/1	<ul style="list-style-type: none"> – Contar a quantidade de sílabas de palavras formadas por sílabas simples (consoante monogâmica – vogal) e palavras de uso frequente na escola – Ler algumas palavras compostas por sílabas complexas, como as formadas por consoante/vogal/semivogal ou com presença de dígrafos – Estabelecer relação entre letras (grafemas) e sons (fonemas) 	<ul style="list-style-type: none"> – Reconhecer letras escritas de diferentes formas – Ler frases reconhecendo seus sentidos – <i>Localizar informações explícitas por meio da leitura silenciosa em uma frase ou em textos curtos com apoio de imagens</i> – <i>Reconhecer a finalidade do texto com apoio das características gráficas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Localizar informações explícitas, sem apoio de imagens ou outros elementos gráficos</i> – <i>Inferir informação em textos curtos</i> – <i>Reconhecer o assunto de um texto sem apoio das características gráficas do suporte</i>

Quadro 6 – Exemplos de habilidades dos níveis 2 a 4 estabelecidos de 2008 a 2012
(continuação)

Edição da Provinha	Exemplos citados na descrição dos níveis		
	Nível 2	Nível 3	Nível 4
2011/1	<ul style="list-style-type: none"> – Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal – Reconhecer letras escritas de diferentes formas – Identificar o número de sílabas de uma palavra formada por sílabas simples e com letras com um único som – Reconhecer a finalidade do texto com apoio das características gráficas – Reconhecer o valor sonoro de uma sílaba – Reconhecer o assunto de gêneros textuais mais próprios do contexto escolar com base em suas características gráficas 	<ul style="list-style-type: none"> – Ler palavras mais complexas, constituídas por letras que representam mais de um som e por sílabas formadas por dígrafos, encontros consonantais ou encontros vocálicos – Ler frases curtas – Localizar informações explícitas por meio da leitura silenciosa em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas – Reconhecer o assunto do texto com base na leitura de informações evidentes no título – Identificar finalidade de gêneros (convite, anúncio publicitário), apoiando-se ou não em suas características gráficas como imagens e em seu modo de apresentação 	<ul style="list-style-type: none"> – Localizar informações explícitas e evidentes a partir da leitura de textos como bilhetes e convites, sem apoio das características gráficas – Inferir informação em textos curtos – Identificar finalidade de textos de gêneros diversos, como bilhetes, sumário, convite, cartazes – Reconhecer o assunto de um texto sem apoio das características gráficas do suporte – Localizar informação explícita, em menor evidência, em textos informativos ou narrativos um pouco mais longos
2011/2	<ul style="list-style-type: none"> – Estabelecer relação entre letras (grafemas) e sons (fonemas) – Ler palavras compostas por sílabas formadas por consoante e vogal (sílabas canônicas) – Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal (sílabas não canônicas) – Identificar palavras como unidades gráficas num texto 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar uma mesma palavra escrita com vários tipos de letras – Ler palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas – Localizar informações, por meio da leitura silenciosa, em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas – Identificar o número de sílabas de palavras – Identificar finalidade de gêneros (convite, anúncio publicitário), apoiando-se em suas características gráficas, como imagens, e em seu modo de apresentação 	<ul style="list-style-type: none"> – Localizar informação em frases de padrão sintático simples (sujeito + verbo + objeto) e em período composto em ordem direta – Identificar o gênero (anedotas, bilhete) – Identificar a finalidade de textos de gêneros diversos, como bilhete, sumário, convite, cartazes, livro de receita – Antecipar o assunto de um texto a partir de título, subtítulo e imagem – Identificar elementos que compõem a narrativa, como tempo, espaço e personagem

Quadro 6 – Exemplos de habilidades dos níveis 2 a 4 estabelecidos de 2008 a 2012
(conclusão)

Edição da Provinha	Exemplos citados na descrição dos níveis		
	Nível 2	Nível 3	Nível 4
2012/1 e 2012/2	<ul style="list-style-type: none"> – Estabelecer relação entre letras (grafemas) e sons (fonemas) – Ler palavras compostas por sílabas formadas por consoante e vogal (sílabas canônicas) – Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal (sílabas não canônicas) – Reconhecer palavras de formação silábica canônica escritas de diferentes formas 	<ul style="list-style-type: none"> – Ler palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas – Identificar o número de sílabas de palavras – Ler frases de sintaxe simples baseadas em imagens ou ditadas pelo aplicador – Localizar informações, por meio da leitura silenciosa, em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas 	<ul style="list-style-type: none"> – Localizar informação explícita em textos curtos ou médios – Identificar a finalidade de textos de gêneros diversos, como bilhete, sumário, convite, cartaz, livro de receita – Identificar o assunto de um texto médio a partir de leitura individual – Fazer inferências simples

Fonte: Adaptado dos guias de correção da *Provinha Brasil* (2008-2012).

Como observamos no Quadro 6, as habilidades de reconhecer o assunto e a finalidade de um texto começam a aparecer no nível 2, porém em apenas duas edições (2009/1, 2011/1). O nível 3, apesar de conter ainda alguns exemplos, como ler palavras baseadas em simples relação entre sons e letras, é o nível que inaugura as capacidades relacionadas com a leitura de gêneros na maioria das edições. Nesse nível, além da identificação do assunto e da finalidade de um texto, cita-se a localização de informações. No nível 4, conforme descrição dos guias de correção, os alunos leem textos considerados simples (de aproximadamente oito a dez linhas, na ordem direta – início, meio e fim –, de estrutura sintática simples – sujeito+verbo+objeto – e de vocabulário explorado comumente na escola) de modo a localizar informação, realizar algumas inferências e reconhecer qual é o seu assunto.

As capacidades citadas como típicas desse nível, assim como nos demais níveis, foram alteradas durante o período analisado. Destacamos algumas: “Localizar informação em textos curtos ou médios” (2012/2, outras habilidades bem semelhantes aparecem em todas as edições, porém com outras redações); “Identificar a finalidade de textos de gêneros diversos, como bilhete, sumário, convite, cartazes, livro de receita” (exceto em 2010/1); identificar o assunto de um

texto médio a partir de leitura individual ou sem o apoio das características gráficas do suporte, como título, subtítulo e imagem (todas as edições); fazer inferências simples (2009/1, 2010/1, 2011/1, 2012/1 e 2012/2).

No nível 5, segundo o texto do *Guia de Correção*, os alunos demonstram ter alcançado o domínio do sistema de escrita e a compreensão do princípio alfabético, apresentando desempenho de quem já avançou expressivamente no processo de alfabetização e letramento inicial, tomando como referência as habilidades que são desejáveis para o fim do segundo ano de escolarização. Compreendem textos de vocabulário complexo, estabelecem relações entre as partes que o compõem, inferem o assunto principal e localizam informações não evidenciadas. Apesar de afirmar que esses alunos também precisam progredir em seu aprendizado, não há sugestões de atividades para os professores trabalharem com eles.

Com relação às questões que trazem textos ou situações reais de comunicação, concluímos que elas são a minoria em todos os anos, referentes aos descritores D6 (*Localizar informações explícitas em textos*), D7 (*Reconhecer assunto de um texto*), D8 (*Identificar a finalidade do texto*), D9 (*Estabelecer relação entre partes do texto*) e D10 (*Inferir informações*). Vejamos, no Quadro 7, como o *Guia de elaboração de itens* orienta a elaboração das questões desses descritores:

Quadro 7 – Operacionalização dos descritores D6 a D10 da matriz de referência

(continua)

2º eixo	Leitura	
Habilidade (descriptor)	Especificações da habilidade (níveis de complexidade)	Operacionalização (descrição de algumas formas de avaliar as habilidades)
D6 Localizar informação explícita em textos	D6.1 Localizar informação explícita em textos	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar personagem principal, ações, tempo, espaço em narrativas não verbais lidas individualmente – Identificar personagem principal, ações, tempo, espaço em narrativas verbais lidas individualmente – Localizar informações explícitas em outros gêneros textuais não verbais – Localizar informações explícitas em outros gêneros textuais verbais Observações: <ul style="list-style-type: none"> - Variar complexidade pelo gênero textual utilizado, pelo tamanho do texto, pela sequência em que as ideias são apresentadas e pela localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim) - Levar em consideração que o texto não pode ser muito extenso, deve ser simples (inclusive no vocabulário) e tratar de assuntos próprios do cotidiano dos alunos.

Quadro 7 – Operacionalização dos descritores D6 a D10 da matriz de referência
(continuação)

2º eixo	Leitura	
Habilidade (descriptor)	Especificações da habilidade (níveis de complexidade)	Operacionalização (descrição de algumas formas de avaliar as habilidades)
D7 Reconhecer assunto de um texto	D7.1 Reconhecer o assunto do texto com apoio das características básicas e do texto-base	Observações: - Variar complexidade pelo gênero textual utilizado, pelo tamanho do texto, pela sequência em que as ideias são apresentadas e pela localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim) - Levar em consideração que o texto não pode ser muito extenso, deve ser simples (inclusive no vocabulário) e tratar de assuntos próprios do cotidiano dos alunos no ano de escolarização em foco
	D7.2 Reconhecer o assunto do texto com base no título	
	D7.3 Reconhecer o assunto do texto a partir da leitura individual (sem apoio das características gráficas ou do texto-base)	
D8 Identificar a finalidade do texto.	D8.1 Reconhecer a finalidade do texto com apoio das características gráficas do texto-base ou do gênero	Observações: - Variar complexidade pelo gênero textual utilizado, pelo tamanho do texto, pela sequência em que as ideias são apresentadas e pela localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim) - Levar em consideração que o texto não pode ser muito extenso, deve ser simples (inclusive no vocabulário) e tratar de assuntos próprios do cotidiano dos alunos no ano de escolarização em foco
	D8.2 Reconhecer a finalidade do texto a partir da leitura individual (sem apoio das características gráficas do texto-base ou do gênero)	
D9 Estabelecer relação entre partes do texto	D9.1 Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual	Observações: - Variar complexidade pelo gênero textual utilizado, pelo tamanho do texto, pela sequência em que as ideias são apresentadas e pela localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim) - Não utilizar substituições pronominais - Levar em consideração que o texto não pode ser muito extenso, deve ser simples (inclusive no vocabulário) e tratar de assuntos próprios do cotidiano dos alunos no ano de escolarização em foco

Quadro 7 – Operacionalização dos descritores D6 a D10 da matriz de referência
(conclusão)

2º eixo	Leitura	
Habilidade (descriptor)	Especificações da habilidade (níveis de complexidade)	Operacionalização (descrição de algumas formas de avaliar as habilidades)
D10 Inferir informação	D10.1 Inferir informação	<p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Variar complexidade pelo gênero textual utilizado, pelo tamanho do texto, pela sequência em que as ideias são apresentadas e pela localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim) - Levar em consideração que o texto não pode ser muito extenso, deve ser simples (inclusive no vocabulário) e tratar de assuntos próprios do cotidiano dos alunos no ano de escolarização em foco - Tivemos várias dificuldades com este descritor, pois o grau de complexidade é dado por tantas variáveis que não sabemos delimitar formas de operacionalização que o tornassem adequado ao ano de escolaridade a ser avaliado - Existe uma gama tão vasta de inferências possíveis de serem requeridas dos alunos que deve haver um grande cuidado ao elaborar itens para medir essa habilidade de forma adequada - Diante disso, solicitamos aos pareceristas e demais especialistas de cada Centro de Formação que, no decorrer da elaboração dos itens referentes a esta habilidade, acompanhem mais de perto os trabalhos antes de encaminhar os itens para revisão

Fonte: *Guia de elaboração de itens da Provinha Brasil* (BRASIL; MEC; INEP, 2012).

A habilidade de Localizar informações explícitas em textos (D6) é avaliada por meio de questões que solicitam a identificação de personagem principal, ações, tempo, espaço em narrativas verbais e não verbais e a localização de informações explícitas em outros gêneros, mas não especifica quais. O reconhecimento do assunto (D7) pode ser feito com apoio das características básicas e do texto-base, fundamentado no título ou a partir da leitura individual (sem apoio das características gráficas ou do texto-base). Também a identificação da finalidade (D8) pode ser requerida oferecendo ou não a possibilidade de ser feita a partir de características gráficas ou somente pela leitura individual.

Observamos que o guia de elaboração orienta que todas as questões que envolvem textos devem variar a complexidade por meio de alguns elementos: gênero textual utilizado, tamanho do texto, sequência em que as ideias são apresentadas e localização da informação no corpo do texto. Também deve ser levada em consideração a extensão do texto, que “[...] deve ser simples (inclusive no vocabulário) e tratar de assuntos próprios do cotidiano dos alunos no ano de escolarização em foco” (BRASIL; MEC; INEP, 2012, p. 20).

No que diz respeito à inferência, os elaboradores da *Provinha* demonstram certa preocupação relacionada com a definição do grau de complexidade das questões e com o cuidado necessário com a elaboração de itens desse descritor, devido à infinidade de inferências possíveis de serem feitas. Em nossa perspectiva, essa dificuldade deve-se à tentativa de aprisionar em alternativas, sendo apenas uma única correta, a multiplicidade de sentidos proporcionada pela diversidade de contextos sociais dos leitores e pelas singularidades de cada um dos sujeitos.

Além disso, praticamente todas as questões desses descritores são realizadas por meio de leitura individual. Para responder às questões dos descritores D6 a D10, a criança precisa ler as alternativas e o texto, pois isso não é feito pelo aplicador, como demonstrado nos três exemplos a seguir (Fotos 13, 14 e 15) que avaliam, respectivamente, as habilidades de *Localizar informação explícita em texto*, *Reconhecer assunto de um texto* e *Inferir informação*:

Foto 13 – Item do teste 2 da *Provinha Brasil* de 2009

Questão: 12 Item: ALIND823

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as INSTRUÇÕES em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

↻ Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão.

↻ Não leia em voz alta e não mostre a resposta para os colegas.

O MENINO PEDRO
PEDE PASSAGEM
PARA O TREM PASSAR.
QUEM VEM LÁ?
ABRA PASSAGEM
PARA O TREM PASSAR.

O QUE PEDRO PEDE?

(A) UM TREM.

(B) DINHEIRO.

(C) PASSAGEM.

(D) UM BRINQUEDO.

Fonte: *Caderno do professor/aplicador II: guia de aplicação* de 2009/2 (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009f).

Foto 14 – Item do teste 2 da *Provinha Brasil* de 2010

Questão 22

Item: ALIN0909

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

↶ Leia silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou dizer o que é para fazer.

Combata o mosquito da Dengue
O ANO TODO



Na guerra contra a dengue, você é o soldado
e a prevenção é sua arma mais poderosa.

↶ ESSE CARTAZ FALA PRINCIPALMENTE SOBRE:

(A) CAMPANHA DE COMBATE À DENGUE.

(B) A DESCOBERTA DE UM NOVO MOSQUITO.

(C) UMA GUERRA ENTRE PAÍSES.

(D) BRINCAR DE TIRO AO ALVO.

Comentário sobre o item: Esse item avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto. A estratégia de leitura adotada pelo aluno dependerá do gênero textual e dos conhecimentos que eles possuem sobre as características do texto lido.

Fonte: *Caderno do professor/aplicador II: guia de aplicação* de 2010/2 (INEP; DAEB, 2010f).

Foto 15 – Item do teste 2 da *Provinha Brasil* de 2009

Questão: 19 Item: ALIN0906

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a INSTRUÇÃO em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes

↶ Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão.

A mulher e sua galinha

Uma mulher possuía uma galinha que todos os dias, sem falta, botava um ovo. Ela então pensava consigo mesma como poderia fazer para obter, ao invés de um, dois ovos por dia. Assim, disposta a atingir seu objetivo, decidiu alimentar a galinha com uma porção de ração em dobro. A partir daquele dia, a galinha tornou-se gorda e preguiçosa, e nunca mais botou nenhum ovo.

<http://siteeducacao.uol.com.br/fabula/ta.htm>

Por que a mulher passou a dar o dobro de ração para a galinha?

(A) Porque queria que a galinha botasse mais ovos.

(B) Porque tinha ração sobrando.

(C) Porque queria engordar a galinha.

(D) Porque a galinha estava com muita fome.

Fonte: *Caderno do professor/aplicador II: guia de aplicação* de 2009/2 (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009f).

Assim, para demonstrar sua capacidade de interagir com os textos, a criança precisa demonstrar saber primeiro decodificar e compreender sozinha os textos e as alternativas das questões, o que reforça a visão que perpassa o teste de que primeiro ocorre gradativamente a apropriação do sistema de escrita, que é denominada de alfabetização, e depois capacidade ligada à leitura e ao letramento. Ademais, como percebemos nas questões que compuseram a avaliação, a leitura de textos é entendida como realização de inferências previamente dadas e apreensão de informação, de assunto e de finalidade, tomadas como fixas e objetivas.

Em síntese, o modelo de leitura que prevalece na prova é o de compreensão de significados, inicialmente de unidades da língua, como palavras e orações, e depois dos significados expressos do ponto de vista do autor. Smith (1989, p. 198)

questiona esse conceito de leitura, pois, para ele, “[...] a leitura nunca é uma atividade abstrata, sem finalidade, embora seja frequentemente estudada deste modo por pesquisadores e teóricos e, infelizmente, ainda seja ensinada deste modo para muitos aprendizes [...]”. O autor afirma que a leitura não pode ser separada das finalidades dos leitores e de suas consequências sobre eles. Smith faz uma análise do processo de leitura e sustenta que

[...] a leitura e o aprendizado da leitura são atividades essencialmente significativas; que estas atividades não são passivas ou mecânicas, mas dirigidas ao objetivo e racionais, dependendo do conhecimento anterior e das expectativas do leitor (ou aprendiz). A leitura é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita, em vez de se decodificar a palavra impressa em sons (SMITH, 1989, p. 16).

Segundo Smith (1989), a leitura é uma atividade que se caracteriza por ser objetiva (o leitor tem uma razão para ler e a compreensão só pode ser manifestada por meio desse propósito), seletiva, antecipatória e baseada na compreensão. Com relação à importância da capacidade de identificação de unidades menores da língua, o autor atesta que

[...] A leitura não é uma questão de identificar letras, a fim de reconhecer as palavras para que se obtenha os significados das sentenças. A identificação do significado não requer a identificação de palavras individuais, exatamente como a identificação de palavras não requer a identificação de letras. Na verdade, qualquer esforço por parte de um leitor, para identificar palavras uma de cada vez, sem aproveitar a vantagem de sentido como uma todo, indica um fracasso para a compreensão [...] (SMITH, 1989, p. 201).

Para esse autor, a leitura mecânica por meio da relação entre sons e letras auxilia em certos momentos, mas não é a base da leitura. As unidades da língua (letras e palavras) de forma isolada geralmente não são objeto da atenção do leitor, mas sim o sentido do texto, que se relaciona com as razões para ler e com as questões feitas de antemão por quem lê. Nessa perspectiva, a compreensão é relativa e o texto é o ponto no qual os leitores e os escritores interagem.

Para Bakhtin (2010a), uma das orientações do pensamento filosófico de sua época, a do subjetivismo idealista, apresentava a enunciação monológica como exteriorização pura do interior do autor. Nesse mesmo pensamento, a compreensão ocorreria na direção contrária, constituindo-se de uma exata apreensão do

pensamento interior de quem realizava o ato enunciativo. Bakhtin (2010a) faz críticas a essa teoria, porque, segundo ele, não existe atividade mental sem expressão semiótica, ou seja, o centro organizador do conteúdo interior se situa no exterior. “[...] Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, 2010a, p. 116). Na visão do autor, a situação social imediata determina a enunciação e, em decorrência disso, o texto se constitui como produto da interação do locutor e do ouvinte, como território comum desses dois sujeitos.

A partir do pressuposto de que toda enunciação é um diálogo e sob perspectiva divergente do que está posto no teste, entendemos que na vida “[...] a leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 37) e que as possibilidades de produção de sentidos na leitura são tão múltiplas quanto são os contextos e os sujeitos que participam da relação interlocutiva. Na leitura, resgatamos uma série de conhecimentos (da língua e do mundo), utilizamos estratégias, fazemos inferências e relações, preenchemos lacunas. Numa perspectiva de linguagem como intersubjetividade, as atividades de leitura precisam ser sobre o texto e também a partir do texto, possibilitar a criança refletir sobre o que está escrito, dialogar, completar, questionar, discordar ou concordar, sugerir, deduzir, propor, antecipar, retomar estratégias e objetivos do autor. Desse modo, questões objetivas não alcançam a complexidade da leitura, muito menos itens que se limitam à mera captação de informações, reconhecimento de assunto ou finalidade de um texto e a realização de inferências predeterminadas.

4.3 A ESCRITA

A *Escrita* é o terceiro eixo de 2008, porém, no ano de 2009, não é mais parte da matriz de referência. É entendida como “[...] produção que vai além da codificação e se traduz em atividade social, cujos conteúdo e forma se relacionam a objetivos específicos, a leitores determinados, a um contexto previamente estabelecido” (INEP; CEALE; CAED, 2008a, p.10). Desse modo, o conceito de escrita que embasa os documentos do *kit* vai além da codificação, sendo atividade que se relaciona com o contexto social, que parte de objetivos específicos e que prevê leitores

determinados. O *Passo a passo* (INEP; CEALE; CAED, 2008a) explica aos professores que ser um escritor competente implica desenvolver desde habilidades de codificação de palavras simples (consoante-vogal) e complexas (consoante-vogal-consoante, ou consoante-consoante-vogal, por exemplo), até a escrita de gêneros como bilhetes, cartas e histórias. Nessa conceituação de escrita, já podemos identificar uma ideia de linearidade e progressividade do que se considera como conhecimentos de escrita que, mesmo que vá além da codificação, inicia-se por ela, ou seja, primeiro se aprende a colocar palavras no papel para depois saber se enunciar. E acrescenta:

[...] Na escrita de diferentes textos é preciso saber dispor, ordenar e organizar as idéias numa seqüência que atenda à lógica e a apresentação gráfica convencionada para o gênero; escrever usando o princípio alfabético e as regras ortográficas; saber planejar o texto em função dos objetivos e leitores; usar a variedade lingüística adequada à situação; usar adequadamente o vocabulário e as regras gramaticais; utilizar recursos expressivos adequados à situação comunicativa; revisar e reelaborar o próprio texto, entre outras habilidades (INEP; CEALE; CAED, 2008a, p. 10).

Assim, os elaboradores deixam claro, na descrição do eixo, que a escrita é uma prática social e enfatiza a escrita de gêneros. No entanto, apesar de constar na matriz de 2008 o D17 (*Escrever textos*), os descritores de habilidades que orientaram a elaboração das questões contemplam apenas a escrita de palavras e frases descontextualizadas ditadas pelo aplicador. A explicação dada é que, por questões operacionais, o descritor D17 não é contemplado na primeira edição da *Provinha Brasil*. Além disso, mesmo com tantas habilidades citadas na descrição do eixo, são definidos apenas três descritores de habilidades relacionados com a capacidade supracitada de “Escrever usando o princípio alfabético e as regras ortográficas”, conforme o Quadro 8.

Quadro 8 – Descritores de habilidades do eixo Escrita da *Provinha Brasil*

<i>Eixo: Escrita</i> <i>Descritores de habilidades</i> <i>2008</i>
D15 Escrever palavras
D16 Escrever frases
D17 Escrever textos

Fonte: *Passo a passo* de 2008/1 (INEP; CEALE; CAED, 2008a).

As questões de escrita de palavras (vide Tabela 6) resumiram-se a duas palavras ditadas pelo aplicador em cada aplicação: “BOLA” e “SORVETE” na primeira e “BANANA” e “TARTARUGA” na segunda. O gabarito de correção dessas questões de escrita de palavras apresenta opções de resposta correta e opções de resposta incorreta. São consideradas certas as palavras escritas de acordo com a ortografia ou com pequenos desvios ortográficos e algumas incorreções no traçado de letras que não impeçam a decifração. É considerada incorreta a escrita silábica, a realizada por meio de desenhos, garatujas ou de letras que não possuem relação com a palavra, além de omissões, acréscimos ou trocas de letras que comprometam a identificação da palavra.

Tabela 6 – Descritores e questões do eixo *Escrita*

Eixo	Descritores	Questões 2008/1	Questões 2008/2	Total de questões
Escrita	D15 Escrever palavras.	25, 26	25, 26	04
	D16 Escrever frases.	27	27	02
	D17 Escrever textos.	---	---	---

Fonte: Schwartz e Gontijo (2011, p. 183).

A proposta de correção das duas questões de escrita de frases também é feita por meio de categorias possíveis de erros e acertos. As questões pediam que as crianças escrevessem as frases ditadas: “O MENINO BRINCA NO QUINTAL” e “A GAROTA PERDEU SEU GATO”. As escritas corretas, segundo a grade de correção, seriam: a frase escrita com espaçamento entre as palavras, sem erros ortográficos, com inicial maiúscula e pontuação adequada; a frase com espaçamentos entre as palavras e sem erros ortográficos, porém sem inicial maiúscula e/ou pontuação; a frase com espaçamentos entre as palavras, mas com um ou dois erros ortográficos e/ou de pontuação. São tidas como incorretas as escritas sem segmentação entre palavras ou com três ou mais erros ortográficos que dificultem a leitura e sem utilização de inicial maiúscula e/ou pontuação.

Essas questões e as respectivas propostas de correção demonstram que o foco da escrita na *Provinha* foi em aspectos do sistema de escrita isolados de sua utilização na vida em sociedade. A forma de ditado não permite a enunciação da criança e notabiliza a escrita como reprodução da fala. Assim, como evidenciou Gontijo (2012), as questões da *Provinha* referentes ao eixo *Escrita* não foram condizentes

com a concepção de escrita proposta pelos documentos que orientam a avaliação, privilegiando aspectos ortográficos. A *Escrita*, apesar de ser conceituada como prática social contextualizada, é contemplada na matriz de referência como mera codificação e, em 2009, é excluída. A explicação dessa retirada baseia-se em limitações técnicas para a correção de questões abertas e parece ser algo provisório:

O Inep está trabalhando na categorização das respostas dos alunos aos itens de escrita com vistas a estruturar uma grade de correção que possibilite uma interpretação mais proveitosa desses itens de acordo com os propósitos da Provinha Brasil (INEP; DAEB; COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009e, p. 13).

Porém, até o final do ano de 2012, esse eixo não havia voltado a compor a matriz. Portanto, a escrita é tratada como secundária na *Provinha Brasil*, inicialmente em 2008 contemplada no teste, mesmo que de forma mecânica e sem influenciar a determinação dos níveis de desempenho. Já no ano seguinte, é totalmente excluída, com o argumento da dificuldade em definir uma grade de correção. Essa marginalidade dada à escrita cria sérias limitações ao diagnóstico proposto pela *Provinha Brasil*, além de invisibilizar que as crianças desde o período de alfabetização já são produtoras de sentidos e capazes de se enunciar sobre o mundo.

Conforme o documento *Reflexões sobre a prática*, a *Provinha* contribui na medida que possibilita resposta a algumas perguntas sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita pelas crianças, sobretudo no que tange à leitura:

Quais capacidades de leitura os alunos dominam?
 Quais capacidades de leitura a escola agregou ao desempenho de seus alunos em um ano de escolaridade?
 Quais dificuldades em leitura os alunos apresentam ao final de dois anos de escolaridade?
 Quais capacidades necessitam ser consolidadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental? (BRASIL; SEB; CEALE, 2008, p. 6).

Assim, esse documento confirma que a *Provinha* prioriza a leitura, pois as perguntas elencadas se referem somente à leitura e, ainda assim, como pudemos analisar, essa avaliação é realizada de forma passiva.

Com essa ênfase exclusiva dada à leitura na prova, é dito aos professores, por meio da matriz de referência, que a leitura deve ser prioridade. Mesmo que se diferencie a matriz do teste como algo restrito e diferente dos conhecimentos curriculares que são mais amplos, o diagnóstico que lhes é oferecido como suporte para seu planejamento pedagógico destaca a leitura e, posteriormente, referencia-se unicamente nela. E ainda mais, a perspectiva de leitura majoritariamente relacionada com a decodificação e a compreensão das relações fonema/grafema.

A avaliação essencialmente por meio da leitura é um aspecto que a *Provinha Brasil* possui em comum com o Pisa, que é uma avaliação trienal de conhecimentos e competências de estudantes de 15 anos de idade, coordenada internacionalmente pela OCDE e nacionalmente pelo Inep. O exame avalia a proficiência em leitura, matemática e ciências separadamente, e contém questões de múltipla escolha e outras em que os estudantes constroem suas próprias respostas. O Brasil participa dessa avaliação internacional desde a sua primeira edição, em 2000, quando teve foco em leitura. No ano de 2009, novamente o enfoque foi em leitura. Nas provas,

[...] os alunos devem ser capazes de executar uma ampla gama de tarefas utilizando diferentes tipos de texto, que não se restringem a trechos de livros conhecidos e textos contínuos, mas abrangem listas, formulários, gráficos e diagramas. As tarefas propostas englobam desde a identificação de informações específicas até a capacidade de compreender e interpretar corretamente os textos apresentados, o que inclui a reflexão sobre o seu conteúdo e sobre suas características (CNI/SESI; FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2012, p. 20-21).

Guardadas as devidas proporções, há uma similaridade entre o que é avaliado no Pisa e na *Provinha*. Podemos observar no excerto que as questões do Pisa abrangem identificação de informações em textos, compreensão e interpretação “correta”, o que também é semelhante na *Provinha*. O desempenho dos alunos tanto na *Provinha* como no Pisa é traduzido em cinco níveis. No Pisa, os resultados são basicamente apresentados por meio de escala em que estão sintetizados os conhecimentos e habilidades considerados como sinônimo de proficiência:

Nível 1: localizar informações explícitas em um texto, reconhecer o tema principal ou a proposta do autor, relacionar a informação de um texto de uso cotidiano com outras informações conhecidas;
Nível 2: inferir informações em um texto, reconhecer a ideia principal de um texto, compreender relações, construir sentido e conexões entre o texto e outros conhecimentos da experiência pessoal;

Nível 3: localizar e reconhecer relações entre informações de um texto, integrar e ordenar várias partes de um texto para identificar a ideia principal, compreender o sentido de uma palavra ou frase e construir relações, comparações, explicações ou avaliações sobre um texto;

Nível 4: localizar e organizar informações relacionadas em um texto, interpretar os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo, utilizar o conhecimento para formular hipóteses ou para avaliar um texto;

Nível 5: organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto, avaliar criticamente um texto, demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar (CNI/SESI; FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2012, p. 21).

Dentre essas habilidades aferidas pelo Pisa, principalmente as do nível 1, podemos identificar, no trecho citado, algumas que também compõem a matriz da *Provinha Brasil* como: localizar informações explícitas em um texto, reconhecer o tema principal, inferir informações em um texto. Essas habilidades e competências em leitura são consideradas importantes em nível internacional como necessárias à vida moderna e à formação do “capital humano”, como prioridade da OCDE. Assim, a *Provinha Brasil* está ligada ao contexto mundial não somente por ser uma avaliação externa, mas também porque inicia uma difusão de padrões de currículo baseados em conceitos de educação formulados pelos organismos internacionais de natureza privada.

Em contrapartida a essa priorização da leitura, podemos dialogar com o trabalho de Geraldi (1991), que considera a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. Isso porque no texto é que a língua se revela em sua totalidade, como conjunto de formas e, ao mesmo tempo, discurso que remete a uma relação entre sujeitos constituída no próprio processo de enunciação, marcada pela temporalidade e suas dimensões. Esse autor faz uma crítica às práticas de ensino da leitura e da escrita na escola que esquecem que as crianças falam a língua que estudam e que toma a língua como pronta, acabada, cabendo aos seus falantes não um papel ativo de produção de linguagem, mas um papel de apropriação do já pronto ou de correção de desvios da gramática.

Assim, essa concepção de língua não reconhece a historicidade da linguagem e a ignora como prática social de alunos e professores. Contudo, entendemos que o ensino da língua e, acrescentamos, a avaliação desse ensino precisam ser

realizados com atividades linguísticas de sujeitos ativos historicamente situados que se assumem efetivamente como locutores, assim como propõe Geraldi (1991). Centrar o ensino na produção de textos, necessariamente dentro de uma relação interlocutiva, é partir da palavra do aluno como indicador do trabalho a ser realizado para o aprofundamento da compreensão dos conteúdos do discurso e das estratégias pelas quais se enuncia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para analisarmos os conceitos de alfabetização, leitura e escrita que subjazem ao Programa de avaliação *Provinha Brasil*, nesta pesquisa, partimos do conceito de enunciado, pois entendemos como tal os discursos materializados nos documentos que integraram o material produzido para a aplicação desse teste nas redes municipais e estaduais de ensino. A criação dessa avaliação no Brasil está intimamente relacionada com as demandas políticas internacionais de organizações de natureza privada, como o Banco Mundial, tanto por se configurar numa avaliação externa, como por focar a alfabetização, que foram assumidas como necessidades pelos governos em nosso país. O Inep, como órgão mensurador-avaliador da educação nacional, coordena a elaboração do programa, em colaboração com pesquisadores de universidades e de ONGs, que figuram como representantes da sociedade civil e apoio técnico especializado.

A avaliação sistêmica passa a ser fundamental para alcançar a qualidade desejada para a educação nacional. No entanto, essa visão de qualidade e de educação está fundada em princípios empresariais, de empregabilidade, que pensam a educação como ferramenta de formação do capital humano necessário a um tipo de desenvolvimento econômico que se pretende sustentável mesmo que enraizado na desigualdade. Organizações como a Unesco, que defendem arduamente a difusão da alfabetização no planeta, também agem dentro de uma lógica privada que predomina na comunidade internacional e pregam a alfabetização para todos como possibilidade de que todos tenham uma vida próspera e feliz. Contudo, o princípio do sistema capitalista é a exploração do trabalho, e sua lógica é o lucro e a acumulação de capital. Como bem explica Afonso (2013, p. 277):

[...] não podemos, portanto, contornar (ou sequer abstrair) os interesses do capitalismo, cujos pilares estruturantes assentam na desigualdade, quando se trata de perceber o que está de fato subjacente às lógicas de uniformização e standardização cultural e científica, que acabam por acontecer, ou são fortemente induzidas, em decorrência da centralidade das avaliações internacionais comparadas, das quais o PISA é hoje, certamente, o exemplo paradigmático.

Nesse contexto, Afonso (2013) nos alerta que é estranho pensar que as organizações internacionais majoritariamente controladas pelos países centrais

tenham um interesse genuíno no aumento dos níveis educacionais dos países periféricos e semiperiféricos. O interesse é que a alfabetização seja difundida, porém, “[...] dentro dos limites que são desejados e necessários para a contínua expansão desse mesmo sistema capitalista mundial [...]” (AFONSO, 2013, p. 279), ou seja, a educação como qualificação de mão de obra que condiciona a integração de novos consumidores ao mercado. Observamos que a *Provinha Brasil* não contraria essa lógica, mas a reafirma, primeiro por pensar a melhoria da qualidade da alfabetização a partir de aumento em níveis de proficiência de teste padronizado e, segundo, por suprimir o caráter político da alfabetização, difundindo seu ensino a partir do processo de aquisição da técnica da escrita complementado por seus usos meramente funcionais.

Para a efetivação desse programa, busca-se o apoio dos gestores das redes de ensino, que têm o papel de “abraçar a causa”, aderir “voluntariamente” a essa avaliação e operacionalizar sua aplicação e correção nas instituições escolares locais. A oportunidade das crianças de escolher é ainda mais restrita que a dos gestores. A elas cabe apenas marcar a opção “certa” dentre as alternativas. Elas são objeto da avaliação e de um discurso homogeneizante que classifica sua relação com a escrita por meio de níveis de desempenho. São abstraídas de seus contextos sociais e silenciadas com a justificativa de que merecem um “padrão melhor” de alfabetização por parte do serviço público. O trabalho dos professores é entendido como preparação dos alunos para saber responder ao que os testes nacionais solicitam: uma relação funcional dos estudantes com a escrita. Assim, os docentes estariam contribuindo com uma educação de “qualidade”, traduzida por desempenho adequado em provas de múltipla escolha. Os profissionais da educação têm papel fundamental na realização do programa, pois a eles cabe compreender esse teste como um instrumento de auxílio ao seu trabalho, sem questionar seus pressupostos.

Nessa lógica, restringe-se a autonomia dos sujeitos que participam efetivamente da educação escolar no País, principalmente crianças e professores. Para a reprodução dos modos de ser da sociedade capitalista, é importante que o momento de reflexão crítica sobre a prática seja substituído pela readequação da prática em busca de melhores resultados. Em contrapartida, entendemos com Freire (1996) que ensinar

exige respeito à autonomia do ser do educando e que o modo ético de ensinar é pelo diálogo em que ambos, docente e educando, se assumem como seres inacabados. Assim, como seres históricos em constante acabamento num mundo que está sendo, temos convicção de que a mudança é possível e passa pela educação como ato ético, que se contrapõe à ideologia fatalista e imobilizante. Essa ideologia anima o discurso neoliberal e só mostra uma saída para a prática educativa: adaptar o educando à realidade que não pode ser mudada e treiná-lo para se adaptar à sociedade. Para Berthoff (2013, p. 17),

[...] o ensino da linguagem no contexto de 'habilidades de sobrevivência' está mais à frente do que o treino com livro de exercícios, porém não completa a libertação. A libertação só vem quando as pessoas cultivam sua linguagem e, com ela, o poder de conjectura, a imaginação de um mundo diferente a que se deve dar forma.

Entendemos também que os usos sociais da leitura e da escrita são importantes no processo de *ensinoaprendizagem* da língua, mas não vemos sentido em separar a alfabetização desse contexto vivo da linguagem, criando outro termo, letramento, para designar a dimensão social da língua. Encontramos na manutenção do *status quo* desta sociedade, a razão política da adoção do conceito de letramento, como assinala Geraldi (2011). Para a reprodução do sistema capitalista, a função da escola é ensinar, nos primeiros anos de escolaridade, o domínio de uma técnica, por meio do processo de alfabetização e, a adequação ao mundo existente, a partir do letramento.

Fundamentados na diferenciação entre alfabetização e letramento, os testes da *Provinha Brasil*, no período analisado (2008-2012), foram elaborados com base em matrizes de referência construídas a partir de habilidades consideradas necessárias para o desenvolvimento de três eixos: *Apropriação do sistema de escrita*, *Leitura e Escrita*. Este último eixo integra a prova apenas em seu ano inicial e depois é retirado. Mesmo na edição de 2008, a *Escrita* já era avaliada como capacidade de codificar palavras e sentenças ditadas fora de contexto. Em 2009, semelhantemente ao Pisa, a *Provinha* passa a avaliar apenas habilidades associadas à leitura.

Em nossas análises, observamos que a *Apropriação do sistema de escrita* é vista na avaliação da *Provinha Brasil* como aquisição de conhecimentos relacionados com a

identificação de letras e sua diferenciação de outros sinais gráficos, reconhecimento e contagem de sílabas em palavras descontextualizadas e identificação de relações entre sons e letras. Nesse mesmo entendimento, a *Leitura* é avaliada inicialmente como decodificação de palavras e sentenças como unidades significativas da língua, desprovidas de autoria, de contexto discursivo e de endereçamento. Essas questões que, geralmente iniciam os testes, correspondem a uma concepção de sujeito assujeitado pelo sistema, de língua como estrutura e de texto como código. A alfabetização, como entendida nos pressupostos da *Provinha*, é avaliada, assim, de modo separado dos usos e funções da escrita na sociedade, ou do letramento como conceituado pelo programa.

Já nas questões que envolveram a leitura de textos (ou gêneros discursivos), são avaliadas capacidades de captar de forma passiva as ideias colocadas no texto pelo autor como senhor do seu dizer. Os itens que partiam de enunciados concretos, de modo geral, solicitavam às crianças que localizassem informação, inferissem informação, identificassem o assunto e a finalidade de um texto lido ou ouvido. Para além desse tipo de atividade, entendemos que elas respondem aos textos, concordam com o autor ou discordam dele, completam as ideias que leem. O letramento conceituado e avaliado como compreensão da funcionalidade da escrita despreza que o texto é “[...] produto da interação do locutor e do ouvinte [...]” (BAKHTIN, 2010a, p. 117) e que, portanto, “[...] o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 21).

Com relação à criação do termo letramento e ao empobrecimento do conceito de alfabetização, que têm gerado intenso debate no Brasil, segundo Gadotti (2011, p. 12) “[...] não se trata só de palavras, de brigar por terminologias [...]”. Ele entende que “[...] a alfabetização não pode ser reduzida a uma tecnologia ou técnica de leitura e de escrita [...]” (p. 12), mesmo que conciliada ao termo letramento, considerado pelo autor como um retrocesso conceitual e “[...] uma posição ideológica que busca negar toda a tradição freireana [...], [pois] [...] ser uma pessoa letrada não significa ser alfabetizada, no sentido que Paulo Freire dava ao termo” (GADOTTI, 2011, p. 12).

Freire (1989) nos mostra a alfabetização como ato político e como ato criador do alfabetizando. Na visão dele, na escola, a leitura da palavra não pode estar descolada da leitura da palavra-mundo e o conceito de alfabetização transcende seu conteúdo etimológico, não podendo ser reduzido ao mero lidar com letras e palavras de modo mecânico. A palavra é entendida como palavra e ação, “[...] palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exânime. Palavra que diz e transforma o mundo” (FREIRE, 2005, p. 21). Nesse sentido, Freire (2013) refuta essa compreensão restrita da alfabetização, defendendo-a como relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo. Por outro lado, o termo letramento, de maneira geral, limita-se aos usos funcionais da escrita na sociedade, de modo a se adequar aos requisitos da atualidade.

Deixar de entender a alfabetização, como há muitos anos já defendia Paulo Freire, para assumir uma perspectiva de ensino da língua a partir dos processos de alfabetização e letramento, representa desprezar o sentido político do ensino da língua materna. Nas palavras de Geraldi

[...] Reduzir a alfabetização à ‘aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve’ é desvestir o processo de alfabetização de todo e qualquer cunho político. Como se a técnica fosse neutra e como se seu uso – os sentidos que faz circular – fosse independente de interesses sociais (GERALDI, 2011, p. 29).

A alfabetização como política pode ser encarada como um conjunto de práticas que possibilitam *empower* (traduzido por “dar poder a”, “desenvolver a potencialidade criativa” ou “dinamizar a potencialidade criativa do sujeito”) ou *disempower* (antônimo de *empower*) as pessoas (FREIRE, 2013). “[...] Em seu sentido mais amplo, a alfabetização pode ser analisada conforme funcione para reproduzir a formação social existente, ou como um conjunto de práticas culturais que promove a mudança democrática e emancipadora” (BERTHOFF, 2013, p. 8-9). Como também nos mostra Bakhtin (2010a), a palavra como signo é ideológica. A linguagem é arena de lutas, e a alfabetização não pode simplesmente se eximir desse conflito, pois a apropriação da linguagem escrita têm implicações para a formação de consciências, seja de forma ingênua, seja crítica, seja para o ensino da reprodução ou de criação de novos modos de dizer sobre o mundo ou de existir no mundo. Nesse sentido,

para Freire, “[...] aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (FREIRE, 2005, p. 21). Também na perspectiva de Bakhtin (2010a), entendemos que a língua não é transmitida ou recebida de modo pronto para ser usada. Para o teórico, ao se apropriarem da língua materna, os sujeitos

[...] penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2010a, p. 111).

Desse modo, é importante retomarmos o conceito de alfabetização que defendemos: como prática sociocultural em que as crianças, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua e com as relações entre sons e letras e letras e sons, mediada pelos professores, potencializam a criticidade, a criatividade e a inventividade. A alfabetização que queremos e que consideramos de “qualidade” é uma alfabetização que leve em conta que as crianças são sujeitos ativos e responsivos que, junto com os adultos, podem dizer sobre o mundo e também mudá-lo. Essa “qualidade” só pode ser alcançada por meio do diálogo entre seres humanos que assumem o sentido ético de existir. No entanto, essa educação pelo diálogo prescinde de política educacional que confronte, em nível internacional e nacional, os interesses dos defensores do lucro baseado na exploração e que possibilite condições materiais e autonomia aos sujeitos que integram a escola.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Mudanças no Estado-avaliador. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

ALMEIDA, Ayane Nazarela Santos de. **A competência narrativa na Provinha Brasil**: um estudo do desempenho dos estudantes da EMEF Tenissom Ribeiro – Aracaju/SE. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

ANTUNES, Janaína Silva Costa. **Práticas de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola pública**. 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ARROYO, Miguel González. Reflexões sobre a Provinha Brasil. **Letra A**: o jornal do alfabetizador, Belo Horizonte, ano 4, p. 3, jun./jul. 2008. Edição especial.

AZEVEDO, José Clovis de. Apresentação. In: RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 11-14.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2010a.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 5 ed. São Paulo: Editora Hucitec/Annablume, 2002.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes et al. Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação. Fascículo 2. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização e Linguagem. Brasília, 2007a.

_____. Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento. Fascículo 1. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização e Linguagem. Brasília, 2007b.

BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. 2009. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 32-50, jul./dez. 2009.

BERTHOFF, Ann E. Prefácio. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. p. 11-30.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007a. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Sítio da Presidência da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 19 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização e Linguagem. Brasília, 2007.

_____. Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007b. **Sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2013.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). SECRETARIA EXECUTIVA. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Guia de elaboração de itens**: Provinha Brasil, Brasília, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Provinha Brasil**: guia de correção e interpretação dos resultados: Teste 1. Primeiro semestre, 2008a.

_____. **Provinha Brasil**: guia de correção e interpretação dos resultados: Teste 2. Segundo semestre, 2008b.

_____. **Provinha Brasil**: orientações para Secretarias de Educação, 2008c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica (SEB). Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale). **Provinha Brasil**: reflexões sobre a prática, 2008.

BREGUNCI, Maria das Graças. Avaliar é um processo. **Letra A**: o jornal do alfabetizador, Belo Horizonte, ano 4, edição especial, p. 10-11, jun./jul. 2008. Entrevista coletiva concedida a Daniela Mercier.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA (CEALE). FAE/UFMG. Editorial: um instrumento pedagógico. **Letra A**: o jornal do alfabetizador, Belo Horizonte, ano 4, p. 2, jun./jul. 2008. Edição especial.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Sociocognição e linguagem escrita**: uma discussão sobre implicações das fronteiras do conceito de letramento. Florianópolis, 2009. No prelo.

CÔCO, Dilza. **Avaliação externa da alfabetização**: o Paebes-Alfa no Espírito Santo. 2014. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI/SESI); CANAL FUTURA/FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Destino**: educação: diferentes países, diferentes respostas. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2011. Disponível em: <<http://www.futura.org.br>>. Acesso em: 5 jan. 2012.

CONSULTOR. In: BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. p. 445.

CORREIA, Joelma Reis. Provinha Brasil: uma análise da concepção de leitura. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 35., 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais eletrônicos...** Disponível em:<www.anped.org.br>. Acesso em: 9 dez. 2012.

CRISTOFOLINI, Carla. Refletindo sobre a Provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura. **Alfa**: Revista de Linguística, v. 56, n. 1, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 123-134, 2009a.

_____. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 573-592, set./dez. 2012.

_____. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, n. 9, p. 47-55, maio/ago. 2009b.

_____. Provinha Brasil: reeditando a velha confusão entre avaliação e exame. **Movimento Sócio-educativo**. 2008. Disponível em: <http://www.msebrasil.org/upload/arquivos/Provinha%20Brasil_Maria%20Teresa%20Esteban.doc>. Acesso em: 5 mar. 2013.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 37-60.

FRADE, Isabel. Avaliar é um processo. **Letra A**: o jornal do alfabetizador, Belo Horizonte, ano 4, p. 10-11, jun./jul. 2008. Edição especial. Entrevista coletiva concedida a Daniela Mercier.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Responsabilização, meritocracia e privatização**: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Trabalho apresentado no III Seminário de Educação Brasileira. Cedes – Unicamp, 2011.

GADOTTI, Moacir. Prefácio: alfabetização e letramento: como negar nossa história? In: ZACCUR, Edwiges. (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome?. Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 11-12.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, Edwiges. (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome?. Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 13-32.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Educação Contemporânea, 2014. No prelo.

_____. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 603-622, jul./set. 2012.

_____. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas educacionais e regulações do trabalho docente. In: SANTOS, L. L. de C. et al. (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (livro 3). Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/endipe/publicacoes.php>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Provinha Brasil**. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/objetivos>>. Acesso em: 6 ago. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO LEITURA E ESCRITA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (CEALE). CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (CAED). **Provinha Brasil**: passo a passo, 2008a.

_____. **Provinha Brasil**: caderno do professor/aplicador. Teste 1. Primeiro semestre, 2008b.

_____. **Provinha Brasil**: caderno do professor/aplicador I: orientações gerais. Teste 2. Segundo semestre, 2008c.

_____. **Provinha Brasil**: orientações para Secretarias de Educação, Teste 2. Segundo semestre, 2008d.

_____. **Provinha Brasil**: caderno do professor/aplicador II: guia de aplicação. Teste 2. Segundo semestre, 2008e.

_____. **Provinha Brasil**: passo a passo, Teste 2. Segundo semestre, 2008f.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DAEB). COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Provinha Brasil**: caderno do professor/aplicador I: orientações gerais. Teste 1. Primeiro semestre, 2009a.

_____. **Provinha Brasil**: caderno do professor/aplicador II: guia de aplicação. Teste 1. Primeiro semestre, 2009b.

_____. **Provinha Brasil**: guia de correção e interpretação dos resultados. Teste 1. Primeiro semestre, 2009c.

_____. **Provinha Brasil**: orientações para as Secretarias de Educação. Teste 1. Primeiro semestre, 2009d.

_____. **Provinha Brasil**: passo a passo. Teste 1. Primeiro semestre, 2009e.

_____. **Provinha Brasil**: caderno do professor/aplicador II: guia de aplicação. Teste 2. Segundo semestre, 2009f.

_____. **Provinha Brasil**: caderno do professor/aplicador I: orientações gerais. Teste 2. Segundo semestre, 2009g.

_____. **Provinha Brasil**: orientações para as Secretarias de Educação. Teste 2. Segundo semestre, 2009h.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DAEB). COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Provinha Brasil**: caderno do professor/aplicador II: guia de aplicação. Teste 1. Primeiro semestre, 2010a.

_____. **Provinha Brasil**: guia de correção e interpretação de resultados. Primeiro semestre, 2010b.

_____. **Provinha Brasil**: orientações para as Secretarias de Educação. Primeiro semestre, 2010c.

_____. **Provinha Brasil**: orientações para as Secretarias de Educação. Teste 2. Segundo semestre, 2010d.

_____. **Provinha Brasil**: caderno do professor aplicador I: orientações gerais. Teste 2. Segundo semestre, 2010e.

_____. **Provinha Brasil**: caderno do professor aplicador II: guia de aplicação. Teste 2. Segundo semestre, 2010f.

_____. **Provinha Brasil**: guia de correção e interpretação de resultados. Teste 2. Segundo semestre, 2010g.

_____. **Provinha Brasil**: guia de aplicação. Teste 1. Primeiro semestre, 2011a.

_____. **Provinha Brasil**: guia de correção e interpretação de resultados. Teste 1. Primeiro semestre, 2011b.

_____. **Provinha Brasil**: avaliando a alfabetização. Leitura. Teste 2. Guia de correção e interpretação de resultados. Segundo semestre, 2011c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DAEB). **Provinha Brasil**: Avaliando a Alfabetização. Leitura. Teste 1. Guia de aplicação. Primeiro semestre, 2012a.

_____. **Provinha Brasil**: Avaliando a Alfabetização. Leitura. Teste 1. Guia de correção e interpretação de resultados. Primeiro semestre, 2012b.

_____. **Provinha Brasil**: Avaliando a Alfabetização. Leitura. Teste 2. Guia de correção e interpretação de resultados. Segundo semestre, 2012c.

KIT. In: INSTITUTO ANTONIO HOWAIS (Org.). VILLAR, Mauro de Salles (Ed.). **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011. p. 569.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira Maciel. Avaliar é um processo. **Letra A**: o jornal do alfabetizador, Belo Horizonte, ano 4, p. 10-11, jun./jul. 2008. Edição especial. Entrevista coletiva concedida a Daniela Mercier.

MAIA, Marinilda. **Provinha Brasil**: a utilização e avaliação dos testes de diagnósticos da alfabetização pelos professores. 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MELLO, Darlize Teixeira. **Provinha Brasil (ou “provinha de leitura”?)**: mais uma “avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial?”. 2012. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MERCIER, Daniela. Entrevista coletiva. Avaliar é um processo. **Letra A**: o jornal do alfabetizador, Belo Horizonte, ano 4, p. 10-11, jun./jul. 2008. Edição especial. Nota introdutória de entrevista coletiva com pesquisadores do Ceale concedida a Daniela Mercier.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=231&Itemid=332>. Acesso em: abr. 2014a.

MORAIS, Artur Gomes; LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. “Provinha Brasil”: monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Recife: Anpae, v. 25, n. 2, p. 301-320, maio/ago. 2009.

MORAIS, Artur Gomes. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.17, n. 51, p. 551-571, set./dez. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Alfabetização como liberdade**. Brasília: Unesco, MEC, 2003. 72 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001303/130300por.pdf>>. Acesso em: 20. maio 2013.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIGUEIRA JR, Itamar. Perfil Magda Becker Soares: “Incumbida e ocupada”. Sempre. **Diversa**: revista da Universidade Federal de Minas Gerais, ano 12, n. 20, abr. 2013. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/diversa/20/perfil-magda.html>> Acesso em: 10 jun. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007a.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007b. Edição especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 9 maio 2012.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; GONTIJO, Claudia Maria Mendes. Alfabetização, letramento e a política de avaliação diagnóstica no Brasil. In: ZACCUR, Edwiges. (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2011. p. 171-192.

SEVERO, Cristine. Sobre o sujeito na perspectiva (do Círculo) de Bakhtin. In: **Revista eletrônica do instituto de humanidades**. v. VII, n. XXV, abr./ jun. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/9>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

SOARES, Magda Becker. **A reinvenção da alfabetização**. Cultiva, 2003a. Disponível em: <http://www.cultiva.org.br/textos/reinvecao_da_alfabetizacao_magda.doc>. Acesso em: 2 dez. 2006.

_____. As muitas facetas da alfabetização. In: SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003b. p. 13-27.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan. /fev. /mar. /abr. 2004.

_____. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, Maria Clara Souto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

STIEG, Vanildo. **Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES**. 2012. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Tradução de Monica Corullón. In: TOMMASI, Livia de; WARDE,

Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Diminutivos. In: _____. **Comédias da vida privada: 101 crônicas escolhidas**. Porto Alegre: LPM, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Análise das questões da *Provinha Brasil* por descritor no período 2009-2012

1º EIXO Apropriação do Sistema de Escrita				
Habilidade (descritor)	Detalhamento da habilidade (descritor)	Questões 2009/1	Questões 2009/2	Total de questões
D1 Reconhecer letras	Habilidades relacionadas com a capacidade de diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras	2, 5, 14	1, 2, 4, 13	07
D2 Reconhecer sílabas	Identificar número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens	12	17	02
D3 Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: – vogais nasalizadas – letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f) – letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: “c” e “g”); e – sílabas 	7, 13, 15	3, 5, 6, 11, 16	08
2º EIXO Leitura				
Habilidade (descritor)	Detalhamento da habilidade (descritor)	Questões 2009/1	Questões 2009/2	Total de questões
D4 Ler palavras	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isto seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba	1, 3, 4, 6, 8, 9, 10	7, 8, 9, 10	11
D5 Ler frases	Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isto seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase	17	14	02
D6 Localizar informação explícita em textos	Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas, com distintos graus de evidência da informação, e exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta	21, 22, 23	12, 15, 18	06
D7 Reconhecer assunto de um texto	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero, ou ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto fundamentando-se apenas na leitura individual do texto	16, 20, 24	22, 24	05
D8 Identificar a finalidade do texto	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero, ou ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade apoiando-se apenas na leitura individual do texto	11, 18	21, 23	04
D9 Estabelecer relação entre partes do texto	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e coesão textual	0	0	0
D10 Inferir informação	Inferir informação	19	19, 20	03

1º EIXO		Apropriação do Sistema de Escrita		
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)	Questões 2010/1	Questões 2010/2	Total de questões
D1 Reconhecer letras	Habilidades relacionadas com a capacidade de diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras	1, 5, 6, 13	1, 2, 3, 6, 11	09
D2 Reconhecer sílabas	Identificar número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens.	10	8, 13	03
D3 Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas	Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: - vogais nasalizadas - letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f) - letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: "c" e "g"); e - sílabas	2, 3, 4, 7, 9, 17	4, 5, 7, 14	10
2º EIXO		LEITURA		
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)	Questões 2010/1	Questões 2010/2	Total de questões
D4 Ler palavras	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba	8, 11, 14	9, 10, 12, 15	07
D5: Ler frases	Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase	12, 16	16, 18	04
D6 Localizar informação explícita em textos	Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas, com distintos graus de evidência da informação, e exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta	18, 20	23, 24	04
D7 Reconhecer assunto de um texto	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto fundamentando-se apenas na leitura individual do texto	21, 24	19, 22	04
D8 Identificar a finalidade do texto	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade apoiando-se apenas na leitura individual do texto	15, 23	17, 21	04
D9 Estabelecer relação entre partes do texto	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e coesão textual	-	-	-
D10 Inferir informação	Inferir informação	19, 22	20	03

1º EIXO		Apropriação do Sistema de Escrita			
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)	Questões 2011/1	Questões 2011/2	Total de questões	
D1 Reconhecer letras	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras	1, 2	1, 2, 3	05	
D2 Reconhecer sílabas	Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens	3, 4, 8	8, 10	05	
D3 Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas	Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: - letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f) - letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: "c" e "g") - sílabas	5, 6, 7	4, 5, 6, 9	07	
2º EIXO		LEITURA			
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)	Questões 2011/1	Questões 2011/2	Total de questões	
D4 Ler palavras	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba	9, 10	7, 11	04	
D5 Ler frases	Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase	11, 12	12, 14	04	
D6 Localizar informação explícita em textos	Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas, com distintos graus de evidência da informação, e exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta	13, 14	13, 15	04	
D7 Reconhecer assunto de um texto	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto fundamentando-se apenas na leitura individual do texto	15, 16	19	03	
D8 Identificar a finalidade do texto	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade apoiando-se apenas na leitura individual do texto	17, 18	16, 17	04	
D9 Estabelecer relação entre partes do texto	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e coesão textual	-	-	-	
D10 Inferir informação	Inferir informação	19, 20	18, 20	04	

1º EIXO		Apropriação do Sistema de Escrita		
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)	Questões 2012/1	Questões 2012/2	Total de questões
D1 Reconhecer letras	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras	1, 4, 9	1, 2, 3,	06
D2 Reconhecer sílabas	Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens	10	5, 8	03
D3 Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas	Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: - letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f) - letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: "c" e "g") - sílabas	2, 3, 5, 6	4, 6, 7	07
2º EIXO		LEITURA		
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)	Questões 2012/1	Questões 2012/2	Total de questões
D4 Ler palavras	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba	7, 8, 11	11	04
D5 Ler frases	Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase	12, 13	10	03
D6 Localizar informação explícita em textos	Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas, com distintos graus de evidência da informação, e exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta	14, 15	9, 15	04
D7 Reconhecer assunto de um texto	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto fundamentando-se apenas na leitura individual do texto	16, 19	12, 17, 18	05
D8 Identificar a finalidade do texto	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade apoiando-se apenas na leitura individual do texto	18	13, 16, 19	04
D9 Estabelecer relação entre partes do texto	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e coesão textual	-	14	01
D10 Inferir informação	Inferir informação	17, 20	20	03

APÊNDICE B – Quantitativo anual de questões por descritor de habilidade

	Habilidade	2009	2010	2011	2012	Total
1º EIXO: Apropriação do Sistema de Escrita	D1 Reconhecer letras. Habilidades relacionadas com capacidade de diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras	07	09	05	06	27
	D2 Reconhecer sílabas. Identificar número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens	02	03	05	03	13
	D3 Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas. Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: - vogais nasalizadas - letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f) - letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: "c" e "g")e - sílabas	08	10	07	07	32
	Total por ano do 1º eixo:	17	22	17	16	
2º EIXO: Leitura	D4 Ler palavras. Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba	11	07	04	04	26
	D5 Ler frases. Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase	02	04	04	03	13
	D6 Localizar informação explícita em textos. Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas, com distintos graus de evidência da informação, e exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta	06	04	04	04	18
	D7 Reconhecer assunto de um texto. Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto fundamentando-se apenas na leitura individual do texto	05	04	03	05	17
	D8 Identificar a finalidade do texto. Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade apoiando-se apenas na leitura individual do texto	04	04	04	04	16
	D9 Estabelecer relação entre partes do texto. Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e coesão textual	0	0	0	01	01
	D10 Inferir informação	03	03	04	03	13
	Total por ano do 2º eixo:	31	26	23	24	