

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

**ROSALINA TELLIS GONÇALVES**

**AS RELAÇÕES GRAFOFÔNICAS NA *PROVINHA BRASIL*  
(2008-2012)**

**VITÓRIA  
2015**

**ROSALINA TELLIS GONÇALVES**

**AS RELAÇÕES GRAFOFÔNICAS NA *PROVINHA BRASIL*  
(2008-2012)**

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

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleonara Maria Schwartz

**VITÓRIA  
2015**

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

---

G635r      Gonçalves, Rosalina Tellis, 1972-  
            As relações grafofônicas na Provinha Brasil / Rosalina Tellis  
            Gonçalves. – 2015.  
            184 f. : il.

            Orientador: Cleonara Maria Schwartz.  
            Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do  
            Espírito Santo, Centro de Educação.

            1. Alfabetização. 2. Avaliação educacional – Brasil. 3.  
            Fonética. 4. Fonologia. 5. Linguística. I. Schwartz, Cleonara Maria.  
            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

**ROSALINA TELLIS GONÇALVES**

**AS RELAÇÕES GRAFOFÔNICAS NA PROVINHA  
BRASIL (2008-2012)**

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

Aprovada em 26 de fevereiro de 2015.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
**Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz**  
Universidade Federal do Espírito Santo

\_\_\_\_\_  
**Professora Doutora Moema Lúcia Martins Rebouças**  
Universidade Federal do Espírito Santo

\_\_\_\_\_  
**Professor Doutor Rogério Drago**  
Universidade Federal do Espírito Santo

\_\_\_\_\_  
**Professora Doutora Leticia Queiroz de Carvalho**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

\_\_\_\_\_  
**Professora Doutora Fernanda Zanetti Becalli**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

À MINHA MÃE, CELITA TELLIS, MULHER SÁBIA,  
COMPANHEIRA E GRANDE APOIADORA NA  
REALIZAÇÃO DE TODO ESTE PROJETO DE VIDA.

A JOAQUIM, PRESENÇA DE DEUS JUNTO A MIM,  
AFILHADO QUERIDO, EXPRESSÃO DE ALEGRIA E  
CURIOSIDADE PULSANTE PELO SABER.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me permitiu fazer esta caminhada e ter ficado sempre ao meu lado durante todas as etapas deste estudo, levando-me a compreender que aquele que “[...] não duvidar no seu coração, mas acreditar que isso vai acontecer, assim acontecerá” (Mc 11, 23). Obrigada! Obrigada! Obrigada! A Ti, toda honra, glória e méritos deste trabalho!

À minha mãe, Celita Tellis Gonçalves, meus irmãos, irmãs e os demais membros de minha família pelo incentivo e crença absoluta na capacidade de realização e concretização desta etapa de estudos.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleonara Maria Schwartz, pela acolhida na orientação deste trabalho, pelo estímulo ao estudo e pela confiança em mim. Sou grata por toda a paciência a mim dispensada, pelas interações e ensinamentos precisos.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Moema Maria Martins Rebouças pela atenção, delicadeza, fino trato e elegância em seus comentários que me trouxeram importantes e imprescindíveis reflexões a esta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Rogério Drago pelo olhar criterioso a este trabalho, ponderando-o com contribuições sempre muito relevantes e emolduradas de alegria e espontaneidade.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leticia Queiroz que, sem medir esforços, se dispôs a compartilhar seus conhecimentos comigo e dialogar na tessitura desta investigação.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Becalli, querida amiga e grande profissional comprometida com a causa da alfabetização. Agradeço o carinho a mim dedicado e por colaborar na discussão deste trabalho, oferecendo significativas contribuições que me ajudaram a transformar minha defesa em um momento intenso de aprendizagem, dando à pesquisa uma maior relevância.

A todas as colegas da linha de pesquisa Educação e Linguagens e, particularmente, a Regina Godinho e a Joselma de Souza Mendes Rizzo, com as quais estreitei relações e nos fizemos amigas mais próximas. Com companheirismo, carinho e criticidade muito colaboraram com significativas discussões sobre a temática deste estudo.

A todos que me apoiaram, me incentivaram e por mim rezaram ao longo desta caminhada, em particular, grande apreço a Teresa Margarida Pirschner, incansável batalhadora na luta pelos direitos dos professores.

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com* (FREIRE, 1996, p. 130-131).

## RESUMO

Este trabalho analisa o instrumento avaliativo *Provinha Brasil*, para investigar as relações grafofônicas que vêm sendo priorizadas e consideradas adequadas para avaliar a alfabetização de crianças no Brasil. Especificamente, trata da singularidade da temática, por meio da análise do documento utilizado como referencial para a elaboração dos testes da *Provinha*, mediante o exame das relações grafofônicas, objeto das questões nas provas. Procura averiguar também as vinculações do documento de referência e das questões grafofônicas às teorizações do campo da linguística. O estudo fundamenta-se em teóricos da linguística como Cagliari (1998, 1999, 2008), Teberosky (2000), Oliveira (2005), Lemle (2007) e Silva (2012). Caracteriza-se, metodologicamente, como uma pesquisa qualitativa de base documental. Assume a hipótese de que a *Provinha Brasil*, ao demarcar que concebe “[...] a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética” (INEP, 2012, p. 8), restringe, por meio de seus itens de questões, a avaliação da alfabetização apenas às relações grafofônicas tomadas como as mais simples do sistema de escrita alfabética. Conclui que as provas aplicadas no período de 2008-2012 privilegiam, nas questões, o reconhecimento de sílaba inicial das palavras, da letra inicial e o formato global da palavra. Evidencia, também nas questões, a preferência pela relação biunívoca entre fonemas e grafemas, tratando, em caráter de *biunivocidade*, outras relações grafofônicas que apresentam variação quanto ao valor posicional de letras que representam sons diferentes, sons representados por diferentes letras ou, ainda, letras que representam sons idênticos em contextos idênticos. As análises corroboraram a hipótese de investigação, uma vez que a *Provinha*, ao considerar as relações grafofônicas mais simples como elementos balizadores para aquilatar se uma criança, no Brasil, está ou não alfabetizada, institucionaliza essas relações como pré-requisitos para a entrada das crianças no universo da leitura e da escrita, desconsiderando a produção de conhecimentos no campo da Linguística e reduzindo de forma drástica a noção de alfabetização em suas diferentes dimensões.

Palavras-chave: Alfabetização. Relações grafofônicas. *Provinha Brasil*.

## ABSTRACT

This work analyzes the evaluation instrument *Provinha Brazil*, to investigate grafofonicas relations, which have been prioritized and considered adequate to assess the literacy of children in Brazil. Specifically deals with the uniqueness of them, through document analysis used as a reference for the format of the tests *Provinha* tests by examining the grafofônicas relations, on the evidence of the object issues It also seeks to ascertain the links of the reference document and grafofônicas questions to the theories of linguistics field. The study is based on theoretical linguistics as Cagliari (1998, 1999, 2008), Teberosky (2000), Oliveira (2005), Lemle (2007) and Silva (2012). It is characterized, methodologically, as a qualitative research evidence base. The study assumes the hypothesis that *Provinha Brazil* is being used to mark that designs "literacy as the development of understanding of the operating rules of the alphabetic writing system" (INEP, 2012, p. 8), restricts, through its items issues, the evaluation of literacy only to grafofonicas relations taken as the simplest of alphabetic writing system. It concludes that the tests applied in the 2008-2012 period privilege, the issues, the initial syllable word recognition, recognition of the initial letter and global word. Highlights also the issues, the preference for two-way relationship between phonemes and graphemes, dealing in character *mutual unambiguit*, other grafofônicas relationships that have variation in the positional value of letters that represent different sounds, sounds represented by different letters or even letters representing the same sound being equal. The analyzes support the hypothesis of research, since the *Provinha*, when considering the grafofônicas relations simpler functioning as a guide elements to assess whether a child, in Brazil, is or illiterate, institutionalize these relations as a prerequisite for the entry of children in reading and writing universe, disregarding the production of knowledge in the field of linguistics and reducing drastically the notion of literacy in its various dimensions.

Keywords: Literacy, grafofonicas relations, *Provinha Brazil*

## LISTA DE SIGLAS

Caed	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
Ceale	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais
Ceel	Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco
Ceform	Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília
Cefortec	Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino da Universidade Federal de Ponta Grossa
CETPP	Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
CGSNAEB	Coordenação Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Daeb	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
Eciel	Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latinoamericana
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
Nepales	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica
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

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	_	Dissertações e tese sobre a <i>Provinha Brasil</i> (2010-2012) ...	48
Quadro 2	_	Documentos presentes nos <i>kits da Provinha Brasil</i> (2008-2012) .....	91
Quadro 3	_	Esquadramento de questões do ano 2008 (SCHWARTZ; GONTIJO, 2011) .....	106
Quadro 4	_	As atividades do eixo Apropriação do Sistema de Escrita no período 2009-2012 .....	121
Quadro 5	_	Delineamento de questões do eixo Apropriação do Sistema de Escrita no período 2008-2012 .....	126
Quadro 6	_	Aspectos avaliadores das relações grafofônicas .....	129
Quadro 7	_	Os tipos de questões que avaliaram o reconhecimento de sílaba .....	132
Quadro 8	_	Relações grafofônicas priorizadas nas questões que avaliaram o reconhecimento da sílaba .....	138
Quadro 9	_	Relações grafofônicas priorizadas nas questões que avaliaram o reconhecimento da letra inicial .....	142
Quadro 10	_	Relações grafofônicas priorizadas nas questões que avaliaram o reconhecimento global da palavra .....	151

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	_	Questão 6 retirada do teste aplicado em 2012/1.....	105
<b>Figura 2</b>	_	Questão 14 retirada do teste aplicado em 2008/2.....	108
<b>Figura 3</b>	_	Questão 3 retirada do teste aplicado em 2008/2.....	111
<b>Figura 4</b>	_	Questão 4 retirada do teste aplicado em 2008/1.....	112
<b>Figura 5</b>	_	Questão 9 retirada do teste aplicado em 2008/1.....	113
<b>Figura 6</b>	_	Questão 17 retirada do teste aplicado em 2008/1.....	115
<b>Figura 7</b>	_	Questão 15 retirada do teste aplicado em 2008/2.....	117
<b>Figura 8</b>	_	Questão 8 retirada do teste aplicado em 2008/1.....	118
<b>Figura 9</b>	_	Questão 2 retirada do teste aplicado 2008/2.....	119
<b>Figura 10</b>	_	Questão 3 retirada do teste aplicado em 2010/1.....	122
<b>Figura 11</b>	_	Questão 3 retirada do teste aplicado em 2011/1.....	123
<b>Figura 12</b>	_	Questão 4 retirada do teste aplicado em 2011.....	125
<b>Figura 13</b>	_	Questão 6 retirada do teste aplicado em 2011/2.....	133
<b>Figura 14</b>	_	Questão 2 retirada do teste aplicado em 2010/1.....	134
<b>Figura 15</b>	_	Questão 5 retirada do teste aplicado em 2010/2.....	135
<b>Figura 16</b>	_	Questão 5 retirada do teste aplicado em 2010/1.....	136
<b>Figura 17</b>	_	Questão 2 retirada do teste aplicado em 2008/2.....	143
<b>Figura 18</b>	_	Questão 7 retirada do teste aplicado em 2010/2.....	143
<b>Figura 19</b>	_	Questão 8 retirada dos testes aplicados em 2008.....	145
<b>Figura 20</b>	_	Questão 1 retirada dos testes aplicados em 2008.....	147
<b>Figura 21</b>	_	Questões 15 e 6 retiradas do teste aplicado em 2008.....	149

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>16</b>
<b>1    <b>PROVINHA BRASIL: EM DIÁLOGOS</b> .....</b>	<b>30</b>
1.1   DIALOGANDO COM A POLÍTICA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO	31
1.2   A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL (2008-2012).....	40
1.3   A <i>PROVINHA BRASIL</i> TEMATIZADA EM TRABALHOS ACADÊMICOS.....	47
<b>2    <b>CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUÍSTICA E OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO</b>.....</b>	<b>61</b>
2.1   A FONÉTICA E A FONOLOGIA: ALGUNS APONTAMENTOS À AÇÃO DE ALFABETIZAR	62
2.1.1 <b>O alfabeto fônico internacional.</b>	<b>63</b>
2.1.2 <b>O aparelho fonador</b> .....	<b>65</b>
2.1.3 <b>Diferentes tipos de relações grafofônicas</b> .....	<b>68</b>
2.2   OS MÉTODOS: PROPOSTAS PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES GRAFOFÔNICAS.....	75
<b>3    <b>ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....</b>	<b>85</b>
3.1   CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E ETAPAS PROCEDIMENTAIS .....	90
<b>4    <b>A MATRIZ DE REFERÊNCIA E OS DESCRITORES DE HABILIDADES DA <i>PROVINHA BRASIL</i></b> .....</b>	<b>93</b>
4.1   A MATRIZ DE REFERÊNCIA ENTRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS .....	95
4.2   OS DESCRITORES DE HABILIDADES DE ALFABETIZAÇÃO DA <i>PROVINHA BRASIL</i> .....	103
4.3   O EIXO APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA NO ANO DE 2008 .....	107

4.3.1	D1 __ Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação .....	108
4.3.2	D2 __ Identificar letras do alfabeto .....	110
4.3.3	D3 __ Reconhecer palavras como unidade gráfica .....	112
4.3.4	D4 __ Distinguir diferentes tipos de letras .....	114
4.3.5	D5 __ Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas.....	116
4.3.6	D6 __ Identificar relações fonema/grafema (som/letra) .....	117
4.4	O EIXO APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA NO PERÍODO 2009-2012 .....	120
4.4.1	D1 __ Reconhecer letras .....	122
4.4.2	D2 __ Reconhecer sílabas .....	123
4.4.3	D3__ Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas .....	124
5	<b>A ESPECIFICIDADE DAS RELAÇÕES GRAFOFÔNICAS NA PROVINTA BRASIL .....</b>	<b>128</b>
5.1	RECONHECIMENTO DE SÍLABA .....	131
5.2	RECONHECIMENTO DA LETRA INICIAL .....	140
5.3	RECONHECIMENTO GLOBAL DA PALAVRA .....	144
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>153</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>158</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>176</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>179</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuições. Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me. Surpreendo-me, porém, um tanto à parte de todos, penetrando conhecimento que os outros ainda ignoram. O senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho nem tenha idéia do que seja na verdade – um espelho? Demais, decerto, das noções de física, com que se familiarizou, as leis da óptica. Reporto-me ao transcendente. Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive os fatos. Ou a ausência deles. Duvida? Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo. (ROSA, 2001, p. 119)

Este texto apresenta o resultado da pesquisa de Doutorado, na qual dialogamos com o Programa Brasileiro de Avaliação da Alfabetização<sup>1</sup> e analisamos o instrumento *Provinha Brasil*. No desenvolvimento de nosso estudo, tivemos como objetivo geral investigar as relações grafofônicas, ou seja, aquelas que correspondem às letras (grafemas) e sons (fonemas), que vêm sendo priorizadas e consideradas adequadas para avaliar a alfabetização de crianças no Brasil por meio do referido instrumento. Especificamente, no decurso de nossa investigação, buscamos tratar da singularidade da temática, atendo-nos à análise do documento utilizado como referencial para a elaboração dos testes da *Provinha*. Examinamos, ainda, as relações grafofônicas que foram objeto das questões nas provas e averiguamos as vinculações do documento de referência e das questões grafofônicas às teorizações do campo da Linguística.

A *Provinha Brasil* é um instrumento nacional de avaliação externa da alfabetização, balizada por organismos internacionais, que define, como política nacional, os parâmetros para se considerar uma criança alfabetizada. Assim, a tese defendida neste trabalho é que a *Provinha Brasil*, ao demarcar que concebe “[...] a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema

---

<sup>1</sup> O Ministério da Educação (MEC) que já havia instituído em 2008 a *Provinha Brasil*, criou em 2013 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), pela Portaria nº 482, de 7 de junho. Esta foi instituída como uma prova censitária a ser aplicada anualmente para os alunos do 3º ano do ensino fundamental, visando, segundo seus objetivos, a “[...] produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino e concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades”. A ANA compõe o sistema de avaliação da Educação Básica (Saeb) juntamente com a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc), comumente chamada da *Prova Brasil*.

de escrita alfabética” (INEP, 2008), estabelece, por meio de seus itens de questões, o direcionamento para o ensino de determinadas relações grafofônicas que se restringem preponderantemente às relações mais simples do sistema de escrita alfabética. Desse modo, esses conhecimentos, quando avaliados, tornam-se indicativos do que vem sendo considerado adequado pela política de avaliação de alfabetização de crianças no Brasil e passam a se configurar como os elementos balizadores para aquilatar se uma criança está ou não alfabetizada.

Para contextualizar a motivação por este estudo, considero <sup>2</sup> importante explicitar o meu percurso de aproximação com a temática da pesquisa. Inicialmente, o interesse pela temática deveu-se à minha inserção profissional no magistério e à minha trajetória acadêmica. Por isso, ao tomar de empréstimo o dizer de Guimarães Rosa, ponho em evidência o que de mais peculiar, pitoresco e profícuo há na elaboração desse dizer. Esta, por sua vez, é, em sua essência, uma possibilidade de fazer reviver momentos que tiveram significação marcante em minha trajetória profissional e acadêmica. Momentos que permitem retomar algumas lembranças ternas, emocionantes, tristes, conflitantes, enfim, experiências. Afinal, não nascemos professores, nem nos fazemos educadores de repente. Ser educador foi se constituindo em momentos diferentes de minha vida, construídos a partir de variados discursos que se interpenetraram, funcionando como instâncias formadoras.

Minha trajetória profissional se deu pela inserção oficial na educação, em 1987, ao iniciar o então curso “Habilitação para o Exercício do Magistério”. Após três anos e finalizado o curso, passei em um concurso público municipal, comecei a trabalhar com crianças das séries iniciais do ensino fundamental e, paralelamente, a fazer a faculdade de Letras em um município vizinho. Ao assumir a primeira turma de alunos não tinha consciência das “pedras” que encontraria no meio do caminho. Tinha em minha bagagem muitas ideias e expectativas atreladas a um fazer próximo à minha experiência vivida como aluna.

---

<sup>2</sup> A partir deste momento do texto será empregada, ao longo desta apresentação, a primeira pessoa do singular para fazer referência a fatos da experiência pessoal da pesquisadora. Mas, posteriormente, no decorrer dos demais capítulos, será utilizada a primeira pessoa do plural como forma de envolver as outras vozes que constituíram a produção de toda esta pesquisa e com as quais a pesquisadora dialogou.

Por volta de 1992, a efervescência de discursos, fundamentados em princípios construtivistas de educação e materializados nas instituições educacionais estaduais e municipais do Espírito Santo, pela implantação do Bloco Único,<sup>3</sup> trazia a proposta de superação da unilateralidade dos antigos métodos. Essa proposta apontava a tese de que “[...] a criança constrói seus conhecimentos”, cabendo ao educador assumir o papel de coordenador da ação pedagógica e, como apontou Facci (2004, p. 122), “[...] colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos, apresentando situações-problema a serem resolvidas”, de modo que as crianças se instituíssem como cidadãs autônomas.

No contexto dessas “*novas ideias*”, as mudanças de práticas cristalizadas e tradicionais do ensino da alfabetização para práticas de base construtivista seriam entendidas como um avanço. Hoje, compreendo que as “*novas ideias*” não tomavam o processo de apropriação da linguagem escrita como elaboração de sentidos, impossibilitando-me a leitura crítica ou mesmo a busca de possíveis lacunas que me instigassem questionar por que eram aquelas as vozes que veiculavam naquele determinado período sócio-histórico e não outras ou, ainda, de onde surgiam e com qual finalidade. Destarte, e como apontou Rossler (2006) em sua pesquisa “Sedução e alienação no discurso construtivista”, na qual analisou os processos de sedução e, portanto, de alienação presentes na difusão de ideário construtivista na educação, adentrei na “[...] complexidade dos processos psicológicos e sociais que levaram [o ideário construtivista] a se constituir num dos maiores modismos educacionais” (ROSSLER, 2006, p. 75) e, como tantos outros professores, proclamei-me construtivista.

Ao fazer o curso de Pós-Graduação em Alfabetização na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, no período de 1995-1997, reafirmei o entendimento acerca da *construção/aquisição* da linguagem escrita, pois, por meio do curso, tive acesso a discussões para “*além da alfabetização*” em que, como apontou Teberosky (1995, p.

---

<sup>3</sup> O projeto Bloco Único constituiu-se como “[...] uma proposta político-pedagógica” que considerava a alfabetização “[...] um processo construído socialmente” e, a avaliação “[...] uma atividade de acompanhamento permanente do processo educativo e do desenvolvimento do aluno”. Essa proposta político-pedagógica foi adotada no Estado do Espírito Santo, na década de 1990, e compreendia um conjunto de estudos, trabalhos e avaliações a serem desenvolvidos por professores e alunos num prazo de 360 dias letivos, acreditando que é preciso dois anos para se concluir a alfabetização e garantir a não reprovação das crianças da 1ª para a 2ª série.

8), “[...] reconhecemos no analfabetismo uma carência muito mais ampla que saber ler e escrever e atribuímos ao suposto resultado da alfabetização algo muito mais abrangente que saber ler e escrever”. A alfabetização adquiria assim, para mim, a característica de momento de diferenciação, por parte dos educandos, de habilidades cognitivas já adquiridas em que deveriam colocar em jogo seus conhecimentos prévios e construir novos acerca do funcionamento do sistema de escrita compreendendo o que a escrita representa e como é representada. Fundamentalmente entendia a construção da linguagem escrita como o desenvolvimento de habilidades internas, ou seja, somente para uma habilidade linguística.

A ratificação desse posicionamento deu-se adiante quando, a partir de 2001 e na qualidade de cursista/coordenadora, participei do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa).<sup>4</sup> Esse curso me ajudou a compreender como as crianças constroem suas hipóteses acerca do sistema de escrita e a entender que elas, em seu processo de alfabetização, constroem hipóteses sobre como e o que a escrita representa. Hipóteses estas que evoluem de uma etapa inicial, em que a escrita ainda não é uma representação do falado (hipótese pré-silábica), para uma etapa em que ela representa a fala por correspondência silábica (hipótese silábica) e, por fim, chega a uma correspondência alfabética, essa sim adequada à escrita em português.

A participação no Profa me auxiliou a melhor sistematizar a avaliação do processo de aquisição da escrita das crianças e, a partir do curso, tive maior autonomia e propriedade na aplicação do teste<sup>5</sup> para verificar as hipóteses de escrita apresentadas

---

<sup>4</sup> O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) foi uma iniciativa do MEC lançada em 2001. Tinha a parceria das Secretarias e Diretorias de Ensino até o final de 2002 e veio com a proposta de sanar os problemas de formação dos professores, detectados como as principais causas do fracasso escolar, oferecendo-lhes o planejamento de propostas pedagógicas que antecedessem às necessidades de aprendizagem de alfabetização dos alunos no ensino fundamental, educação infantil e educação de jovens e adultos. O programa, constituído de vídeos e apostilas, em 2002, teve finalizado o apoio do MEC e, posteriormente, prosseguiu com investimentos e comprometimentos da prefeituras, governos estaduais e universidades.

<sup>5</sup> Na aplicação do teste, verificava-se a hipótese de escrita das crianças seguindo as exatas orientações apresentadas no Profa, em que a ideia seria ditar uma pequena lista de quatro palavras em que a primeira deveria ser polissílaba, a segunda trissílaba, a terceira dissílaba e a quarta monossílaba. Outra questão importante a ser observada é que entre as palavras ditadas, as sílabas contíguas não deveriam repetir as mesmas vogais. Atentava ainda ao fato de que a lista seria uma série de palavras que

pelas crianças. Entendia, assim, que a abordagem construtivista era a ideal para o desenvolvimento de um trabalho mais pleno e eficiente. Desse modo, reestruturei e implementei minha prática cotidiana, o que entendo hoje se constituiu, como apontou Rossler (2006, p. 7), na possibilidade de adentrar a “[...] onda pedagógica do momento”, sedutora, que incitava “[...] a adesão apaixonada, acrítica e deslumbrada [...] como se fossem a solução mágica, fácil e imediata” (p. 7), para sanar todas as minhas questões profissionais no campo dos aspectos teórico-metodológicos acerca do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

A participação nos cursos de formação me ajudou a perceber que as mudanças na alfabetização aconteciam, principalmente, tendo em vista a contribuição dos estudos da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999), balizada pela teoria da epistemologia genética do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano do epistemólogo suíço Jean Piaget e apoiada em teorias psicolinguísticas (Noam Chomsky, Kenneth Goodman, Frank Smith, Charles Read).

Reafirmo que esta minha compreensão se calcava no anseio de superar a unilateralidade dos métodos tradicionais de ensino voltados para o professor e, assim, construir propostas de trabalho pedagógico que culminassem no sucesso escolar das crianças e, ao mesmo tempo, me indagando sobre o que deveria orientar o meu fazer: se a concepção construtivista ou a concepção tradicional. Nesse processo de superação, junto aos meus alunos de educação infantil, eu transpunha uma práxis que, até então, acreditava dar certo com as crianças do ensino fundamental. Entretanto, percebi que lá não funcionava. Desse modo, aquele foi um início de ano muito difícil, um verdadeiro caos.

Como afirmaram Briggs e Peat (2000, p. 96), “[...] o caos convida a adotar novas estratégias de vida”. E foi o que fiz. Ao ser mudada de minha área de trabalho, do ensino fundamental para a educação infantil, comecei a estudar, intensamente, sobre as crianças de zero a seis anos, levando para a minha prática a proposição de atividades em que as crianças pudessem brincar, aprender e situar a linguagem na

---

pertencessem a um mesmo campo semântico, por exemplo, uma lista de compras, dos ingredientes de uma receita, animais do jardim zoológico, guloseimas de um aniversário etc.

acepção dialógica e mediadora da produção de sentidos em todo o fazer. Outros autores e outras bases teóricas passaram a fazer parte dos meus referenciais.

Realizei com a turma alguns projetos (coral, teatrinhos com máscaras, danças folclóricas, jogos), que muito contribuíram para o desenvolvimento daquelas crianças em atividades nas quais o ler e o escrever assumiam dimensão discursiva e aprender a ler se constituía em “[...] possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente [mas seremos] capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações” (GERALDI, 2009, p. 66). Nessa perspectiva dialógica, a ação de escrever se concretizava em “[...] ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir” (p. 66).

Dessarte, dificuldades foram transpostas e, ao final daquele ano, fizemos uma bonita festa de encerramento com direito a choro também. Só que agora não de tristeza, como no início, e sim de emoção, de uma premente saudade. Assim, nesse percurso, acompanhei e vivenciei as mudanças ocorridas na alfabetização a partir da implantação do Bloco Único, na década de 1990, depreendendo discussões que enfatizavam o retorno dos métodos fônicos em contraposição ao construtivismo o que gerava grandes debates. Passei, também, por momentos de questionamentos dessas discussões.

Em termos de minha trajetória acadêmica, o interesse pelo tema advém do desejo de melhor conhecê-lo com vistas a trazer elementos de discussões referentes à avaliação da alfabetização, uma vez que considero que meu processo de aprofundamento crítico acerca do universo da alfabetização se constituiu mediante minha inserção no Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Por meio dos estudos proporcionados pelo Curso do Mestrado em Educação, realizado no período de 2005 a 2007, passei a participar de diversos e variados diálogos com a perspectiva histórico-cultural, o que me possibilitou diferentes e aprofundadas leituras, muitas (des)construções e embates teóricos. Duarte (1999, 2000, 2005, 2006, 2007, 2008) me fez entender que, para melhor compreender a

epistemologia construtivista se faz necessário, inevitavelmente, considerar que Jean Piaget, um biólogo, desenvolveu uma teoria de caráter biologizante acerca dos processos de desenvolvimento bem como enfatizou que o Construtivismo não poderia ser visto como um movimento isolado do contexto mundial. Com Becalli (2007, p. 151), corroboramos que o formato de formação apresentado pelo Profa trazia consigo, um esvaziamento do poder de decisão do professor por ser “[...] um modelo de formação que, por basear-se em princípios construtivistas, destitui os vários sujeitos (professores e formadores) da possibilidade de ampliarem a sua capacidade leitora”, tendo, assim, um formato que engessa e se corporifica numa desqualificação intelectual, apresentando-se de maneira naturalizada pelo fato de se originar de uma política do Governo Federal.

Com o decorrer de minha prática acadêmica, tenho percebido um grande volume, nas duas últimas décadas, de discussões sobre qual seria a melhor forma de ensinar as crianças e avaliar o seu período de alfabetização. Concomitantemente, vi intensificar o debate acerca do desnível correspondente entre escolarização e aprendizado da leitura e da escrita no período inicial de apropriação da língua materna, o que mais uma vez sinaliza para a possibilidade/necessidade de investigar a temática que envolve o instrumento avaliativo *Provinha Brasil*, que é parte do programa de avaliação da alfabetização brasileira.

Ademais, minha participação, na condição de formadora de grupo no Curso *Alfabetização: Teoria e Prática*,<sup>6</sup> organizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales), no período de 17-10-2008 a 19-09-2009, foi bem instigante. Durante a realização do curso, nas várias reflexões com o grupo de professoras, foi possível constatar diversas dúvidas e dificuldades relatadas por elas, referentes aos aspectos fonéticos e fonológicos, o que

---

<sup>6</sup> O curso “Alfabetização: Teoria e Prática” congregou, em sua realização, pesquisadores titulados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da linha de pesquisa Educação e Linguagem. De acordo com a proposta veiculada pelo curso, o trabalho com a alfabetização demandaria considerar diferentes dimensões: o desenvolvimento da criticidade, a produção de textos orais e escritos, a leitura e os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa. Dentre os conhecimentos necessários à aprendizagem da linguagem escrita que precisariam ser tematizados e ensinados na fase inicial da alfabetização escolar, estão: os sistemas de escrita; a história dos alfabetos; a distinção entre desenho e escrita; o nosso alfabeto; as letras do nosso alfabeto (categorização gráfica das letras, categorização funcional das letras; direção dos movimentos da escrita ao escrever as letras); a organização da página escrita nos diversos gêneros textuais; os símbolos utilizados na escrita; os espaços em branco na escrita; as relações entre letras e sons e entre sons e letras (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009).

revelaria lacunas, por parte das professoras, de conceitos importantes relativos à apropriação da linguagem escrita pelas crianças em fase de alfabetização.

Essa questão é relevante porque, durante o desenvolvimento do curso “Alfabetização: teoria e prática”, quando estudávamos sobre as letras do alfabeto e suas categorizações gráfica e funcional, a maioria das professoras considerava difícil os conhecimentos advindos da Fonética e da Fonologia. Isso me chamou a atenção para o fato de que, apesar de, provavelmente, em seus percursos de formação, as professoras não terem estudado tais conteúdos, devido à carência em seus cursos de graduação, elas reconheciam que ampliar o conhecimento sobre esse assunto seria “[...] *necessário ao professor para que ele pudesse melhor entender o processo de alfabetização*” e melhor intervir junto às crianças.

A situação também serviu para nos despertar o interesse de investigar acerca do tratamento dado às relações grafofônicas (sons e letras e letras e sons) e às limitações que cerceiam as propostas de avaliação da alfabetização que, ancoradas em bases exclusivamente cartilhescas, muitas vezes, subestimam as crianças propondo exercícios que não influenciam diretamente o desenvolvimento da leitura e da escrita e incutem nos professores a atitude de exímios tarefeiros decodificadores. Essas lacunas seriam indicativas de fragilidades de preparação nos Cursos de Pedagogia que geram limitações na formação inicial das professoras alfabetizadoras acerca de aspectos micro<sup>7</sup> da língua. As reflexões corroboraram o meu interesse de analisar os conhecimentos acerca das relações grafofônicas que vêm sendo considerados adequados para avaliar a alfabetização das crianças no instrumento federal, que é a *Provinha Brasil*.

Por meio da investigação que aqui apresento, coloco em debate um dos documentos/discursos instituídos pelo MEC, a *Provinha Brasil*, que determina parâmetros considerados adequados para se considerar uma criança alfabetizada. Esses parâmetros estariam diretamente relacionados com a concepção de linguagem e de ensino da escrita, norteadores do trabalho do profissional que lida com a alfabetização na atualidade e que se depara com a precariedade da formação inicial

---

<sup>7</sup> Considero “aspectos micro da língua” aqueles que se reportam aos conhecimentos referentes à temática Fonética e Fonologia.

e com os poucos estudos sobre esse assunto, que fora manifestado pelas professoras alfabetizadoras do Espírito Santo, quando da realização do Curso “Alfabetização: Teoria e Prática”.

Os sujeitos envolvidos organicamente com a *Provinha* – crianças, professores e gestores – são povoados por discursos alheios, socialmente constituídos, respondentes e datados, no intercurso de relações dialógicas entre os diversos discursos ideológicos das dinâmicas sociais presentes em uma dada comunidade de classes.

Nas dinâmicas sociais, o sistema educacional de educação básica tem acanhado crianças e jovens com diversas provas,<sup>8</sup> com o propósito de melhorar o nível do aprendizado. Desse modo, na proposta de atingir maior qualidade na educação e imprime-se busca frenética para obter resultados tomando a avaliação como uma via estratégica usada pelo Estado brasileiro para regular a educação básica.

Em um enfoque retrospectivo, Freitas (2007, p. 185) constatou que, desde os anos 1930, “[...] a medida-avaliação e a informação estatística foram vistas como vias promissoras para a regulação da educação deixada ao encargo das unidades federativas”. Endlich (2014, p. 32), citando o que fora destacado por Saviani, ressalta que estaríamos diante de um neotecnicismo “[...] em que o controle decisivo se desloca do processo para os resultados”.

Na direção de questionar especificamente a decisão pela avaliação da alfabetização e sua inclusão no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Gontijo (2014) evidencia duas possibilidades de interpretação. Uma que se reporta as seis metas estabelecidas pelo Fórum de Dakar,<sup>9</sup> que tomou a alfabetização como o elemento

---

<sup>8</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem como principal objetivo avaliar a educação básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.

<sup>9</sup> O Fórum Mundial de Educação foi realizado em Senegal, Dakar, nos dias 26 e 28 de abril de 2000, quando governos de todo o mundo reiteraram suas promessas de alcançar Educação para Todos e Todas (EPT), declaradas dez anos antes EM Jomtien (Tailândia). Durante a década de 1990 não se verificaram os resultados esperados e por isso foram estabelecidas novas seis metas para 2015, que compreendiam: 1ª) estender e melhorar a proteção e educação integral da primeira infância; 2ª)

articulador entre as metas e garantiu a necessidade de excelência da educação, “[...] assegurada por meio da mensuração de resultados, principalmente da alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida” (GONTIJO, 2014, p.111). Quando o PDE integra a avaliação da alfabetização aos seus programas de mensuração de resultados, responde favoravelmente à sexta meta do Fórum de Dakar.

Outra possibilidade de interpretação para a realidade brasileira diz respeito ao relatório <sup>10</sup> elaborado pela Comissão de Educação e Cultura formada por um grupo de profissionais da Psicologia Experimental, Neurociência, Psicologia Genética, Ciências Psicológicas, pela Psicologia Cognitiva e do Desenvolvimento e um professor da educação primária. Do Grupo de Trabalho (GT) constituído pela Câmara dos Deputados participaram: Cláudia Cardoso-Martins, PhD em psicologia; Fernando Capovilla, PhD em Psicologia Experimental e professor livre-docente de Neuropsicologia Clínica; Jean-Emille Gombert, doutor em Psicologia Genética; João Batista Oliveira Araújo Oliveira, PhD em Pesquisa Educacional; José Carlos Junca de Moraes, doutor em Ciências. O GT adotou, na produção de seu relatório, a base em modelos internacionais pela necessidade de criação de um sistema para avaliar a alfabetização.

O relatório, comparando o Brasil com países como os Estados Unidos, França e Inglaterra, exprimiu e enfatizou as diferenças entre os países, ressaltando a urgente necessidade de criação do sistema de avaliação da alfabetização, devido ao que fora constatado pelo relatório como “letargia” por parte do Brasil em relação a assuntos em torno da questão de insucessos da alfabetização do Brasil. De acordo com o relatório, a letargia seria a consequência da ausência de debate acerca da alfabetização, sendo necessária, pois, a formação do GT por membros da comunidade científica internacional para trazer à consciência da nação o confronto com o contraditório para se efetuar medidas corretivas com foco na melhoria do desempenho dos alunos na alfabetização.

---

promover acesso de todas as crianças ao ensino primário, gratuito e de qualidade; 3ª velar pelas necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos; 4ª) aumentar o número de adultos alfabetizados; 5ª) suprimir as disparidades de gênero no ensino primário e secundário; 6ª) melhorar todos os aspectos qualitativos da educação.

<sup>10</sup> A primeira apresentação do relatório foi em 15 de setembro de 2003 e a segunda edição em 2007.

Nesse contexto, este estudo se anuncia com o propósito de questionar e ampliar a discussão em relação à avaliação da alfabetização, uma vez que o conjunto de documentos que integram a *Provinha Brasil* têm como tônica o pressuposto de que a alfabetização demanda o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética. Desse modo, estabeleci como objetivo deste estudo, analisar as relações grafofônicas que vêm sendo consideradas adequadas para avaliar a alfabetização de crianças no Brasil por meio da *Provinha Brasil*. Tomo para análise o *corpus* de cinco edições (2008-2012) de *Kits da Provinha Brasil*, de sua implementação até a criação da ANA.<sup>11</sup>

Ratifico que o recorte feito partiu de discussões desenvolvidas no âmbito da linha de pesquisa Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e também de discussões que se realizaram no grupo de estudo do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita (Nepales).

Diante das discussões efetivadas na linha de pesquisa Educação e Linguagem e no Nepales, encontraram-se minhas interrogações acerca de como tem sido dispensado o tratamento à dimensão das relações grafofônicas na *Provinha Brasil* e por que tais relações vêm sendo consideradas tão fundamentais e importantes para a avaliação da alfabetização no país.

Desde o ano de 2010, as discussões no grupo de estudo vêm dedicando especial atenção à dimensão das relações grafofônicas e da incursão dessas em três dispositivos<sup>12</sup> pedagógicos (livro didático, cadernos e avaliação) que permeiam o

---

<sup>11</sup> A ANA é um teste destinado 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 juntamente com a Avaliação Nacional da Educação Básica, mais conhecida como Saeb, e com a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, comumente chamada de *Prova Brasil*. A ANA foi criada em 2013, pelo MEC por meio da Portaria nº 482, de 7 de junho. De acordo com a Portaria, a ANA tem o propósito de ser anual, censitária, de larga escala e externa aos sistemas de ensino público para coletar, sistematizar dados e produzir índices sobre o nível de alfabetização e letramento inicial dos alunos do ciclo de alfabetização do ensino fundamental, além de informar sobre as condições do ambiente escolar.

<sup>12</sup> De acordo com Chartier (2002), na Pedagogia, o termo dispositivo é utilizado de maneira comum, trivial, para designar um conjunto de meios organizados, definidos e estáveis, que são o quadro de ações reiteráveis levadas a responder um problema recorrente nas escolas. Na França, o termo é utilizado para designar meios de formação, meios de aprendizagem (didático, pedagógico, de ensino

contexto escolar das salas de alfabetização: o *livro didático* propõe ao alfabetizador uma metodologia de ensino das relações grafofônica; os *cadernos* (dos alunos e de professores) materializam parte da prática docente e apresentam apropriações do alfabetizador acerca das relações grafofônicas; e a *avaliação*, por meio da *Provinha Brasil*, demonstra como esses conhecimentos estão sendo avaliados para se qualificar uma criança como alfabetizada.

Destaco aqui as pesquisas de doutoramento de Godinho (2014) e de Rizzo (2015). A primeira discutiu o tratamento dado às relações grafofônicas em livros didáticos de alfabetização (PNLD, 2010) e verificou articulações, possibilidades, limitações e desafios no ensino dessas relações. Rizzo (2015), no contexto investigativo do município de Vitória, por sua vez, tomando a análise de cadernos de alunos do Bloco Único (Inicial e Final) e de alunos do 1º e do 2º anos do ensino fundamental, investigou como a dimensão linguística que circunda as relações grafofônicas se articula a uma concepção de alfabetização que toma o texto como unidade de ensino, de forma a mostrar que o ensino dessas relações, ou seja, a faceta linguística da alfabetização, não ficou obscurecido ao longo dos últimos 20 anos, uma vez que constitui a tônica do processo de alfabetização. Minha pesquisa vem somar a esses estudos por investigar os conhecimentos acerca das relações grafofônicas, que vêm sendo considerados adequados para avaliar a alfabetização de crianças no Brasil, na qual tomo como *locus* investigativo a *Provinha Brasil* aplicada no período de 2008-2012.

Com a finalidade de explicitar as bases de sustentação desta pesquisa, organizei este relatório em um texto constituído de cinco capítulos. No primeiro, apresento elementos

---

etc.) ou meios de auxílio (tutoria, monitoria). No dicionário o verbete diz ser regra, preceito, artigo de lei, aparelho ou peça de uma máquina. Diante dessa definição, torna-se pertinente a associação com a ideia de que na escola os dispositivos existem e permanecem porque são concebidos por gestores que buscam a eficácia e, ao mesmo tempo, são realizados pelos que as praticam. Além disso, as escolas públicas não têm um método oficial, mas apresentam e impõem programas que se sustentam e se mantêm. Os dispositivos serviriam assim como a *caixa preta* que dá as coordenadas do “como fazer”, sempre acompanhando as reformas do ensino. Mesmo que instituído por um artigo de Lei, por exemplo, sua realização é dada por anônimos. Ao dar um estatuto teórico àquilo que faz a fragilidade categorial de um dispositivo, Chartier (2002) destaca que sublinha dois aspectos: o primeiro que todo dispositivo é dispositivo de controle; o segundo de que a maioria dos dispositivos é sem autor. São tão comuns que passam a ser aceitáveis. Assim, tomei por dispositivo todos os elementos da cultura escolar (livro didático, caderno, fichário, avaliações) que são utilizados na prática de ensino como suportes e que, de acordo com Chartier (2002), “tratam” do como fazer e acompanham as reformas vindas de cima ou as inovações do campo pedagógico”. Conf. CHARTIER (2002) “Um dispositivo sem autor” (Disponível em: <http://www.rbe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/255/262>).

que indicam qual a relação entre a *Provinha Brasil* e a política de avaliação internacional, desenvolvendo diálogo com outros pesquisadores para entender as mazelas, permanências e mudanças apresentadas em estudos acerca da política de avaliação, em especial, da avaliação da alfabetização no Brasil. Assim, analiso, ao longo do capítulo, acerca de onde vem/nasce o interesse do Brasil em melhorar a qualidade da educação brasileira e mostro a que o instrumento se propõe, como está organizado, bem como os documentos que compõem os *kits*.

No segundo capítulo, discuto sobre diferentes crenças que permeiam a base linguística da língua materna e que sustentam a elaboração das questões avaliativas presentes na *Provinha Brasil*. Traço um panorama histórico e teórico acerca dessa prova ao me ancorar em autores como Volochínov (2013), Bakhtin (2003, 2004), Olson (1997), Braggio (2005), Mortatti (2000), Gontijo (2008, 2014), Teberosky (1995), Cagliari (1998), Lemle (2005). Ao longo do capítulo, trato de questões referentes à linguagem, destacando que a presença da escrita na constituição do humano, que poderia parecer naturalizada no curso de uma sociedade com escrita, assim não o é, mas, antes, ancora-se num contexto histórico e cultural determinado. Discuto ainda acerca do sistema de escrita, correlacionando-o a formas diferenciadas de organização do processo de ensino da linguagem escrita que não desprezam o ensino das relações grafofônicas.

No terceiro capítulo, caracterizo o *corpus* documental e apresento o quadro metodológico com os pressupostos que orientaram este estudo no qual adotei a pesquisa qualitativa na modalidade de base documental.

No quarto capítulo, analiso a Matriz de Referência que foi utilizada para a construção do teste da *Provinha Brasil*. A Matriz de Referência é organizada por eixos em que são denominados alguns conhecimentos que, por sua vez, são organizados em habilidades e estas são denominadas de descritores. Apresento, pois, neste capítulo, a comparação dos quadros de descritores das matrizes referenciais do período analisado, com o objetivo de mostrar as mudanças e permanências presentes na Matriz de Referência no curso do período pesquisado. Em seguida, detalho as provas para mostrar o número de questões que foram atribuídas a cada descritor da matriz.

No quinto capítulo, analiso a especificidade das questões do eixo apropriação do sistema de escrita averiguando quais relações grafofônicas vêm sendo consideradas adequadas para avaliar a alfabetização das crianças no Brasil e têm sido priorizados pela *Provinha Brasil* para ratificar a “[...] alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética” (INEP, 2012, p. 8).

Por fim, apresento minhas considerações finais em relação a esta pesquisa que, embora se constitua em um acabamento, é porosa a interações e diálogos outros. Espero que elas sejam consideradas finais apenas provisoriamente, pois, conforme Geraldi (1997), sabemos que esta pesquisa é um fio entre tantos outros fios já tecidos em torno da temática da alfabetização, o qual, estando à disposição de outros leitores, continuará a produzir outros fios, numa corrente ininterrupta de interação verbal. Busco, portanto, oferecer ao leitor elementos para o exercício de um olhar mais atento aos fundamentos e objetivos do instrumento avaliativo *Provinha Brasil*, posto aqui em análise. De maneira mais específica, proponho chamar a atenção para o que se refere à dimensão da alfabetização que discute o tratamento dado às relações grafofônicas (sons e letras e letras e sons), objeto desta pesquisa.

## 1 *PROVINHA BRASIL: EM DIÁLOGOS*

‘Minha ação será ruim?’ ‘De que ponto de vista?’ ‘Do meu, pessoal?’ Mas de onde extraí esse ponto de vista ‘pessoal’ se não dos pontos de vista daqueles com os quais fui educado, junto aos quais estudei, cujas ideias tenho lido nos jornais e tenho escutado em encontros e conferências? (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 165)

A reflexão acerca de uma questão, o exame detido de um tema, inevitavelmente, coloca-nos dúvidas ou afirmações e, na mesma proporção, permite-nos confrontar com as assertivas ou negações de outros que tenham se dedicado ao debate da mesma temática. Isso porque os sentidos elaborados jamais se constituem fora das relações com os outros, fora do diálogo. Como salientou Volochínov (2013), os pontos de vista expostos são fruto do diálogo com outros que nos antecederam nas reflexões sobre alfabetização e, em especial, nas relações grafofônicas na alfabetização.

Diante desse preâmbulo, ao realizarmos a revisão da literatura recorrendo a alguns dos trabalhos que discutiram aspectos referentes à *Provinha Brasil*, entendemos que esse movimento se constituiu em diálogo profícuo e poroso a vozes outras em que buscamos constituir sentidos na interação decorrente das leituras e do estudo de trabalhos que trataram de aspectos concernentes à temática desta pesquisa.

A constituição dessa arena discursiva fez-se importante para que a nossa voz (pesquisa) pudesse se inserir no contexto do que já foi tecido e nos levar a ampliar entendimentos iniciais, pois compreendemos, segundo o que apontou Bakhtin (2003, p. 379), que “[...] eu vivo em um mundo de palavras do outro e toda a minha vida é uma orientação nesse mundo [...] a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la”.

No curso dessa orientação, a facultar pistas indiciárias do estado primário de nosso objeto de investigação — as relações grafofônicas —, mantemo-nos em um movimento espiral, ressaltando, como apontou Volochínov (2013, p. 134), que “[...] o melhor modo de esclarecer um fenômeno é observar o processo de sua *formação e desenvolvimento*” (grifos do autor) e, para tanto, na sequência deste texto, apresentamos alguns apontamentos acerca do instrumento avaliativo *Provinha Brasil*,

nossa fonte de pesquisa, construindo um diálogo com outros pesquisadores para entender mazelas, permanências e continuidades apresentadas em alguns estudos acerca dessa política de avaliação da alfabetização no Brasil.

Abordando, então, a associação do referido instrumento avaliativo a uma política internacional de avaliação, expomos sobre o contexto geral que indicou de onde emergiu o interesse do Brasil em melhorar a qualidade da educação brasileira, de modo a mostrar a que o instrumento se propõe, como está organizado e os documentos que o constituem.

Assim, no curso deste texto apresentamos os diálogos instituídos com a política internacional de avaliação e com os demais pesquisadores acerca da especificidade da *Provinha Brasil*.

### 1.1 DIALOGANDO COM A POLÍTICA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO

De acordo com Gatti (2009), a avaliação educacional tem necessidade de compreender que o tema abarca tanto um amplo campo de estudos com teorias, processos e métodos específicos, quanto um campo abrangente de avaliação de sistemas educacionais, do desempenho escolar em nível de sala àquele institucional, de programas ou de autoavaliação, comportando também “[...] diferentes abordagens teóricas como a sistêmica, a iluminativa ou compreensiva, a avaliação participativa, etc” (GATTI, 2009, p. 8).

Recuperar a trajetória temporal acerca da avaliação no Brasil é salutar. Conforme Gatti (2009, p. 9), que analisou detidamente as avaliações de desempenho de redes de ensino brasileiro, a partir dos anos 1960, demarcou-se a trajetória das avaliações de desempenho, “[...] porque foi nessa década que surgiu fortemente a preocupação específica com processos avaliativos escolares”.

Gatti (2009) destaca o papel da Fundação Getúlio Vargas que, ao criar, em 1966, o Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP), desenvolveu pesquisa com um grupo de alunos do ensino médio. Esse trabalho incluía um

questionário sobre as características socioeconômicas dos alunos e um conjunto de provas objetivas que podem ser consideradas “[...] a primeira iniciativa relativamente ampla no Brasil, para verificação de conhecimentos e sua relação com diferentes variáveis, como sexo, nível econômico, e outras” (GATTI, 2009, p. 9).

A atuação do Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana (Eciel) é também ressaltada por Gatti (2009), pois esse programa, na década de 1970, ao realizar um estudo de porte, no Brasil e em outros países da América Latina, inseriu “[...] um instrumento de medida que permitisse verificar a situação do desempenho dos alunos nas primeiras séries do ensino fundamental”. Essa era uma etapa de estudos na qual, de acordo com a autora, não se observava “[...] preocupação de administrações públicas com uma avaliação sistemática do rendimento escolar dos alunos das rede de ensino” (ECIEL, 2009, p. 9). Uma avaliação sistemática sobre o rendimento escolar aparecerá a partir de 1988, com alguns estudos exploratórios e, posteriormente, na década de 1990, com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

O Saeb surgido em 1990, a partir de debate público sobre os indicadores de repetência e de evasão escolar, instituiu-se composto de dois grandes eixos: um voltado a avaliar a demanda e *eficiência* do ensino básico (pela verificação de taxas de acesso, escolarização, produtividade e eficiência interna); outro interessado em averiguar a *qualidade* relativa ao desempenho dos alunos e também o nível socioeconômico dos educandos, o processo como se desenvolve o ensino (planejamentos, projeto pedagógico, tempo escolar, estratégias) e a avaliação da infraestrutura, espaço físico, materiais, recursos didáticos.

Gatti (2009) deixa claro que, no percurso de realização de diferentes avaliações, é percebido um movimento de mudança na representação dos processos avaliativos que antes tinham conotação punitiva e de depreciação e que, nos tempos atuais, envolve um caráter em que as avaliações passam a ser vistas como estímulos à mudança em processos educacionais.

Esse novo sentido é também observado por Barriga (2009), que dá destaque à ubiquidade da avaliação, uma vez que essa se faz presente em diversos segmentos da escola, nos quais se avalia praticamente tudo. Nas impressões do autor,

[...] avalia-se praticamente tudo o que acontece na escola: a instituição educativa e os seus projectos; os planos curriculares e programas de estudo, em processo de acreditação; os académicos (na sua qualidade de professores e, por vezes, nas suas funções de investigador), os estudantes, nas suas aprendizagens para o ingresso ou saída do sistema educativo. (BARRIGA, 2009, p. 19)

Barriga (2009), tratando da realidade educacional do México, questiona a relação da avaliação com a promoção da melhoria da qualidade na educação, acentuando que a busca pela qualidade fez a educação mexicana caminhar à luz de uma perspectiva produtivista que, em consequência, contribuiu para o estabelecimento de um excesso de programas que, algumas vezes, apresentando orientações distintas, se valiam para avaliar objetos idênticos em que ora o foco eram os alunos, ora os professores, ora os próprios programas numa emergência frenética em se querer apresentar contas. Como nos diz o citado autor, “[...] podemos afirmar que o espírito que orienta a avaliação não é a procura da melhoria (num sentido educativo), mas sim a exposição à sociedade de uma série de deficiências, numa perspectiva de prestação de contas. (BARRIGA, 2009, p. 20)

Ainda em relação à realidade educacional do sistema de avaliação mexicano, Barriga (2009, p. 20) sublinha haver, numa ponta do processo, “[...] ausência de um debate conceptual de análise das diversas escolas de pensamento”, fazendo-se instaurar uma geração empírica de avaliadores. Em outra ponta, diz haver o estabelecimento da vinculação de programas avaliados à concessão de bonificações.

Essas ponderações a todo tempo nos remetem à fonte de dados que utilizamos nesta pesquisa, a *Provinha Brasil*, que se coloca no mesmo contexto de mudanças dos processos educacionais apontados por Gatti (2009) e também na perspectiva produtivista destacada por Barriga (2009), uma vez que se situa no cenário educacional brasileiro com a proposta de ser um dispositivo diagnóstico e pedagógico para a avaliação da alfabetização, como veremos ao longo deste texto.

Convém, *a priori*, destacar que a oficialização de medidas avaliativas para o sistema educacional foi um meio de possibilitar “[...] condições para formar os cidadãos e profissionais exigidos pelo século XXI” (BARRIGA, 2009, p. 19), levando-os a se adaptarem aos objetivos propostos por organismos internacionais que, ao manterem visões muito semelhantes quanto ao que seria estar formado de acordo com as exigências do século XXI, destacavam, na formação de estudantes, o fato de priorizar a preparação destes para o mercado de trabalho, em uma sociedade em acelerado processo de mudança.

Por meio das proposições de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), conhecido como Banco Mundial (BM), os estudantes desenvolveriam habilidades diversas relacionadas com a criatividade, inovação e adaptabilidade, pois o foco em objetivos da ciência e da tecnologia deveria ocupar lugar central dentro do currículo junto com a Matemática, a leitura e a escrita. Além disso, a autonomia escolar e a descentralização educativa seriam indicadores de desempenho e sistemas de avaliação em que as escolas responderiam aos pais e à comunidade sobre resultados obtidos. Para a realidade mexicana, a produção de relatórios seria os “[...] escritos para as autoridades e para a sociedade, e não para os docentes” (BARRIGA, 2009, p. 24). Ou ainda “[...] por seu turno, os cargos directivos das instituições apenas informam a respectiva comunidade acadêmica da avaliação, não dando a conhecer o relatório em destaque” (2009, p. 24).

Essas atitudes demonstram a influência do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird/BM), na tomada de decisões por parte dos sistemas educacionais, uma vez que, não por acaso, pela influência internacional se promove a subordinação do setor educacional à influência de organismos internacionais, considerando a escola como uma instituição a serviço do mercado econômico global, de modo que a influência internacional demarca consequências técnicas, políticas e financeiras ao próprio setor educacional. De acordo com Silva (2002, p. 177), essa influência tem o “[...] esforço da imprensa oficial para divulgar decisões supostamente favoráveis à educação básica pública, [mas na prática, favorece] o individualismo, a seletividade, a competitividade exacerbada e a exclusão social e escolar”. Além disso,

é fundamental pontuar que, toda essa influência do Bird/BM, consistentemente, se efetiva pelo consentimento dos Governos Federal, Estaduais e Municipais, que imprimem a direção desejada e o lugar da educação dentro do modo de produção de um ajuste estrutural econômico que, conforme aponta Silva (2002, p. 181), se completa

[...] por meio do ajuste estrutural educacional; mas incisivamente, reutilizam-se as prescrições da economia para o âmbito educacional, negligenciando os avanços e as conquistas dos princípios democráticos tão caros à humanidade.

No contexto brasileiro e em atendimento às exigências internacionais, a Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), de 20 de dezembro de 1996, expressou o objetivo de “[...] monitorar a qualidade” e promover a incorporação da avaliação externa no cotidiano escolar como apoio para melhorar a qualidade do ensino. Autores outros (BORGES, 2002; PERONI, 2003) destacam ainda que, no Brasil, a política educacional em curso, ao ter expressiva influência dos organismos internacionais, propôs como marco metodológico a teoria econômica neoclássica na qual, segundo Peroni (2003, p. 100), “[...] a escola é vista como empresa, os fatores do processo educativo, como insumo e a eficiência e as taxas de retorno, como critérios principais de decisão”.

A transferência do conceito de qualidade do mundo empresarial para a escola trouxe consigo a competitividade típica do mundo dos negócios. Ou seja, por trás do discurso da “qualidade” aventou-se uma *nova* retórica conservadora no campo educacional que vimos se concretizar por meio das avaliações em larga escala.

Os resultados das avaliações, ao apresentarem o *ranking* de qualidade, parecem provocar entre as escolas um movimento em que, na disputa pelo topo, as instituições educacionais treinam estudantes para dar respostas em provas, ao invés de ensiná-los, uma vez que “[...] o *discurso mercantilizado e mercantilizante da qualidade não é inocente com relação aos efeitos políticos que o geram*” (GENTILLI, 1994, p. 173, grifos do autor). A definição dos instrumentos de avaliação se constitui em espaços de poder e de conflito. Esse novo sentido seria ainda uma forma de as escolas públicas assemelharem-se a indústrias monopolizadas, registrando “[...] a

transposição direta dos instrumentos próprios da economia para a educação básica pública” (SILVA, 2002, p. 150).

Posteriormente, outra dinâmica avaliativa se instaurou conjugando o controle pelo Estado, com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições, condensando “[...] a dimensão política e a dimensão cultural da ação estatal na produção de hegemonia e dominação” (FREITAS, 2007, p. 133), isto é, configurando-se num movimento de centralização-internacionalização no tratamento das questões da educação básica e concretizada pela ascensão do Estado-avaliador. Esse Estado, como destacou Freitas (2007, p. 168), configura-se como

[...] indutor e promotor do desenvolvimento social e econômico do país, no qual a instância administrativa federal tem como tarefa principal a formulação/coordenação da política e a regulação da gestão educacional, além de atuar distributiva e supletivamente na sua provisão. Porém, deve-se lembrar que esse Estado vem tornando-se cada vez mais permeável à emergente governança política internacional (mundial e regional), conforme já mencionado. Conseqüentemente, suas opções pedagógicas e sua ação educativa refletem os compromissos priorizados no movimento de centralização-internacionalização da regulação educacional.

De acordo com Almeida (2013, p. 78), há “[...] crescente preocupação dos países para competir nos mercados internacionais”, levando os governos a redefinir os objetivos da educação pública de modo que, por meio da centralidade dos resultados avaliativos, garanta a melhoria das economias nacionais; estabeleça intensas relações entre a escolarização e o empenho; melhore os resultados de aprendizagem vinculados às competências e destrezas requeridas pelo mercado de trabalho.

Essa ascensão se explica pelo desejo de um projeto de modernização da educação visando à constituição de uma sociedade e educação hegemônicas no país. Desse modo, a atuação de um Estado-avaliador trouxe ao contexto educacional um movimento distinto do que vinha acontecendo no decurso das décadas de 1990 e 2000 em relação à dinâmica avaliativa.

Nas décadas mencionadas, a avaliação era direta e explicitamente associada ao atendimento de atribuições das organizações internacionais que, como destacou Peroni (2003, p. 118), “[...] exigiam [das instituições escolares] a avaliação nos seus

projetos, mas também, começou a partir de discussões sobre a qualidade do sistema educacional, a democratização e a transparência de gestão”.

Na virada do milênio, a avaliação toma forma que, na busca pela melhoria da qualidade do ensino, verifica e controla *o que é, como se dá e para que se dá* o ensino, ressaltando para as escolas públicas o caráter da responsabilização de resultados e tornando a avaliação, por meio de seus indicadores, o instrumento favorável ao controle e regulação de gastos econômicos da sociedade, de modo que passa a promover um controle peremptório que faz a avaliação se deslocar da atitude de processo para a busca da eficácia dos resultados.

Os organismos internacionais continuam a impor regras, direcionando a ampliação das relações capitalistas, o que pode provocar a competitividade entre os governos, minimizar a presença e atuação do Estado, podendo fazer parecer uma modernização estatal que iguala o desenvolvimento das ações entre os países centrais e os periféricos, mas que promove, em contrapartida, a exclusão social. Ou seja, um movimento ascendente que, de acordo com Almeida (2013, p. 83), não passava de “[...] outra coisa senão a versão renovada e neoliberal do desenvolvimento latino-americano [...] disfarçado de modernização”.

Ainda conforme Almeida (2013, p. 83), é uma modernização que, para se fazer constituir, em “[...] resposta à recomposição da hegemonia e ascensão do neoliberalismo”, incita iniciativas de ajustes nos sistemas escolares de maneira que agreguem força discursiva e influência política, projetando uma outra noção de Estado. Este, antes de bem-estar social, agora, avaliador a incentivar políticas educacionais que promovem ações de premiação pelo desempenho pessoal ou institucional.

A atuação do Estado avaliador torna-se o disfarce assumido pela relação do Estado e das políticas educativas, na versão atual das ações governamentais embasadas na ideologia do neoliberalismo e, de acordo com o que alerta Almeida (2013, p. 86),

Diante dessa redefinição do papel do Estado como avaliador, sem questionamento de valores nem de ordem social e pedagogias predominantes, o que pontuamos são as relações de poder, contradições e

as consequências assinaladas nas políticas educacionais atuais. [...] as condições estabelecidas pelos Estados-Nação também possibilitam a transferência do ensino para a instrução, treinamento, execução, onde a informação representa o conhecimento fragmentado.

A política de avaliação mostra, assim, estar associada a um movimento constante que a torna porosa às proposições (*ou seriam imposições?*) de organismos internacionais e financiadores da educação, que se empenham em tornar crível a máxima de estabelecer o modelo empresarial como a forma mais apropriada de melhorar as escolas.

Nessa celeuma, Ravitch (2011) vem somar ao debate. A autora, influente defensora da reforma educacional americana, propagadora do estabelecimento de metas, instauração de testes padronizados, aferição de responsabilidade do professor pelo desempenho do aluno e coercitiva na necessidade de fechamento de escolas quando mal avaliadas, destaca que, após mais de 20 anos defendendo um modelo educacional que serviu de inspiração para outros países, inclusive o Brasil, tal modelo de viés empresarial, em vez de melhorar a educação tem colaborado para apenas treinar os alunos a fazer avaliações. Nas palavras da autora,

O apelo do mercado é a ideia de que a libertação das mãos do governo é a solução por si só. Essa ideia é muito tentadora [...] concluí que o currículo e o ensino eram bem mais importantes do que a escolha e a responsabilização [...] a testagem, eu percebi com desgosto, havia se tornado uma preocupação central nas escolas e não era apenas uma mensuração, mas um fim em si mesma (RAVITCH, 2011, p. 26-27).

De acordo com a autora americana, o modelo estabelecido e basilar para uma educação inadequada foi promotor de insucessos e constituído de lacunas alarmantes quanto ao conhecimento e a compreensão dos americanos acerca do seu próprio desenvolvimento crítico sobre o mundo, tornando-os espectadores passivos nas decisões de seu tempo.

Ravitch (2011) também ressalta que o malogro manifesto pelo modelo educacional estabelecido em seu país e copiado por outros se justifica, em âmbito geral, por três aspectos: primeiramente, pelo estabelecimento de objetivo utópico, como determinar ter 100% dos estudantes com proficiência em leitura e Matemática em um período relativamente curto; segundo por, gradualmente, diminuir exigências e rebaixar os

padrões preestabelecidos, para tentar atingir o objetivo utópico e, por fim, por se tomar decisão de fechar escolas quando a ação deveria ser dar o suporte para aquelas que apresentassem dificuldades de modo a não privar alunos de escolaridade.

Os destaques apontados por Ravitch (2011) nos provocam a refletir sobre a realidade avaliativa da alfabetização brasileira. Por isso, retomando a nossa principal fonte de dados \_\_ a *Provinha Brasil* \_\_ utilizada nesta pesquisa, lembramos que ela, desde sua oficialização em 2008, tem se apresentado com o “[...] intuito de oferecer aos gestores públicos e aos professores [...] informações sobre o nível dos alunos [...] permitindo assim intervenções” (INEP; MEC; CEALE; CAED, 2008a, p. 2).

A disposição dos documentos que compõem o *kit* do instrumental da *Provinha Brasil* busca valorizar o papel do professor como agente que trabalhará diretamente na melhoria da qualidade da alfabetização e do letramento. No entanto, esse posicionamento atende às recomendações do Banco Mundial de que, no plano administrativo, caberia aos professores ter autonomia para definir as práticas de sala de aula, dentro de limites fornecidos por um currículo nacional. Ou seja, como destacou Endlich (2014, p. 80), “[...] essa seria uma pseudoautonomia, porque eles não participam das definições políticas educacionais, que são verticalizadas, formuladas em instância superiores, para que os profissionais assumam e executem”.

Além disso, o atendimento às recomendações do Banco Mundial seria o que Torres (1996, p. 126) chamou de atendimento a um pacote de medidas estipulado por esse banco, tendo em vista “[...] para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau” o que, de acordo com Torres (1996), preza por um modelo educativo que não atende a uma melhoria da qualidade e reforça efetivamente a má qualidade do sistema em que,

[...] o referido pacote e o modelo educativo subjacente à ‘melhoria da qualidade de educação’, do modo como foi apresentado e vem se desenvolvendo, ao invés de contribuir para a mudança no sentido proposto – melhorar a qualidade e a eficiência da educação e, de maneira específica, os aprendizados escolares na escola pública e entre os setores sociais menos favorecidos -, está em boa medida reforçando as tendências predominantes nos sistemas escolares na ideologia que o sustenta, ou seja, as condições objetivas e subjetivas que contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar (TORRES, 1996, p. 127).

O *kit* de documentos da *Provinha Brasil* consultado e analisado no curso de realização desta investigação, aquele intitulado “*Orientações para as Secretarias de educação*” (2010g), aponta em suas considerações finais, o valor instrumental diagnóstico dessa política avaliativa da alfabetização no Brasil, ao destacar:

[...] oferece ao gestor educacional meios para planejar e estabelecer ações que contribuam para a melhoria do ensino nas escolas sob sua administração [...] a *Provinha Brasil* foi criada com o 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; CGSNAEB, 2010, p. 6).

Podemos, assim, ressaltar que a *Provinha Brasil*, ao fazer parte da estratégia de planejamento e gestão da educação nacional, não por acaso propõe níveis de classificação dos alunos avaliados, demanda que a tabulação de dados sejam enviados às Secretarias Municipais e/ou Estaduais a título de informação dos resultados e, em contrapartida, esses estarão incidindo e influenciando diretamente a prática dos professores e gestores de Secretarias. Na seção que segue, discutiremos mais detidamente acerca de elementos que indicam qual a relação entre a *Provinha Brasil* e a política de avaliação internacional, abordando sobre de onde vem/nasce o interesse do Brasil em melhorar a qualidade da educação brasileira e mostrando a que o instrumento se propõe, como está organizado, bem como os documentos que compõem os *kits*.

## 1.2 A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL (2008-2012)

A *Provinha Brasil* é um instrumento avaliativo concebido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do MEC, e disponibilizada para uso das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Foi instituída a partir da Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007.

Por meio da *Provinha*, são avaliados os alunos do segundo ano de escolarização do ensino fundamental, considerando o disposto no art. 2º, II, do Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação \_\_, que expressa a necessidade de alfabetizar

as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. Desde a sua instituição, a *Provinha Brasil* trouxe objetivos de diagnosticar para contribuir na melhoria da educação, como podemos confirmar no art. 2º da citada Portaria.

Art. 2º A Avaliação de Alfabetização 'Provinha Brasil' tem por objetivo:

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

Os *kits* de documentos reiteram que, na *Provinha*, são avaliadas habilidades relativas à alfabetização e ao letramento inicial que se organizam e são descritas em uma Matriz de Referência,<sup>13</sup> organizada de maneira que explicita o eixo avaliado e as habilidades selecionadas para avaliar o eixo. As habilidades são também nomeadas descritores, por isso são indicadas na Matriz de Referência pela letra “D”. Nessa matriz, é destacado que alfabetização e letramento são processos a serem desenvolvidos de forma complementar e paralela, de modo a ressaltar “[...] a alfabetização como desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e o letramento como possibilidades de uso e funções sociais da linguagem escrita” (INEP; DAEB; CGSNAEB, 2010i, p. 9).

Para a elaboração da *Provinha*, foram consideradas habilidades imprescindíveis para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial, aquelas que pudessem ser ancoradas em cinco eixos. Esses eixos, considerados fundamentais, nos quais se agrupam as habilidades avaliadas pela *Provinha* são: 1º) apropriação do sistema de escrita; 2º) leitura; 3º) escrita; 4º) compreensão e valorização da cultura escrita; 5º) desenvolvimento da oralidade.

O primeiro eixo “[...] trata da aquisição das regras que orientam a leitura e a escrita pelo sistema alfabético” (INEP; DAEB; CGSNAEB, 2008i, p. 15) o que implica que o educando venha a identificar desde as letras do alfabeto e suas variadas formas de

---

<sup>13</sup> No Capítulo 4, faremos maior explanação acerca da Matriz de Referência realizando um comparativo entre os quadros de descritores que são apresentados na matriz ao longo do período de cobertura desta pesquisa, de modo a focar a análise nas mudanças e permanências ocorridas.

apresentação até as unidades sonoras dos fonemas, bem como das sílabas e suas representações gráficas de relações regulares e irregulares.

O segundo eixo, a leitura, é apresentado no documento Passo a Passo (INEP; DAEB; CGSNAEB, 2009j, p. 13) como atividade que demanda decodificação de palavras e textos de maneira a exigir do educando utilizar-se, para tal, de estratégias intuitivas.

Em relação ao terceiro eixo, a escrita, o documento diz, que “[...] vai além da codificação e se traduz em atividade social” (INEP; DAEB; CGSNAEB, 2008i, p. 15). O documento demarca que, para um escritor competente, cabe “[...] desenvolver desde habilidades no nível da codificação de palavras formadas de sílabas simples<sup>14</sup> [...] e complexas [...] até escrever frases, bilhetes [...] utilizando o princípio alfabético” (INEP; DAEB; CGSNAEB, 2009j, p. 14). Pela forma como são caracterizados, os eixos apropriação do sistema de escrita e escrita não apresentam grandes variações entre ambos. Ou seja, assemelham-se em relação às suas proposições e se complementam.

Com referência ao quarto eixo, compreensão e valorização da cultura escrita, o documento destaca que este diz respeito “[...] aos aspectos que permeiam o processo de alfabetização e letramento, permitindo o conhecimento e a valorização dos modos de produção” (INEP; DAEB; CGSNAEB, 2009j, p. 14).

A partir dos referidos eixos, as habilidades foram agrupadas na Matriz de Referência, hierarquizada por nível de dificuldade que demarcava a elaboração das questões a serem avaliadas.

Entretanto, cabe ressaltar que, devido às limitações impostas pela natureza da *Provinha*, o eixo oralidade não foi contemplado. O eixo compreensão e valorização da cultura escrita não foi tratado separadamente na Matriz de Referência, mas, de acordo com o documento Passo a Passo (INEP; DAEB; CGSNAEB, 2009j, p. 15) “[...] as habilidades que o compõem permeiam a concepção do teste, na medida que

---

<sup>14</sup> O documento aponta que as palavras podem ser formadas por sílabas simples (quando constituídas de consoante-vogal) e/ou sílabas complexas (constituídas de consoante-vogal-consoante ou consoante-consoante-vogal, por exemplo).

subjazem à elaboração das questões de leitura”. O eixo escrita, em relação a limitações técnicas para a correção de questões abertas, foi contemplado somente nas edições dos testes 1 e 2 de 2008, de modo que, no decurso de 2009-2012, se alteraram.

As mudanças na eleição de descritores foram concretizadas e, conseqüentemente, as alterações no quantitativo de questões foram efetuadas. Desse modo, a partir de 2009, a Matriz de Referência ficou organizada de forma que os testes da Provinha buscassem atender às limitações técnicas de apenas dois eixos (apropriação do sistema de escrita e leitura), sem abrir mão da concepção de alfabetização e do letramento anunciada pelos documentos:

As habilidades constantes na Matriz de Referência estão fundamentadas na concepção de que alfabetização e letramento são processos a serem desenvolvidos de forma complementar e paralela, entendendo-se a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e o letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, isto é, o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita (INEP; DAEB; CGSNAEB, 2010i, p. 9).

No documento “*Caderno do aluno*”, a organização estrutural das questões é estabelecida por meio da utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI).<sup>15</sup> Essa metodologia permite aplicação da avaliação mais de uma vez ao longo do ano, desenvolvendo-se em uma escala padrão de conhecimento, para a efetivação operacional de todo o processo avaliativo.

A metodologia da TRI possibilita a comparabilidade dos resultados de maneira objetiva, o que dificulta a sua aferição, dos mesmos quando se reporta a questões de cunho mais subjetivo, como as referentes aos eixos que não foram priorizados pela Matriz de Referência. Com isso, o documento sugere que não tendo condição de avaliar o *desenvolvimento da oralidade*, caberá ao professor “[...] contemplá-lo no

---

<sup>15</sup>O uso da TRI em avaliações educacionais teve início no Brasil com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 1995 e, posteriormente, foi implementado também no Exame Nacional de Certificação da Educação de Jovens e Adultos (Encceja), Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). No âmbito internacional, a TRI vem sendo utilizada largamente por diversos países: Estados Unidos, França, Holanda, Coreia do Sul, China, sem falar nos países participantes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).

planejamento do ensino e realizar avaliação permanente do desenvolvimento das crianças” (INEP; DAEB; CGSNAEB, 2010i, p. 11).

Ao apresentar uma argumentação justificadora para a realização da *Provinha Brasil*, o MEC aponta e reforça o caráter de avaliação diagnóstica e instrumento pedagógico inerente à avaliação, uma vez que esta visa a

[...] oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecido às crianças. A partir das informações obtidas pela avaliação, os professores têm condições de *verificar as habilidades e deficiências dos estudantes* e interferir positivamente no processo de alfabetização, para que todas as crianças saibam ler e escrever até os oito anos de idade, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). (MEC, 2012)

A proposição ministerial visa munir com respostas os professores e gestores escolares quanto aos resultados da avaliação, de modo que eles os utilizem na reelaboração de suas práticas, ao constatar as habilidades e deficiências dos estudantes em relação à alfabetização. A partir das constatações, com base na *Provinha*, professores e gestores escolares podem propor um ensino de *melhor qualidade a todas as crianças* até a idade de oito anos e, como pontua o documento “*Guia de Correção e interpretação de resultados*” (INEP; DAEB, 2012d, p. 5),

- a) Os alunos poderão ter suas necessidades mais bem atendidas mediante o diagnóstico realizado. Assim espera-se que o seu processo de alfabetização aconteça satisfatoriamente.
- b) Os professores alfabetizadores poderão identificar, de maneira sistemática, as dificuldades de seus alunos, o que possibilitará a reorientação de sua prática, quando necessário. Além disso, a leitura e as análises dos instrumentos e dos resultados poderão se constituir em uma proveitosa fonte de formação.
- c) Os gestores terão mais elementos para o aperfeiçoamento do currículo e para a produção e revisão de políticas, como as de formação dos professores alfabetizadores.

A busca pela *melhor qualidade* ancorada em “verificar as habilidades e deficiências dos estudantes”, presente nos princípios teóricos e metodológicos da *Provinha Brasil*, faz com que se venha a tratar apenas, de acordo com o que constatou Schwartz (2009, p. 3), de uma “[...] avaliação que envolve uma análise interpretativa do progresso das crianças”, averiguando o perfil cognitivo de tais sujeitos.

A *Provinha Brasil* destaca a avaliação de conhecimentos específicos da alfabetização a partir de unidades menores da língua, expondo as crianças a fragmentos de sons e letras em palavras isoladas e frases descontextualizadas e deixando de lado o significado no contexto, ao valorizar componentes grafofônicos (SCHWARTZ, 2009).

Conforme enfatizou a autora, uma avaliação da alfabetização que se propõe diagnóstica e pedagógica deveria se fundamentar em princípios que contemplem aspectos que “[...] reflitam diversas dimensões do processo de alfabetização e a complexidade que envolve a aprendizagem da escrita para além de um processo de codificação e decodificação de sinais gráficos” (SCHWARTZ, 2009, p. 5) e, assim, portanto, ao se fazer as constatações, possam estas ser privilegiadas pelos professores no trabalho de ensino de toda a complexidade que envolve a aprendizagem da escrita.

Ainda de acordo com Schwartz (2009), a leitura e a escrita são tratadas na *Provinha Brasil* apenas como mera aquisição de uma técnica, dissociadas das diferentes práticas de uso da linguagem escrita na sociedade, o que gera a desconsideração à proposição de indissociabilidade, entre conhecimentos linguísticos e práticas sociais de leitura e de escrita, que, em princípio, fundamentam a proposta de avaliação. Vale destacar que, para Schwartz (2009, s/p):

Dentro dessa perspectiva, avaliar o que a criança sabe ler fica restrita a análise da capacidade dela reconhecer as letras que constituem um segmento da língua, no caso em questão, a palavra. Assim, parece que a avaliação assume que é fácil compreender segmentos menores da língua de forma descontextualizada, o que pode permitir a compreensão, por parte dos professores alfabetizadores, de que a forma gráfica precede a funcionalidade. Nota-se, dessa forma, uma preocupação maior com a decodificação da linguagem escrita.

Convém, ainda, ressaltar que, em análise empreendida por Gontijo (2012), foi possível constatar que, desde a sua implementação, em 2008, a *Provinha Brasil* passou por mudanças relacionadas com aspectos quantitativos. A autora destacou também a limitação apresentada pelo instrumento em avaliar o eixo escrita, bem como em construir itens com ele associados, pois

[...] houve uma diminuição no número de instituições envolvidas na elaboração da prova [...], dos eixos e dos descritores que organizam a *Matriz*

*de Referência*, dos itens do teste e dos documentos que compõem o *kit* da prova [...] no ano de 2009 [o *eixo escrita*] essencial no processo de alfabetização foi retirado do documento (GONTIJO, 2012, p. 607, grifos nossos).

Gontijo (2012) analisou o *kit* de documentos referentes aos anos de 2008-2011, obtendo, a partir de seu estudo, indicativos de que o programa de avaliação da alfabetização instituído pelo MEC tem origem em organismos internacionais que priorizam a alfabetização como um conjunto de competências autônomas que considera essa etapa da formação uma “*liga*” necessária para a obtenção de metas.

A *Provinha Brasil*, fruto de toda uma “vontade política”, que segue os direcionamentos das organizações internacionais, enfatiza a aprendizagem de unidades abstratas da língua em que língua/linguagem é tomada como sistema pronto e acabado; a leitura é entendida como decodificação; o texto, apenas uma enunciação monológica e o instrumento avaliativo apresenta limites quanto à avaliação do *eixo escrita*. Assim, Gontijo (2012) mostrou que a *Provinha Brasil* avalia em maior proporção a leitura, justificando que, de acordo com os documentos apresentados nos *kits*, razões técnicas levaram à limitação avaliativa em relação ao *eixo escrita*. Sobre os efeitos dessa ação pedagógica no trabalho com as crianças, a autora alerta que

A criança que é submetida ao teste faz um trabalho de identificação das unidades fonéticas em palavras e de reconhecimento das formas lexicais (palavras) e gramaticais (decodificação de frases e pequenos textos). Desse modo, ela age sobre sua língua de uso cotidiano como se ela fosse uma língua morta [...]. As capacidades e habilidades avaliadas na *Provinha Brasil*, infelizmente, buscam o silenciamento das contrapalavras dos leitores, vistos como receptores passivos de informações. [...] é importante questionar como o instrumento pedagógico e, portanto, educativo, poderá contribuir para a formação de leitores e escritores (GONTIJO, 2012, p. 620).

Diante das diversas reflexões aqui apresentadas partimos do conceito formulado por Gontijo (2008, p. 34) de que “[...] a alfabetização deve ser vista como prática sociocultural em que se desenvolvem as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações sons e letras”. Assim, propomos analisar o instrumento *Provinha Brasil*, de modo a investigar a dimensão das relações grafofônicas para analisarmos quais relações são consideradas adequadas, no referido instrumento, por meio das questões que integram as provas aplicadas no período de 2008 a 2012.

A *Provinha*, um instrumento avaliativo de âmbito nacional, concebe a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética. No referido instrumento avaliativo de alfabetização, tomaremos o eixo “apropriação do sistema de escrita” e, dentro deste, analisaremos o que vem sendo considerado como adequado pela política nacional de avaliação da alfabetização para se balizar se uma criança está ou não alfabetizada.

As relações grafofônicas (sons e letras) situam-se na dimensão linguística da alfabetização. Dessa forma, em diálogo com teorizações do campo dessa dimensão linguística, em capítulo posterior, abordaremos como essas relações grafofônicas têm sido consideradas no campo da alfabetização, corroborando o pensamento de com Barbosa (1994, p. 44) que afirma que “[...] uma proposta pedagógica não nasce do nada [é de fato] tentativa de ruptura com o já estabelecido [lembrando que ainda esta] à procura de uma continuidade, de ligação com o passado”.

Por ora, buscamos potencializar o diálogo com outros pesquisadores, situando nossa fonte e objeto de investigação, a *Provinha Brasil*, no contexto de pesquisas realizadas no Brasil, entendendo que tal ação poderá nos auxiliar no entendimento de uma de suas especificidades, a ênfase à avaliação das relações grafofônicas.

Trazemos, a seguir, a elaboração acerca de estudos que trataram da temática da *Provinha Brasil*. Temos o intuito de mostrar a pertinência e permanência de alguns enfoques. Dentre eles, salientando que a decisão de escolha por tais trabalhos visou a localizar aproximações com a nossa temática de investigação.

### 1.3 A *PROVINHA BRASIL* TEMATIZADA EM TRABALHOS ACADÊMICOS

No processo de nosso estudo, dialogamos com tese e dissertações apresentadas à comunidade acadêmica no período de 2008-2012, que foram cunhadas no banco de teses e dissertações do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Nossa seleção compreendeu onze títulos (dez dissertações e uma tese). Entre as pesquisas encontradas, havia aquelas que investigaram a *Provinha* de Português (seis dissertações e uma tese) e outras (quatro dissertações) que se ocuparam da *Provinha* de Matemática<sup>16</sup> em abordagens de áreas de conhecimento diversas, como: Educação, Linguística e Linguística Aplicada, Sociológica e Dialetologia, Educação Matemática e Tecnológica. Foram pesquisadas em Universidades dos Estados de Santa Catarina, Minas Gerais, Sergipe, Pernambuco, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, desenvolvidas no período eleito para esta investigação, como nos mostra o Quadro 1.

**QUADRO 1 \_ Dissertações e Tese sobre a *Provinha Brasil* (2008-2012)**

Título	Autor	Ano	Instituição	Pag.	Tema*
<i>Provinha Brasil: a utilização e avaliação dos testes diagnósticos da alfabetização pelos professores. Nível: Mestrado</i>	Marinilda Maia	2010	UFMG	150	P
<i>Provinha Brasil: avaliação na educação e efeitos na qualidade do ensino nas escolas públicas municipais de Juiz de Fora/mg. Nível: Mestrado</i>	Mariana Vieira Teixeira	2010	UFJF	135	P
<i>Competências para a análise crítica de questões da Provinha Brasil: estudo de caso com docentes alfabetizadores de um município catarinense. Nível: Mestrado</i>	Fabiana Zulma Goulart Nazário	2010	USSC	110	P
<i>Provinha Brasil, um estudo exploratório sobre a política nacional de avaliação para alfabetização: o que sabem e pensam os professores alfabetizadores de Camaragibe? Nível: Mestrado</i>	Simone Lindolfo da Silva	2011	UFPE	78	P
<i>A competência narrativa na Provinha Brasil: um estudo do desempenho dos estudantes da EMEF Tenisson Ribeiro - Aracaju/SE. Nível: Mestrado</i>	Ayane Nazarela Santos de Almeida	2012	UFS	128	P
<i>Avaliação de políticas públicas para a alfabetização: formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da Provinha Brasil. Nível: Mestrado</i>	Mônica Maria Soares Rosário	2012	UFS	120	P
<i>Provinha Brasil (ou "provinha de leitura?"): mais "uma avaliação sob medida" do processo de alfabetização e "letramento inicial?" Nível: Doutorado</i>	Darlize Teixeira De Mello	2012	UFRGS	402	P

Fonte: Elaboração da autora.

No quadro, trazemos o título da texto acadêmico, seu autor, ano de conclusão, instituição de ensino, a quantidade de páginas e a temática.

<sup>16</sup> A seleção completa das pesquisas pode ser conferida no APÊNDICE A deste trabalho, pois para efeitos de otimização de nossa escrita, no corpo deste texto, dedicamos especial atenção apenas àquelas que investigaram aspectos referentes à *Provinha* de Português. Ressaltamos que as pesquisas que se ocuparam da *Provinha* de Matemática foram realizadas uma no Rio de Janeiro (Unirio), duas em Pernambuco (UFPE) e uma em São Paulo (Unesp).

A partir da seleção organizada, detivemo-nos em sete trabalhos (NAZÁRIO, 2010; TEIXEIRA, 2010; MAIA, 2010; SILVA, 2011; ALMEIDA, 2012; ROSÁRIO, 2012; MELLO, 2012) que, embora orientados por diferentes abordagens teóricas e/ou metodológicas, ressaltamos os seus resultados pelos enfoques aproximativos à nossa temática de investigação.

Fabiana Zulma Goulart Nazário (2010, p. 13), argumentou haver uma relação intrínseca entre o Pró-letramento e a *Provinha Brasil*, pois, segundo a autora, “[...] o governo federal conecta o instrumento de avaliação com os princípios norteadores do Programa Pró-letramento ao elaborar a *Provinha Brasil*”. A autora demarca distinção entre o letramento e o processo de alfabetização e letramento.

A argumentação inicial da autora foi ratificada ao apresentar os pressupostos da aprendizagem e do ensino da alfabetização que fundamentam o programa do Pró-letramento em que “[...] ensino de língua implica a valorização de seu uso em diferentes situações e contextos sociais [e] [...] alfabetizar é ensinar o código alfabético” (NAZÁRIO, 2010, p.18-19). Na sequência, a autora caracterizou o objeto investigado ressaltando que a *Provinha*, uma vez que foi estruturada a partir do Pró-letramento, serviu efetivamente para avaliar as capacidades linguísticas de alfabetização propostas pelo programa federal, visando ao desenvolvimento de alfabetização e habilidades de letramento, entendendo

[...] por habilidades de alfabetização se definem aquelas que revelam o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética; e por habilidades de letramento se definem aquelas que revelam o domínio de possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita e que permitem a inserção e a participação dos sujeitos na cultura escrita (NAZÁRIO, 2010, p. 35).

Nazário (2010) utilizou, como instrumento de coleta de dados, dois meios: suas anotações *in loco* e a aplicação de uma versão reduzida da *Provinha Brasil* às professoras. Essa versão foi constituída de 12 questões da segunda edição da *Provinha* de 2009 e, em cada questão, foi solicitada às alfabetizadoras a realização de quatro tarefas que compreendiam: responder às questões; identificar o objeto da questão; distinguir eixos e descritores de habilidades testados em cada uma das questões; e apontar o processo de formulação das questões.

Como principais resultados, Nazário (2010) constatou que, embora as alfabetizadoras possuíssem competências linguísticas necessárias para responder adequadamente às questões da *Provinha Brasil*, não foram capazes de identificar os elementos metalinguísticos que avaliavam o que diz respeito a eixos e descritores relativos ao Programa Pró-letramento. Com isso, a autora sugere “[...] a urgente necessidade de capacitação em serviço” (NAZÁRIO, 2010, p. 108) das alfabetizadoras para que essas se apropriem de conceitos que serão válidos para tornar a *Provinha Brasil* um subsídio na qualificação da alfabetização e letramento. Assim, de acordo com Nazário (2010, p. 108), há que se efetivar duas ordens de preocupações

[...] a internalização de um conjunto mínimo de elementos teóricos próprios da terminologia linguística e a internalização da matriz de competências pressuposta pela metodologia do Programa Pró-letramento e pela *Provinha Brasil*. Se essas ações não forem estabelecidas, a *Provinha Brasil* pouco subsídio pode fornecer aos alfabetizadores e pouco efeito terá sobre a qualificação da alfabetização e à proposição de metodologia que pensem simultaneamente alfabetização e letramento.

Pensamos que estudos com proposições dessa natureza esvaziam o papel mediador e interativo docente, reforçando a ideia de que ao professor só lhe caberia realizar tarefas encomendadas.

Teixeira (2010), na pesquisa “*Provinha Brasil: avaliação na educação e efeitos na qualidade do ensino nas escolas públicas municipais de Juiz de Fora/MG*”, ocupou-se em conhecer o processo de implementação da *Provinha Brasil* em 14 escolas da rede municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora/MG. A autora, ancorada em técnicas de análise documental e de conteúdo, realizou entrevistas semiestruturadas com diretores e mostrou, por meio de alguns elementos do contexto da prática destacados por eles, como compreendem e têm se apropriado da *Provinha Brasil* e suas interpretações das orientações desse programa de avaliação.

De acordo com Teixeira (2010), há necessidade de maior acompanhamento da implementação do programa de avaliação no contexto da prática, apontando a *Provinha Brasil* como possibilidade de uma nova forma de regulação do Estado por meio da avaliação: não mais a partir dos resultados, mas sim do processo. Dessa feita, Teixeira (2010) não trata de especificidades conceituais referentes à *Provinha*, não discute as diversas dimensões que abarcam a questão da alfabetização, ou seja,

não problematiza a realização dessa política avaliativa da alfabetização, mas sim coaduna com o discurso oficial de que a *Provinha Brasil* seria por excelência um instrumento diagnóstico e pedagógico, uma vez que,

A partir das informações obtidas pela avaliação, os professores têm condições de verificar as habilidades e deficiências dos estudantes e interferir positivamente no processo de alfabetização, para que todas as crianças saibam ler e escrever até os oito anos de idade, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (MEC, acesso em 10 de abril de 2013).

Também nessa perspectiva de análise caminhou a pesquisa realizada por Maia (2010), intitulada “*Provinha Brasil: a utilização e avaliação dos testes diagnósticos da alfabetização pelos professores*”. Em seu texto, a autora buscou investigar quais seriam as contribuições da *Provinha Brasil* nas turmas de alfabetização e em relação aos alfabetizadores, “[...] refletir sobre a possibilidade [que eles demonstram em] compreenderem as relações que se definem no contexto das escolas, a partir do desenvolvimento da avaliação das turmas de alfabetização” (MAIA, 2012, p.16) e, assim, averiguar explicitamente a finalidade do diagnóstico; a utilização e aferição de eficácia da prova; e as contribuições que esse instrumento avaliativo apresenta para o planejamento das práticas de avaliação desenvolvidas pela escola.

Assim como Nazário (2010) e Teixeira (2010), Maia (2010) também parte da concepção de que alfabetização e letramento são processos complementares. Ou seja, a alfabetização é concebida como “[...] o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética”, e o letramento é capacidade de “[...] se apropriar da escrita [...] utilizá-la em diversas situações exigidas no cotidiano” (MAIA, 2010, p. 141).

A autora ressalta as contribuições que uma avaliação em larga escala, como a *Provinha Brasil*, pode ter no desenvolvimento das práticas escolares, pontuando que, para os seus defensores, essas avaliações

[...] são ferramentas importantes para se identificarem as habilidades adquiridas pelos alunos [pois] fornecem indícios importantes sobre a eficácia das práticas das escolas [ajudando essas escolas] a ampliarem os saberes de seus alunos [onde os dados coletados] podem esclarecer como se dá o processo de avaliação no campo da alfabetização [bem como] contribuir para a formulação de questões referentes à gestão do sistema de educação (MAIA, 2010, p. 61).

Entretanto, a autora apresenta críticas à *Provinha Brasil*. Maia (2010), ancorada em Esteban (2009), destaca o papel de controle e o caráter classificatório dos testes como a *Provinha Brasil*, ressaltando que esta “[...] se conduz por uma compreensão reducionista do processo de alfabetização” (ESTEBAN, 2009, p. 51). Além disso, alerta para os procedimentos utilizados que a desvinculam do cotidiano e reforça a sua natureza classificatória. Assim, denuncia a *Provinha Brasil* como um instrumento que não tem dimensão democrática.

Em relação à metodologia, Maia (2010) adotou a abordagem qualitativa, pois se propôs a conhecer as apropriações dos professores em relação à *Provinha Brasil*. Trabalhou com professores de duas escolas da rede municipal da cidade de Belo Horizonte de modo a observar o conhecimento da prática desses educadores e os seus modos de organização pedagógica delineados em três eixos: *discurso da teoria*, *discurso sobre a prática* e *discurso da prática*. Para a coleta de dados, ocorrida ao longo de 2009, Maia (2010) analisou documentos de legislações; escolheu as escolas (tendo por critério o fato de que a rede municipal atende ao primeiro segmento do ensino fundamental e dispõe de um número maior de escolas a serem pesquisadas); analisou três documentos do *kit da Provinha* de 2009 (*Passo a passo*; *Reflexões sobre a prática*; *Cadernos do Professor/Aplicador II – Guia de Aplicação*); e realizou entrevistas semiestruturadas com os professores.

Como principais resultados da pesquisa, Maia (2010, p. 147), reafirmou a questão diagnóstica e pedagógica da *Provinha Brasil* ao dizer que ela serve para “[...] o docente pesquisar as práticas do seu grupo de alunos e ressaltar as questões [...] que precisam ser trabalhadas”. A autora também ratificou o fato de que é difícil para os professores distinguir quais são as diferentes finalidades das avaliações a que a escola vem sendo sistematicamente submetida e que os docentes utilizam de modo diferenciado os testes e os resultados da *Provinha Brasil*, ao mesmo tempo em que analisam os limites e as possibilidades pedagógicas desse instrumento.

Silva (2010), ao empreender a pesquisa “*Provinha Brasil, um estudo exploratório sobre a política nacional de avaliação para alfabetização: o que sabem e pensam os professores alfabetizadores de Camaragibe?*”, buscou analisar que concepção as professoras têm sobre a política nacional de avaliação para alfabetização, bem como

identificar seus conhecimentos em relação às habilidades exigidas na avaliação. Silva (2010) procurou compreender o significado e as possíveis implicações da *Provinha Brasil* para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores de Camaragibe, além de analisar em que medida os resultados geram orientação para a prática pedagógica. Em seus procedimentos metodológicos, a autora utilizou a entrevista semiestruturada.

Ao analisar que concepção têm os professores acerca da política nacional de avaliação para alfabetização, Silva (2010) identificou que os docentes entendem ser a *Provinha Brasil* um instrumento utilizado para aferir o desempenho dos alunos, porém não acreditam no modelo hegemônico de uma única prova para avaliar o desempenho de todos os alunos em nível nacional. Além disso, de acordo com Silva (2011), não há, para os docentes, a necessidade de reorganização/reorientação das práticas a partir da contribuição dos resultados da *Provinha Brasil*. Esse pesquisador constatou que há um distanciamento entre escola e avaliação em larga escala, não adiantando criar políticas de avaliação, se não houver a participação e a integração dos professores no processo.

Rosário (2012), em sua pesquisa “*Avaliação de políticas públicas para a alfabetização: formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da Provinha Brasil*”, parte do princípio de que a dinâmica de realização da *Provinha* seria o implicador para garantir que, por meio do exame, em longo prazo, poderia o Brasil verificar a melhora do desempenho em leitura dos brasileiros.

Para investigar essa premissa, Rosário (2012) utilizou como metodologia o acompanhamento de duas aplicações da *Provinha Brasil* em escola da rede municipal de Aracaju, no ano de 2010. Por meio desse acompanhamento, a autora verificou se os professores seguiam as orientações contidas no Caderno do Professor/Aplicador presente no *kit* da *Provinha* e obteve informações acerca de qual seria o perfil de formação do professor aplicador. Em paralelo, realizou um levantamento sobre as concepções linguísticas que norteiam e estruturam a *Provinha Brasil* e as comparou com os conteúdos apresentados nas ementas e programas de disciplinas dos Cursos de Pedagogia do Estado de Sergipe, ou seja, as instituições formadoras dos professores alfabetizadores da cidade.

Rosário (2012) constatou que os cursos têm uma grade curricular não convergente com as teorias que orientam a *Provinha Brasil*, de modo que tal discrepância, segundo a autora, poderia influenciar a aplicação do teste e a orientação dos resultados obtidos. Além disso, a autora percebeu e analisou que os professores não leem previamente o material presente no *kit* da *Provinha* e, nos momentos de aplicação do teste, não seguem as orientações e nem as transmitem efetivamente aos alunos, comprometendo, assim, a verossimilhança da coleta dos resultados. A pesquisadora aponta em suas considerações a necessidade de se readequar a estrutura curricular dos cursos de formação de professores alfabetizadores e propõe a realização de treinamentos para os professores aplicadores do teste, de modo a garantir bons resultados.

Os trabalhos dos pesquisadores Nazário (2010), Teixeira (2010), Maia (2010), Silva (2011) e Rosário (2012) tiveram em comum a peculiaridade de focar o caráter diagnóstico e pedagógico da *Provinha Brasil* na proposta de que “[...] as professoras organizem/desenvolvem o trabalho em sala de aula da alfabetização a partir dos modelos [e] a matriz das avaliações [...] se transforma em matriz de ensino, currículo” (MAIA, 2010, p. 146).

Em algumas situações, esses trabalhos apresentaram convergência em focar no desempenho do professor, destacando “[...] a urgente necessidade de capacitação em serviço desses profissionais” (NAZÁRIO, 2010, p. 108), como meio de garantir bons resultados. Parece-nos que, uma vez que a *Provinha Brasil* tem se apresentado como instrumento diagnóstico e pedagógico, os pesquisadores têm reforçado a ideia de que ela seria o “*método ideal*” de se promover a qualidade eficaz na alfabetização e assim alcançar as metas estabelecidas pelos organismos internacionais e, como método, nada poderia sair diferente do que se propõe nas orientações, senão comprometeria a qualidade dos resultados. As pesquisas sugerem, como afirmou Teixeira (2010, p.13), “[...] a necessidade de maior acompanhamento da implementação do programa [...] contribuir para a melhoria da qualidade da educação nos anos iniciais do ensino fundamental”.

Rosário (2012) foi ainda mais incisiva em relação à questão acima apontada, pois demonstrou, em seus resultados de investigação, a necessidade de se rever a própria

formação do alfabetizador para o que considerou necessário fazer uma “readequação curricular dos cursos de formação” de modo que os professores passassem pela “realização de treinamentos” que lhes possibilitassem estar preparados para a aplicação dos testes.

Pensamos que atitudes/ações dessa natureza só reforçam a ideia de que aos professores caberia apenas seguir orientações de terceiros, induzindo-os a assumir a posição de tarefeiros, desqualificando assim a importância de sua mediação e desconsiderando os processos dialógicos da linguagem e do ensino da escrita.

Quanto ao texto de Silva (2011, p. 11), é importante destacar que, apesar de várias convergências com os demais trabalhos apresentados, a pesquisadora apontou divergência relevante ao destacar que os resultados da *Provinha Brasil* e a influência desses em reorientação das práticas pedagógicas, pois, segundo ela, “[...] não houve muito significado para as professoras”, destacando a descrença dos docentes em relação a uma forma avaliativa que tem caráter hegemônico e que “[...] desconsidera as diferenças e contribui para uma falsa ideia entre diferença e insuficiência promovendo a produção da desigualdade nos processos educacionais” (SILVA, 2011, p. 11), além de não ter a participação e a integração dos professores no processo de feitura das avaliações.

Nos dois trabalhos que trazemos a seguir, será possível observar que ambos buscaram discutir alguns aspectos conceituais do instrumento *Provinha Brasil* e, em grande medida, mais se aproximam do nosso tema de interesse.

A investigação realizada por Almeida (2012), intitulada “*A competência narrativa na Provinha Brasil: um estudo do desempenho dos estudantes da EMEF Tenisson Ribeiro*”, teve como objetivo investigar o desempenho das crianças em fase de alfabetização em produções de narrativas orais e escritas e a correlação existente entre esse desempenho e o utilizado na realização da *Provinha Brasil*.

A pesquisa da autora se caracterizou como estudo de caso, realizado com um grupo de 30 alunos de uma escola municipal de Aracaju. Para a coleta de dados, Almeida (2012) realizou três etapas distintas: reuniu narrativas a partir do texto história em

quadrinhos, em que os alunos criaram suas narrativas orais e escritas; apresentou quatro histórias sem imagens e os alunos fizeram a leitura oral; e, utilizou um texto não verbal que a partir do qual os alfabetizandos criaram narrativas, primeiro de forma escrita e depois de forma oral.

No desenvolvimento de todas as etapas da coleta de dados Almeida (2012) correlacionou a competência narrativa desenvolvida pelos alunos e verificada por meio da matriz proposta no estudo, com a competência de fluência em leitura oral e com os resultados obtidos nos Testes 1 e 2 da *Provinha Brasil* 2011. Desse modo, a autora pôde concluir que a articulação entre a matriz de competência narrativa em conjunto com a matriz de referência da *Provinha Brasil* 2011 permite contribuir significativamente para o aprimoramento da competência comunicativa e letramento do aluno alfabetizando.

Por fim, apresentamos alguns apontamentos referentes à pesquisa realizada por Mello (2012), intitulada “*Provinha Brasil* (ou “*Provinha de Leitura*”?): mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial?”. Esse texto foi a única tese que encontramos no período em que realizamos o levantamento sobre a temática que nos dispusemos investigar. Para essa pesquisa a autora examinou discursos estatísticos e pedagógicos contemporâneos relativos à avaliação.

Mello (2012) tomou como *corpus* a *Provinha Brasil* para análise dos *kits* e da dinâmica de aplicação do teste em suas edições de 2008 a 2011. Dos kits, analisou os Testes 1 e 2 e quatro documentos que os compõem: *Caderno Passo a passo*; *Caderno professor/aplicador/professor/aplicador II: Guia de aplicação*; *Caderno do aluno*; *Caderno guia de correção e Interpretação de resultados*, examinando 192 questões.

Quanto à aplicação, a autora selecionou e analisou as fichas de correção (gabarito) das edições 2008-2010/Testes 1 e 2 da rede municipal de ensino de Porto Alegre, observando a forma como a avaliação governa a escolarização da alfabetização em nosso país.

Como principais resultados, a autora apontou três aspectos considerados relevantes. Em um primeiro, observou a ênfase na avaliação de questões referentes à leitura,

ficando a escrita diluída e camuflada na orientação de se *alfabetizar letrando*. Assim a alfabetização é entendida como um processo específico de apropriação do sistema de escrita, por um lado, e, por outro, como participação em eventos variados de leitura e escrita e seus usos. Num segundo aspecto, considerou a visibilidade da alfabetização e a (in)visibilidade do letramento em decorrência da inadequação de formulação das questões. Pelo que observou Mello (2012), na rede municipal de ensino de Porto Alegre, houve uma concentração de menores percentuais de acertos na avaliação de questões utilitárias de textos, o que, de acordo com a autora,

[...] ocasiona tal (in)visibilidade do letramento avaliado [...] ocasionando, no máximo, a visibilidade da não fluência da leitura [...] o letramento “inicial” avaliado é o da fluência da leitura, sendo essa a sua visibilidade ficando invisível, ou quase, ressaltando pequenas exceções, a avaliação das habilidades pretendidas posicionadas nos níveis 1 ou 3 ao 4, entre 2009 e 2011 (MELLO, 2012, p. 378).

O terceiro aspecto apontado por Mello (2012) refere-se à analogia que lhe foi permitida fazer entre o instrumento *Provinha Brasil*, os *Testes ABC* e os *Testes psicogenéticos da língua escrita*, uma vez que, como observou a autora, esses três instrumentos avaliativos “[...] seguem uma lógica de funcionamento que conforma os alfabetizandos em níveis [...], posicionando-os numa escala avaliativa” (MELLO, 2012, p. 378). A pesquisadora também ressalta que, por ter um caráter modelar, a *Provinha Brasil* sedimenta sua característica de avaliação como técnica de governo, uma vez que

[...] também pretende conformar os alfabetizadores, direcionando suas práticas pedagógicas, determinando etapas a serem superadas, estabelecendo e medindo ‘desvios’. Nesse sentido, a alfabetização é governamentalizada por essa lógica, sendo produto e produtora dela (MELLO, 2012, p. 378).

A partir dos dados destacados, é possível constatar que as pesquisas aqui tratadas apontaram resultados relevantes e apresentaram questões pertinentes e importantes acerca da política de avaliação da alfabetização implementada pelo MEC. Mas, diante do exposto, consideramos que, com o levantamento de todos esses estudos, foi possível averiguar que as relações grafofônicas (sons e letras/letras e sons) \_ nosso objeto de investigação não se apresentaram como uma temática de interesse dos estudos. Dessa maneira, entendemos que o tema merece ainda ser objeto de análise no contexto da política de avaliação da alfabetização no Brasil.

Também ficou evidente que as pesquisadoras, ao adotarem diferentes abordagens, reiteraram o uso dos termos alfabetização e letramento como processos diferenciados, porém interdependentes, atribuindo à alfabetização o entendimento de processo de aquisição de unidades mínimas da linguagem escrita.

Pelos trabalhos acima apresentados, verificamos que os autores, ao falarem do instrumento avaliativo, *Provinha Brasil*, incorreram em análises de aspectos macros, evidenciando: insucessos na implementação da *Provinha Brasil* devido à má formação dos professores; em questões referentes à má organização institucional, reforçando o caráter de testagem do instrumento e subtraindo-lhe a atenção em relação aos fundamentos teóricos em que se ancoram os conhecimentos sobre o sistema de escrita a que o instrumento se propõe avaliar.

Em nossa pesquisa, tomamos como *corpus* para análise cinco edições (2008-2012) de *Kits da Provinha Brasil*. Admitimos que, em nossa compreensão e olhar analítico para os documentos, fizeram-se presentes “palavras de outros”. Portanto, diante dos discursos trazidos para este diálogo, apresentamo-nos, também, como apontou Bakhtin (2003, p. 271), em uma situação de atividade responsiva que

[...] concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

Ao buscarmos nos posicionar responsivamente assumindo nosso diálogo com os documentos que integram o *corpus* da pesquisa, entendemos que agimos nos baseando na compreensão de que algo sempre antecede nossa própria ação, assim como nos responsabilizando pela compreensão a ser construída, uma vez que essa responsabilidade discursiva nos leva a ser, de acordo com Geraldí (2010, p. 140), “[...] [...] duplamente responsáveis porque as ações que nosso ato desencadear no futuro [...] resultarão, por seu turno, de uma compreensão que não remete mais somente ao meu ato, mas também ao ato de que meu ato foi resposta”.

Na *Provinha Brasil*, a dinâmica de apresentação dos resultados não é para divulgar nota, mas servir às professoras como parâmetro para reavaliação do próprio trabalho.

Assim, a atividade avaliativa se estabelece e funciona em duas principais frentes: como *recurso diagnóstico* das imperfeições do processo de alfabetização e *pedagógico* na orientação do processo de ensino da alfabetização, de maneira a favorecer práticas consonantes com uma conformidade de ações de alfabetização.

Diante dos trabalhos revisados, pareceu-nos visível a necessidade de discussão acerca da dimensão linguística da alfabetização. Essa dimensão é tomada para o preparo das questões da *Provinha Brasil* que, por sua vez, atingirão e servirão de referência para o planejamento diário das professoras e posterior avaliação, atingindo diretamente as crianças que terão contato em cadeia nacional com essa base linguística, sendo, pois, avaliadas a partir do que o instrumento considerou como importante para servir de parâmetro para considerar uma criança alfabetizada.

Essa questão se impôs em nosso trabalho e, pelo fato de nenhum estudo, até então, não ter realizado uma análise substancial acerca da base linguística que envolve os conhecimentos avaliados pela *Provinha Brasil*, buscaremos, por meio deste trabalho, realizá-lo. Salientamos que esse fazer suscita ressaltarmos a importância que a história, em sua complexidade de relações entre o passado, o presente e o futuro, assume, de maneira que entendemos, assim como ressaltou Graff (1995, p. 10), que nossa “[...] própria compreensão é historicamente radicada e que a falha em captar e avançar [...] é um fator inevitavelmente limitador”.

Desse modo, a problemática de investigação se constituiu na análise das relações grafofônicas que estão sendo priorizadas na política de avaliação diagnóstica que realizada de 2008 a 2012 no Brasil, para considerar crianças alfabetizadas. Especificamente, a investigação teve como objetivos:

- a) analisar a matriz de referência da *Provinha Brasil* no que diz respeito aos seus fundamentos teóricos;
- b) analisar as relações grafofônicas que foram objeto das questões das provas aplicadas no Brasil no período coberto pela pesquisa; e
- c) analisar as vinculações da matriz de referência e das relações às teorizações do campo da linguagem, especificamente a linguística.

A problemática e os objetivos de estudo partiram da premissa de que a *Provinha Brasil* reedita antigos princípios teóricos que fundamentam modos e formas de alfabetização historicamente constituídos e restringe a avaliação da alfabetização a parâmetros que levam em conta aprendizagens de relações grafofônicas mais simples. Desse modo, defendemos a tese de que a política de avaliação da alfabetização, no Brasil, no período de 2008 a 2012, no que tange a conhecimentos sobre o sistema de escrita, sofre alterações que levam a reduções de conhecimentos das relações grafofônicas. Desconsidera, também, até mesmo a contribuição dos estudos linguísticos para a alfabetização, em especial da fonética e da fonologia, para balizar a política de avaliação no Brasil.

No capítulo que segue, desenvolveremos, então, um panorama teórico acerca da base linguística que tem fundamentado o ensino da linguagem escrita, trazendo algumas considerações sobre a Linguística, especificamente no que se refere à Fonética e à Fonologia para tematizar as contribuições desses ramos da Linguística para a alfabetização e problematizar as interfaces com a política de avaliação alfabetizadora. Buscaremos, ainda, especificar algumas características de propostas teóricas e metodológicas constituídas historicamente para o desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita, a fim de verificar articulações com bases teóricas que sustentem a elaboração das questões avaliativas presentes na *Provinha Brasil*.

## 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUÍSTICA E OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias [...]. Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha (FREIRE, 1996, p. 135-136).

O conceito de alfabetização do qual partimos se fundamenta na concepção de linguagem bakhtiniana. Com base nesse conceito, ensino da língua escrita tem que se ocupar da dimensão linguística e discursiva. Assim, neste texto, utilizamos autores que trabalham com a Linguística e buscamos dialogar com suas contribuições, trazendo-as em cotejo com autores que adotam a perspectiva enunciativo-discursiva, no sentido de auxiliar a investigação dos tipos de relações grafofônicas que mais se estabelecem na *Provinha Brasil*.

A Linguística, investigando aspectos relacionados com a linguagem e determinando características reguladoras das estruturas da língua, pode se dividir em diferentes ramos, como Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica, Análise do Discurso, Pragmática, Sociolinguística, Psicolinguística, dentre outras nomenclaturas.

As diferentes nomenclaturas dependerão do objetivo de se observar, analisar ou descrever, dependendo do ponto de vista como é conceituada a linguagem. Ou seja, a Linguística é o estudo da linguagem e de seu respectivo funcionamento.

Com o objetivo de refletir sobre as contribuições da Linguística, fazemos ponderações mais precisamente acerca da Fonética e da Fonologia, por acreditarmos serem esses os ramos da Linguística a nos fornecer mais elementos, quando da análise de nosso objeto de estudo, as relações grafofônicas. Reiteramos que as relações grafofônicas definem as relações de correspondência entre letras (grafemas) e os sons e corroboramos o pensamento de Oliveira (2005, p. 27), quando destaca que “[...] é através dos sons que o aprendiz se guia nas suas primeiras produções escritas” e, assim, requer do professor entendimento das questões que envolvem essas relações.

## 2.1 A FONÉTICA E A FONOLOGIA: ALGUNS APONTAMENTOS À AÇÃO DE ALFABETIZAR

A Fonética “[...] estuda os sons da fala, preocupando-se com mecanismos de produção e audição, [em que o trabalho realizado dá] ênfase no aspecto descritivo da realidade fônica de uma língua, [procurando] analisar e descrever a fala das pessoas da maneira como ela ocorre” (CAGLIARI, 2008, p. 42). Para descrever, classificar e transcrever os sons da fala, utiliza outro alfabeto, com símbolos próprios, fazendo a transcrição dos sons das palavras entre colchetes numa tentativa de descrever de modo inequívoco o que se passa na fala.

Sob o ponto de vista da Fonética, os linguistas demonstram, por meio das transcrições, que, em determinadas regiões do país, por exemplo, no Espírito Santo, palavras como cadeira e fileira são pronunciadas de um modo característico, fazendo supressão do ditongo [ei], ficando: [cadera] = cadeira; [filera] = fileira, respectivamente, apresentando, pois, o modo como são faladas/pronunciadas, utilizando-se símbolos próprios para tornar precisas as transcrições da fala. Em alguns dicionários, as transcrições fonéticas são também amplamente utilizadas, seja em versões estrangeiras, seja em versões de Dicionários da Língua Portuguesa para apresentar a pronúncia “correta” das palavras. A Fonética descreve, classifica e transcreve os sons, principalmente aqueles utilizados na linguagem humana.

À Fonologia cabe interpretar o valor linguístico que esses sons têm no sistema de uma língua. Como destacou Cagliari (2008, p. 87), o valor linguístico “[...] diz respeito às funções, atribuições de um som dentro da organização sistemática das línguas”. Ou seja, a Fonologia preocupar-se-á em interpretar se determinado som tem ou não valor distintivo. O som tem valor distintivo quando, ao ser trocado por outro, ocorre a mudança de significado e uma nova palavra; e não tem valor distintivo quando, ao ser trocado por outros não ocorre a mudança de significado. De acordo com Cagliari (2008, p. 87, grifos do autor):

[...] um som pode ter um valor não-distintivo de palavras. Se eu disser [kadeira] ou [kadera] para *cadeira*, noto que o som [ei] quando trocado por [e], não altera o significado e, portanto, neste contexto não serve para distinguir palavras. **Um som pode não distinguir palavras num contexto, mas ter um valor distintivo em outro.** Repare nos seguintes exemplos: [dei]

*dei* e [de] *dé*. Agora, a troca de [ei] por [e] produz uma palavra nova, com novo significado. Constatamos que [ei] e [e] só não mudam o significado de palavras quando ocorrem diante de [r] e [j]. Confira ainda [peij] e [pej] *peixe*. Nos demais casos, ocorre um valor distintivo: [meia] *meia*, [feitu] *feito* etc.

Ou seja, a Fonologia se ocupa dos “[...] aspectos interpretativos dos sons, de sua estrutura funcional nas línguas” (CAGLIARI, 2008, p. 43) para analisar em que contexto linguístico as pronúncias das palavras ocorrem. A Fonologia serve, pois, para fornecer aos usuários da língua o instrumental para a conversão da linguagem oral em código escrito.

A Fonética e a Fonologia são duas disciplinas interdependentes, uma vez que, para qualquer estudo de natureza fonológica, é imprescindível partir do conteúdo fonético, articulatorio e/ou acústico, para determinar as unidades distintivas de cada língua. Dessa forma, a Fonética e a Fonologia não são dicotômicas, pois a Fonética trata da substância da expressão, enquanto a Fonologia se reporta à forma da expressão, constituindo os dois ramos dentro de um mesmo plano de expressão.

### 2.1.1 O alfabeto fônico internacional

Pela necessidade de tornar mais precisa a pronúncia de uma palavra na realização de uma transcrição fonética, linguistas elaboraram o Alfabeto Fônico Internacional (IPA).

<sup>17</sup> Como destaca Cagliari (2008, p. 53), quando

[...] se escreve usando os símbolos do IPA, está se fazendo uma transcrição fonética em que a relação entre letra e som é unívoca. Essa relação não ocorre necessariamente na escrita ortográfica, uma convenção que já se afastou muito da relação letra-som [...] refletem a fala de vários dialetos em alguns aspectos e não descrevem, pois, o sistema de um indivíduo.

Os símbolos escolhidos para o alfabeto fonético internacional têm como intenção a harmonia com o alfabeto latino. Por esse motivo, a maioria dos símbolos ou é derivada das próprias letras latinas ou das gregas, ou de modificações de ambas. Existem, no entanto, símbolos que não pertencem a nenhuma das duas: <sup>18</sup> por exemplo, o símbolo

<sup>17</sup> International Phonetic Alphabet (IPA)

<sup>18</sup> Conferir no ANEXO A tabela apresentada pela Associação Internacional de Fonética que propõe símbolos para transcrever qualquer som das línguas naturais. A tabela traz todos os segmentos consonantais.

que indica a oclusiva glotal, <ʔ>, tem a forma de uma espécie de ponto de interrogação e era originalmente um apóstrofo. Outros símbolos, como aqueles da faringal fricativa sonora, <ʕ>, embora modificados para serem utilizados em conjunto com o alfabeto latino, foram inspirados por glifos em outros sistemas de escrita. Tudo assim se procedeu porque o princípio geral do alfabeto internacional é

[...] fornecer um símbolo para cada som ou segmento de fala distinto, o que significa que o alfabeto não se utiliza de combinações de letras para representar sons únicos, ou de letras únicas para representar mais de um som (como o <x> pode representar [ks] no português). Não existem letras que têm valores sonoros diferentes de acordo com o contexto (como o <c> possui no português e em outros idiomas (GODINHO, 2014, p. 107).

Cagliari (2008, p. 53) destaca que no IPA (ANEXO A), com os símbolos fonéticos, o arranjo dos sons se deu de “[...] maneira tradicional com que a Fonética os classifica, seguindo os modos de articulação”. Ou seja, o modo fisiologicamente responsável pela produção dos sons da fala relacionado com o sistema articulatório constituído pela faringe, língua, nariz, dentes e lábios, que implica o modo de passagem do ar pelo sistema articulatório.

No quadro, é possível observar, na primeira coluna, os modos de articulação dos sons da nossa língua; na segunda coluna, o símbolo fonético do Alfabeto Fônico Internacional referente a cada som; na terceira coluna, as letras correspondentes na ortografia; e, na quarta coluna, os exemplos utilizados por Cagliari (2008) ao considerar a fala de vários dialetos. Na parte final do quadro, com os símbolos fonéticos, constam os símbolos usados para representar a acentuação das palavras.

Também se torna relevante destacar, assim como o fez Godinho (2014), que, entre os símbolos do alfabeto fonético, 107 representam consoantes e vogais, 31 são diacríticos,<sup>19</sup> utilizados para especificar ainda mais esses sons, e 19 símbolos são usados para indicar características como quantidade, tom, tonicidade e entonação.

Como destacamos acima, quando o sujeito escreve usando os símbolos do IPA, está fazendo uma transcrição fonética, isto é, nessa ação, ele está escrevendo como se

---

<sup>19</sup> Sinais gráficos colocados sobre, sob ou através de uma letra para alterar a sua realização fonética, isto é, o seu som, ou para marcar qualquer outra característica linguística.

fala, indicando que a relação entre letra e som é unívoca, demonstrando compreender que, “[...] no nosso sistema alfabético, a relação entre letras e sons é dada pelo princípio acrofônico, segundo o qual no início do nome de cada letra encontra-se o som que a letra representa” (CAGLIARI, 1999, p. 103). Mas, isso não é suficiente, porque o sistema de escrita alfabético é também ortográfico, de modo que, assim, esse conhecimento dá noção primeira de “[...] indicador de um dos possíveis sons das letras” (1999, p. 104).

Com a ortografia, a relação entre letra e som se estendeu para todas as palavras da língua, levando em conta todas as pronúncias de todos os dialetos. De certo modo, o princípio acrofônico deixou de ser exclusividade do contexto caracterizado pela posição inicial de palavras e passou a valer para todos os contextos, ou seja, para toda ocorrência de uma letra, seguida ou precedida por qualquer outra letra (CAGLIARI, 1999, p. 104)

### **2.1.2 O aparelho fonador**

O sistema sonoro humano é produzido em um mecanismo fisiológico específico chamado aparelho fonador que, quando descrito, pode ser dividido em três grupos de órgãos do corpo humano: o sistema respiratório, o sistema fonatório e o sistema articulatorio, a desempenhar um papel na produção da fala. Como bem sintetizou Silva (2012, p. 24-25):

[...] o sistema respiratório consiste dos pulmões, dos músculos pulmonares, dos tubo brônquios e da traqueia [...] é obviamente a produção da respiração. O sistema fonatório é constituído pela laringe (para) atuar como uma válvula que obstrui a entrada de comida nos pulmões [...] O sistema articulatorio consiste da faringe, da língua, do nariz, dos dentes e dos lábios [...] funções primárias [...] relacionam-se principalmente com o ato de comer e podemos salientar: morder, mastigar, sentir o paladar, cheirar, sugar, engolir. Considerando que seres humanos sem patologia apresentam um aparelho fonador semelhante [...] capaz de pronunciar todo e qualquer som em qualquer língua.

Os sons que produzimos ao falar resultam da ação combinada de uma série de dispositivos que fazem parte da nossa anatomia. As cavidades, como faringe, fossas nasais e boca, são responsáveis pela ampliação dos sons produzidos. Essa ampliação se dá pelo fato de essas cavidades atuarem como caixas de ressonância do aparelho fonador, assim como o bojo de um violão, por exemplo. Os sons que produzimos na fala recebem o nome de fones.

Os fones se agrupam em duas grandes classes: os consonantais, aqueles em que algum tipo de impedimento, seja ele total, seja parcial, é colocado à corrente sonora na cavidade bucal, e os sons vocálicos, aqueles em que não se coloca nenhum impedimento à corrente sonora na cavidade bucal. Silva (2012) destaca, quanto à essa produção de fones, a observação às propriedades articulatórias da cadeia sonora, que gera a produção de segmentos consonantais e segmentos vocálicos.

Na produção dos segmentos consonantais, a observação a parâmetros que envolvam o mecanismo e direção da corrente de ar, a vibração ou não das cordas vocais, a característica de som nasal ou oral, os articuladores envolvidos na produção, assim como a maneira utilizada na obstrução da corrente de ar são sempre muito relevantes. A observação desses elementos, que estão interessados nos sons produzidos e não nas letras correspondentes, fornece-nos informações quanto ao lugar e ao modo de articulação. Ao serem produzidos, eles promovem algum tipo de obstrução, total ou parcial, da corrente de ar, fazendo ou não a fricção.

De acordo com o lugar de produção e a depender da corrente de ar, os segmentos consonantais poderão ser caracterizadas por: bilabiais, labiodentais, dentais, alveolares, alveolopalatais, palatais, velares ou glotais. São produzidos com algum tipo de obstrução total ou parcial da corrente de ar, em que pode haver ou não haver fricção. Quanto ao modo de articulação, os segmentos consonantais poderão ser definidos por: oclusivos, nasais, fricativos, africados, tepe, vibrante, retroflexivos ou laterais.

Uma observação importante referente aos segmentos consonantais se faz em relação ao que Oliveira (2008, p. 27) salientou, quanto à “[...] transformação da corrente de ar em corrente sonora, através do processo da fonação”. A corrente de ar, passando pela laringe, tocará nas cordas vocais, e pequenas pregas que, quando juntas, formarão uma barreira à corrente de ar, vibrarão, produzindo um som sonoro (ou vozeado). Se acaso estiverem separadas, a corrente de ar passa entre as pregas sem encontrar nenhum obstáculo sensível e, assim, o som produzido não coloca as cordas vocais em vibração e produz um som surdo (ou desvozeado). Como bem destacou Oliveira (2008, p. 28),

[...] a diferença entre os sons surdos e os sonoros é muito importante, uma vez que eles, se alterados, podem alterar também o significado das palavras [...]. Um problema muito freqüente em sala de aula tem a ver exatamente com essa troca de sons: os professores, ao darem o ditado de palavras para seus alunos, pronunciam as palavras em voz alta. Os alunos, por sua vez, não podem repetir as palavras em voz alta e, então, sussurram as palavras antes de escrevê-las. Ao fazerem isso, eles acabam 'ensurdecendo' todos os sons (pois é isso que acontece quando sussurramos) e, ao grafarem as palavras, utilizam letras apropriadas aos sons surdos, mesmo quando os sons da palavra ditada são sonoros. Por exemplo, se o professor ditar, em voz alta, a palavra **jogador**, onde todas as consoantes são sonoras, e o aluno repetir essa palavra sussurrando, provavelmente ele vai grafá-la como **chocator**, pois essa seria a grafia adequada se as consoantes fossem surdas.

Em relação à produção dos segmentos vocálicos, não ocorre a interrupção da corrente de ar e não há obstrução ou fricção. Os segmentos vocálicos são descritos levando-se em consideração a posição da língua em termos de altura, em termos de localização anterior/posterior e o arredondamento ou não dos lábios.

Como destacou Cagliari (2008, p. 61, grifos do autor), “[...] um aluno pode escrever *talveis* (talvez), mas não escreve *eileifante* (elefante); não escreve *vei* (vê), mas escreve *veis* em lugar de *vez*”. Isso se dá porque, ao basear-se na fonética da língua, a criança erra a forma ortográfica, demonstrando que os falantes reconhecem as sequências sonoras permitidas ou excluídas de sua língua, o que muitas vezes é negligenciado pela escola, pois, como afirmou Cagliari (2008, p. 61), “[...] só a escola não reconhece isso, julgando que o aluno é distraído, incapaz [...] de se concentrar no que ele faz. Ele se concentra e reflete mais do que se possa pensar”. De acordo com o que destacou Oliveira (2005, p. 36),

[...] no início do processo, [o aprendiz] toma como ponto de referência a sua própria fala. Os sons que ele procura escrever, utilizando as letras do alfabeto, são sons muito concretos, que ele ouve e é capaz de reproduzir. Nessa tentativa de escrever, o aprendiz exerce o controle qualitativo e quantitativo de sua escrita, deixando-a muito próxima de uma escrita fonética e, ao mesmo tempo, distante da escrita ortográfica oficial. Sua escrita, nessa fase, tem o caráter de código.

Essas diferenciações são relevantes ao professor não só para compreender vários dos aspectos importantes da escrita ortográfica, mas também para entender a maneira como evolui o processo de desenvolvimento e construção de um sistema de escrita por parte da criança.

### 2.1.3 Diferentes tipos de relações grafofônicas

A compreensão da natureza da escrita e das suas funções e usos é de fundamental importância a quem se dedica à alfabetização. No campo da alfabetização a contribuição da Linguística, pela via dos ramos da Fonética e da Fonologia, é justamente a de contar as relações entre os sons e as letras. Portanto, existem diferentes tipos de relações entre letras e sons, diferentes correspondências grafofônicas que são apresentadas por diferentes autores que se detiveram a sistematizar e organizar o estudo de questões linguísticas na alfabetização.

Conforme Teberosky (2000), as letras se combinam de inúmeras maneiras, podendo aquelas que têm apenas um valor sonoro e aquelas que assumem valores múltiplos ou de rivalidade a depender de sua posição na palavra.

Assim sendo, a autora apresenta contribuições à discussão referente à tipologia de relações grafofônicas, mostrando que, além das regras de ortografia que regem o sistema de escrita, a língua portuguesa possui normas referentes ao sistema gráfico, de modo que “[...] as regras ortográficas indicam se uma palavra está escrita corretamente ou não” (TEBEROSKY, 2000, p. 217). Ainda de acordo com Teberosky (2000, p. 217), uma mesma letra poderá ter pronúncias diferenciadas, porque representará sons distintos (ANEXO B, ANEXO C, ANEXO D) ou “[...] letras distintas que, na mesma posição e combinadas da mesma maneira, são pronunciadas da mesma forma”, demarcando assim valores múltiplos (ANEXO E).

[...] nas palavras ‘suave’ e ‘casa’, a mesma letra ‘s’ é pronunciada de duas maneiras devido à posição que ela ocupa em ambas as palavras: no início, em ‘suave’, e entre duas vogais, em “casa”. [...] Nas palavras ‘chave’ e ‘xarope’, o ‘ch’ e o ‘x’ estão em posição inicial e são pronunciados da mesma forma. (TEBEROSKY, 2000, p. 217)

Em se tratando de questões de rivalidade, Teberosky (2000, p. 218) as definem nos instantes em que duas letras diferentes, na mesma posição, antes ou depois de uma mesma letra, são pronunciadas da mesma forma. De acordo com o exposto pela referida autora, com as letras que apresentam relações de valores múltiplos ou rivais, “[...] é mais fácil se enganar e cometer erros ortográficos [...] porque são letras que

são escritas da mesma forma, mas com pronúncia diferente, ou são escritas de forma diferente, mas com a mesma pronúncia” (ANEXO E).

Outro autor que também se debruçou no estudo de definição dos tipos de relações grafofônicas foi Oliveira (2005). Constatou que o aprendiz, no estágio inicial de apropriação do sistema de escrita, exerce sobre sua produção escrita inicial tanto um *controle* qualitativo como um controle quantitativo, de modo que, em se tratando do controle qualitativo, “[...] sons iguais são representados por letras iguais; sons diferentes são representados por letras diferentes” (OLIVEIRA, 2005, p. 19), o que não quer dizer que, necessariamente, a escolha das letras utilizadas será a mesma para todos os aprendizes.

Em relação ao controle quantitativo, Oliveira (2005) destaca que este poderia ser definido pela escolha e utilização do número de letras correspondente ao número de sons pronunciados. Ao apontar algumas situações hipotéticas para a ocorrência de um controle qualitativo e quantitativo realizado por um aprendiz, Oliveira (2005, p. 19) sublinha que

[...] para o som [s] um aprendiz pode escolher a letra 's' enquanto um outro aprendiz pode escolher a letra 'c'. [...] se uma palavra como *hoje* tem apenas três sons (uma vez que o 'h' inicial não tem correspondência sonora), é perfeitamente natural que o aprendiz, em suas primeiras produções escritas, grafe a palavra como 'ojí' (ou 'ogí'). [...] (os controles qualitativo e quantitativo) permitem ver de outra maneira os desvios ortográficos que todo aprendiz apresenta em suas escritas iniciais: esses desvios, longe de serem sinais de incompetência do aprendiz, são, isso sim, sinais de que ele está construindo seu conhecimento sobre o que seja escrever e, ao fazer isso, começa por estabelecer uma relação bastante direta entre o que ele fala e o que ele escreve.

O autor destaca que os vários tipos de relação que integram a escrita ortográfica colocam problemas variados (em níveis pertinentes ao plano da expressão, ao plano do conteúdo e ao plano gramatical) para o aprendiz e exigem estratégias pedagógicas diversificadas por parte do professor. Com isso, Oliveira (2005) mostra que os diferentes níveis proporcionam a observação para os diferentes tipos de relação sons e letra, de correspondência grafofônicas.

Conforme Oliveira (2005), ao nível do plano de expressão, podem ser nomeados dois tipos de relações grafofônicas: as relações diretas e as relações regradas.

As relações diretas são aquelas em que a um determinado som corresponde apenas uma determinada letra, e vice-versa (em casos como em) 'p' [p], 'b' [b], 'f' [f], 'v' [v] e raramente colocam algum tipo de problema para o aprendiz. [...] relações intermediadas por regras [...] uma vez aprendida a regra que controla a representação ortográfica, qualquer nova palavra que requeira esta regra para a sua escrita poderá ser grafada sem problemas (como por exemplo) relação entre o som [g] e sua representação escrita: grafaremos a letra 'g' se, e somente se, ele for seguido das letras 'a', 'o' e 'u' (que representam os sons [a], [o], [ɔ] e [u], respectivamente) como em gato, lagarto, gola, agora, gota, agosto, gula e agulha). Por outro lado, grafaremos o mesmo som através do dígrafo 'gu' sempre que esse som for seguido das letras 'e' e 'i' (que representam os sons [ɜ], [e] e [i], respectivamente), como em guerra, gueixa, guia, água, etc. (OLIVEIRA, 2005, p. 40)

Em nível do plano de conteúdo, são indicados aspectos da ortografia que se dão sem o apoio da pauta sonora, mas dependentes do significado, como na escrita de palavras que exigem a representação do som [s] em que não se pode confiar na pauta sonora para fazer os registros desse som. Quando em início de uma palavra, o som [s] pode ser representado de duas maneiras: pelo grafema 's', como em sábado, semana, sinal, sonoro, suco etc., ou pelo grafema 'c', como em cela, celeiro e cimento. O conflito acerca de qual grafema utilizar estará, quando na representação desse som, seguido dos sons [ɜ], [e] e [i]. Nas demais ocorrências de utilização do grafema [s], por exemplo, em início de palavra, a representação sempre será pelo grafema 's'.

Nos casos semelhantes às ocorrências citadas acima em nível do plano de conteúdo, Oliveira (2005, p. 42) denomina que a “[...] relação entre o som e o grafema é totalmente arbitrária [...] que não há nenhuma regra ortográfica possível que possa controlar a grafia correta”. Relações de arbitrariedade podem ser observadas em situações de posição que demarquem o início de palavras (como em *sino/cinema*), o lugar intervocálico (como em *assunto/aço*) o final de palavras (como em *vez/mês*).

Em nível do plano gramatical, Oliveira (2005) destaca que a observação de aspectos da ortografia se dá quanto à percepção em controlar a separação de palavras por espaços em branco, ao se definir que “[...] quando escrevemos, nós o fazemos por palavras morfológicas (ou unidades de sentido)”.<sup>20</sup> Desse modo, compreender as

<sup>20</sup> As unidades de sentido são os morfemas da língua. Quando analisamos uma palavra morfológicamente, ou seja, quando analisamos a sua forma, podemos separar as partes dessa palavra, os seus morfemas, isto é, as unidades mínimas de sentido que podem ser a palavra, por exemplo, em bolsa vermelha, em que temos duas unidades de sentido. Ou podem ser as partes que formam as palavras: raiz, radical, desinência, vogal temática, tema e afixos. Por exemplo, em uma palavra como

unidades de sentido implica diferenciar que, quando falamos, regulamos a fala por unidades fonológicas, isto é, unidades sonoras atribuídas a uma sílaba mais proeminente do que outra.

Para Lemle (2007), caberá àquele que irá aprender a ler e a escrever se apropriar de alguns saberes, atingir algumas percepções e realizá-las conscientemente. Esses saberes, segundo Lemle (2007, p. 9), envolvem a distinção do que venha a ser os “[...] risquinhos pretos em uma página branca [implica entender] que cada um daqueles risquinhos vale como símbolo de um som da fala”; e ter conscientização da percepção auditiva. Ou seja, esses três saberes e percepções se relacionam estreitamente para obter “[...] a capacidade de compreender a ligação simbólica entre letras e sons da fala. [...] enxergar distinção entre as letras [...] ouvir e ter consciência dos sons da fala, com suas distinções relevantes na língua” (LEMLE, 2007, p. 9).

A apropriação desses conhecimentos pelo professor refere-se, segundo Lemle (2007, p. 6), à apropriação da composição de um instrumental abstrato do trabalho do alfabetizador que inclui “[...] conhecimentos básicos sobre sons da fala, letras do alfabeto e língua”.

Ao tratar do instrumental abstrato do trabalho do alfabetizador, Lemle (2007) organiza alguns quadros em que sistematiza o conhecimento acerca das letras e sons da língua, demonstrando haver correspondências biunívocas entre algumas letras e sons; situações de concorrência em que uma letra representa diferentes sons, segundo a posição em que se encontra na palavra; situações em que um som é representado por diferentes letras, a depender da mudança de posição ou, ainda, situações em que letras e sons são representados de maneira idêntica em contextos idênticos. Assim, de acordo com Lemle (2007, p. 25) as relações grafofônicas se caracterizariam em três tipos de relação:

[...] *relação de um para um*: cada letra com seu som, cada som com uma letra; *relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição*: cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição; *relações de concorrência*: mais de uma letra para o mesmo

---

SOL temos apenas um morfema. Mas já na palavra insolação, podemos encontrar três: IN+SOL+AÇÃO. Nesse caso, SOL seria a radical da palavra, os dois restantes seriam os afixos (IN seria o prefixo e AÇÃO o sufixo).

som na mesma posição. Há uma gradação entre esses três tipos de relação. A motivação fonética da relação simbólica é perfeita no primeiro caso e decai gradativamente. No segundo caso, a motivação fonética vem combinada com a consideração da posição e, no terceiro, a motivação fonética da opção entre as letras está perdida.

Como destacou Lemle (2007, p. 25), há, entre esses tipos de relação, uma gradação que se relaciona com “[...] a motivação fonética da relação simbólica”, que determina maior ou menor facilidade na aprendizagem das letras. Ao considerar essa gradação apontada por Lemle (2007), muitas vezes, o *ensinoaprendizagem* das relações entre fonemas e grafemas é trabalhado tomando em princípio as relações biunívocas que envolvem a relação direta entre letras e sons referente às consoantes p, b, t, d, f, v e a vogal a, bem como os seus respectivos sons; em sequência, focaliza-se o ensino de relações que apontem as situações em que uma letra representa diferentes sons, de acordo com a posição, como no caso do s, m, n, l; e situações em que um som pode ser representado por diferentes letras, a considerar sua posição na palavra, como no caso dos sons que são expressos pelas letras [k], [g], [i], [u], [R], [ðw], [ku], [gu].

Considerando a gradação destacada, ocorre o *ensinoaprendizagem* de letras que representam fones idênticos em contextos idênticos, ou seja, situações em que “[...] duas ou mais letras rivalizam na simbolização de um mesmo som na mesma posição” (Lemle, 2007, p. 31) como o som [z] que, em contexto intervocálico, pode ser representado pelas letras s, z ou x.

Trazemos também as contribuições de Silva (2012) que reiterou que as correspondências letra-som podem ser de vários tipos, de modo que, em uma primeira instância, algumas letras ou sequências de letras, sistematicamente, corresponderão a um único som, por exemplo, em relação à letra “p”, que é sempre pronunciada como /p/ em palavras como paz, capa.

Uma segunda tipologia destacada por Silva (2012) demarca que ocorrem correspondências grafofônicas em que uma letra corresponderia a ocorrências de caráter previsível a depender da posição. Quanto a esse tipo de correspondência, a autora sinaliza para as letras que correspondem a mais de um som, por exemplo, a letra [c], que tem o som de /s/ na palavra cena e tem o som de /k/ na palavra casa. No

caso apontado, a ocorrência do som /s/, ou do som /k/ é previsível. Ou seja, a letra [c] corresponderá ao som /s/, quando for seguida de uma das letras [i, e] e terá o som /k/ nos demais casos. Quanto à letra [c], a correspondência grafofônica é previsível pelo contexto em que a letra se encontra: nesse caso a vogal seguinte deve ser “i” ou “e”.

Como demonstrou Silva (2012) o contexto também poderia ser previsível pela ocorrência da letra em uma posição da palavra, como no caso da letra “l”, que tem o som de /u/ em final de sílaba em palavras como “Brasil” ou “volta” e o som de /l/ nos demais contextos. Portanto, no caso da letra “l”, Silva (2012) aponta que a correspondência grafofônica é previsível pela posição da letra na palavra.

Em uma terceira tipologia, Silva (2012) destaca as correspondências grafofônicas imprevisíveis, nas quais a autora cita o caso da letra “x”, quando grafada entre vogais: caixa, próximo, táxi, exemplo. Na palavra caixa, o som de “x” é /j/, em próximo é /s/, em táxi é /ks/ e em exemplo é /z/. Ou seja, quando a letra “x” ocorre entre vogais, ela pode ser pronunciada como /j, s, ks, z/.

Contudo, se a letra “x” ocorrer em um contexto que não seja entre vogais, há previsibilidade da correspondência grafofônica: em início de palavra, corresponde ao som de /j/, como em xarope; em final de palavra, aos sons /ks/, como em Rex; e antes de consoante tem som de /s/, como em expirar.

Silva (2012) cita, ainda, a correspondência grafofônica em que uma letra não corresponde a qualquer som, como no caso da letra “h”, que não é pronunciada em palavras como hoje, herói, hino.

O elenco de contribuições, ainda que sucintas, de alguns autores (TEBEROSKY, 2000; OLIVEIRA, 2005; LEMLE, 2008; SILVA, 2012) aqui citados, concedeu-nos, sob um prisma didático e em linhas gerais, alguns elementos caracterizadores da natureza das relações típicas que se estabelecem entre os sons e os grafemas da escrita ortográfica. Essas contribuições, advindas de estudos que trabalham em uma perspectiva dos ramos da Linguística, ajudaram-nos a sistematizar a incidência das relações grafofônicas nos itens de questões da *Provinha Brasil*.

A partir das contribuições dos autores, organizamos um levantamento das relações grafofônicas que têm sido mais avaliadas pela *Provinha Brasil*. Para tanto, reiteramos que concentramos nossa atenção no eixo “apropriação do sistema de escrita” e em específico no descritor D6 “identificar relações fonemas/grafemas (som/letra)”, presente na Matriz Referencial de 2008 e no descritor D3 “estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas” da Matriz de Referência do período de 2009-2012, por considerar que esses descritores estariam traduzindo a avaliação das relações grafofônicas na *Provinha*.

Utilizamos as nomenclaturas “*relação direta*”, “*relação posicional*” e “*relação dicionarizada*” ao realizarmos o levantamento dos tipos de relações grafofônicas que têm sido mais avaliadas pela *Provinha Brasil*.

Consideramos que uma relação grafofônica direta é aquela em que uma letra é representada por um único som e, concomitantemente, um determinado som é representado por uma única letra. Sendo assim, as letras passam a ser lidas de uma única maneira, ou seja, com um único som, e os sons são escritos por apenas uma letra em especial. A identificação desse tipo de relação grafofônica pode ser considerada mais simples, pois não depreende conflitos em relação à sonoridade.

Quanto à relação grafofônica posicional, chamamos aquelas em que o lugar ocupado pela letra na palavra será o determinador da pronúncia, pois há letras que podem exercer diferentes sons a depender de sua posição nas palavras. Do mesmo modo, a situação posicional também indicará que há sons que representam diferentes letras. O conhecimento desse tipo de relação entre fonema/grafema (letra e som) pode ser considerado mais complexo, porque exige da criança um pouco mais de sua consciência fonológica e lhe proporciona algumas situações de conflito acerca de que letra deverá utilizar em determinado contexto, uma vez que o “mal” uso acarretará problemas para a leitura e, principalmente, problemas para a construção de sentido daquilo que se queira ler/escrever.

Chamamos de relações grafofônicas dicionarizadas aquelas em que mais de uma letra pode representar o mesmo som em uma circunstância idêntica. Ou seja, nessa situação, para se identificar qual letra estaria apta a representar determinado som,

somente o dicionário, que rege as questões ortográficas da língua portuguesa, poderia ter a resposta.

Na seção que segue, buscaremos especificar características de propostas teóricas e metodológicas constituídas historicamente para o desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita, a fim de verificar articulações com bases teóricas que sustentam a elaboração das questões avaliativas presentes na *Provinha Brasil*.

## 2.2 OS MÉTODOS: PROPOSTAS PARA ENSINAR RELAÇÕES GRAFOFÔNICAS

A fronteira de discussão da alfabetização e a história de seus métodos de ensino é muito tênue, uma vez que, basicamente, um se funde no outro. Apesar de não ser nova, é respeitável. A necessidade de discutir a alfabetização é imprescindível, e refletir sobre que dimensões desse processo têm sido integradas ou mesmo exploradas nesse conceito torna-se indispensável, porque os sentidos atribuídos no ínterim nessa discussão envolvem minúcias que são modificadas e retomadas constantemente pelas múltiplas vozes enunciadas que historicamente discutiram essa questão.

Assim, é possível entender que diferentes modos de conceber a alfabetização e os seus métodos geram diferentes práticas pedagógicas. Embora cultivando “disputas intestinas” (MORTATTI, 2000, p. 82), os métodos guardam em seu cerne uma intimidade influenciável em função de circunstâncias e necessidades econômicas. Ou seja, em resposta a questões colocadas por novas circunstâncias e necessidades econômicas, novas práticas culturais são provocadas e como demonstraram alguns autores (BRASLAVSKY, 1992; BARBOSA, 1994; GRAFF, 1995; MORTATTI, 2000; FRADE, 2007), o exemplo ocorrido na França, no final do século XVIII, é demarcador de uma das primeiras tentativas de generalizar a alfabetização, pois uma das metas da Revolução Francesa era a universalização da “[...] escola pública para todos os cidadãos, com ênfase no ensino dos usos da língua escrita” (BARBOSA, 1994, p. 44), configurando-se em nova situação no plano econômico, político, social e cultural.

Barbosa (1994, p. 44) apontou que, sob o aspecto econômico, na Revolução Francesa, a França vivia um período de transição em que um cotidiano essencialmente latifundiário sucumbia “[...] a uma economia, voltada para o comércio de produtos manufaturados”. Quanto ao plano político, presenciou-se a desestabilização da aristocracia e a ascensão da burguesia “[...] sustentada no novo ideário liberal-democrático” (p. 44). Em relação ao plano social, consolidava-se a família e, no centro dessa, o ser criança era concebido de forma idealizada. No plano cultural, a invenção da imprensa por Gutenberg favoreceu a difusão de um público leitor, colaborando para “a ampliação do sistema escolar [...], firmando o mito da escolarização” (BARBOSA, 1994, p.45).

No que concerne a evidências históricas na relação entre alfabetização e escolarização, Cook-Gumperz (2008) assinalou haver duas visões distintas: uma em que ser alfabetizado seria um bem perigoso para os pobres e outra que, na sociedade, o verdadeiro perigo seria a contínua existência do analfabetismo. Com isso a autora lança luz à reflexão de que a alfabetização tem destaque “[...] como uma força social e técnica fundamental na vida contemporânea” (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 35) coadunando com o que expressou Barbosa (1994), ao destacar que novas práticas culturais são provocadas por novas questões de circunstâncias e necessidades econômicas:

[...] as metodologias de alfabetização evoluíram no tempo, de acordo com novas necessidades sociais que a cada nova configuração exigem um novo tipo de pessoa letrada: e, ao mesmo tempo, em função do avanço do conhecimento acumulado na área da leitura e produção escrita e de seus processos de aquisição (BARBOSA, 1994, p. 45).

Podemos, assim, avançar em nossa discussão e pensar que, historicamente, a forma de alfabetizar poderia ser traduzida em diferentes métodos e teorias sobre a alfabetização.

Conforme Mortatti (2000), especialmente com a proclamação da República no Brasil, a educação ganhou destaque, e a escola consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado em que a leitura e a escrita se tornaram seus fundamentos no seio

de uma escola obrigatória, laica e gratuita, na qual o objetivo principal de ensino e aprendizagem era a formação do ser cidadão. Como destacou Mortatti (2006, p.3),

Desse ponto de vista, os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo — para o Estado e para o cidadão —: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir.

Desde o final do século XIX, foram surgindo diversas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade das crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública. Mortatti (2000) complementa afirmando que, passados mais de cem anos, é coerente a observação de que o que hoje é denominado "*fracasso escolar na alfabetização*" se impõe como problema estratégico a litigar soluções urgentes e mobiliza administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores.

Como destacou a autora, por quase um século, os esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais que, de acordo com Braslavsky (1988, p. 42), "[...] poder-se-iam reconhecer: a) métodos que partem de elementos não significativos da palavra; e b) métodos que partem de unidades significativas da linguagem".

Barbosa (1994), entretanto, vai nos dizer que o ensino da leitura e da escrita, no curso da história, delineia-se em três períodos principais: pela utilização quase exclusiva do método sintético (da Antiguidade até meados do século XVII); pela disseminação de uso do método global em oposição teórica ao método sintético (efetivada no início do século XX); pelo questionamento se seria preciso passar pela mediação da fala para aprender a ler. Mas, no contexto de rupturas e continuidades as discussões se centrariam especificamente em uma pedagogia ou se voltavam para um itinerário de marcha sintética ou marcha analítica. Isso porque é no miolo de cada concepção

teórica que se encontra a correspondência da chave do processo de leitura e, como afirmou Barbosa (1994, p. 47), “[...] as duas abordagens se opõem nitidamente quanto às operações básicas que envolvem: síntese e análise. Mas as duas têm um acordo em comum: para aprender a ler, a criança tem de estabelecer uma correspondência entre som e grafia”.

Mortatti (2000), em seu livro intitulado “Os sentidos da alfabetização”, ao apresentar um panorama da história da alfabetização, tomando como *locus* de investigação o Estado de São Paulo, propôs a periodização da história dos métodos em quatro períodos. O primeiro, delimitado entre 1876-1890, é caracterizado pela autora como a época da “metodização da leitura”.

A autora mostra que o primeiro período demarcado é profundamente influenciado por ideias positivistas <sup>21</sup> que cultivavam o propósito de eliminar toda e qualquer negação ou contradição, afirmando apenas o que fosse criteriosamente positivo e idêntico. Quanto a esse aspecto, Marcondes (1995), no texto “Comte e o Positivismo”, esclarece-nos, em primeiro lugar, “[...] o fato de que o sujeito cognoscente não mais se apresenta como sistema de referência [...] na medida em que a teoria da ciência volta-se diretamente às ciências [...] de proposições e modos de proceder”, o que nos leva a considerar que a teoria da ciência se direciona para uma explicação dos fenômenos que se limitam à metodologia. Em segundo lugar, Marcondes (1995, p. 124) esclarece que há na máxima Positivista um realce que “[...] vai afirmar a autonomização da lógica e da matemática [...], isolando-as de uma dimensão na qual a gênese de suas operações fundamentais possa ser adequadamente tematizada”. E, em terceiro lugar, acrescenta que é totalmente inerente ao Positivismo o fato de que “[...] não se admite outra realidade que não sejam os fatos [...] em nome de um

---

<sup>21</sup> O Positivismo designa a escola, a doutrina, o sistema filosófico formulado por Augusto Comte no século XIX que tinha como núcleo a teoria dos três estados: o teológico, o metafísico e o positivo. Segundo o que propunha, a humanidade teria passado em seu processo histórico de desenvolvimento de um estado teológico \_ que seria um estado de pensamento frágil, infantil, caracterizado pela crença em poderes sobrenaturais organizadores do universo – para o estado metafísico, de entender que a força de tudo, a essência primeira das coisas, estaria na natureza. Ou seja, a crença em princípios abstratos, apreendidos racional e aprioristicamente. Por fim, a humanidade atingiria o estado positivo ou científico, no qual o conhecimento outra coisa não seria que a dedução da experiência, em que o conhecimento seria depurado. Em síntese, a máxima positivista significaria a substituição de uma teoria do conhecimento por uma teoria da ciência e a redução da filosofia, como análise das possibilidades do conhecimento humano, a uma metodologia da ciência.

conhecimento exato, ‘objetivo’ [...] de que o conhecimento descreve a realidade” (p. 124).

Nesse contexto, Mortatti (2000) sinaliza que o ensino da leitura da época era efetuado por meio do método sintético, ou seja, realizava-se por procedimentos que iam das partes menores \_ a soletração dos nomes das letras ou dos sons correspondentes às letras ou, ainda, emissão de sílabas \_ para se chegar ao todo de palavras e frases. O ápice desse período se configura pela propagação do método da palavração, baseado nos princípios da moderna linguística da época. Como destacou Mortatti (2000, p. 43):

Desse princípio decorre a ideia de revolução no ensino, entendida e praticada como reforma que visa à substituição do antigo – fase imediatamente anterior e transitória – pelo novo – fase científica e definitiva -, de acordo com a lei comtiana dos três estados – teológico, metafísico e positivo – que rege a evolução social, rumo ao progresso. Valoriza, assim, o passado e seu legado como necessários preparadores do presente que devem ser melhorados, mas não destruídos.

No que se refere ao segundo período, Mortatti (2000) sinaliza pela “institucionalização do método analítico”, ou seja, o método utilizado para o ensino da leitura, no qual se parte da palavra para unidades menores, perpassando pelo reconhecimento global das palavras e das frases:

Enfeixadas pela filosofia positivista, essas aspirações convergiam para a busca de cientificidade – e não mais o empirismo – na educação da criança e delineavam a hegemonia dos métodos intuitivos e analíticos para o ensino de todas as matérias escolares, especialmente a leitura (MORTATTI, 2000, p. 78).

O período definido por Mortatti entre 1890 e meados de 1920 é pontuado por uma fervorosa disputa intelectual entre os defensores dos métodos sintéticos e os dos métodos analíticos. Estes últimos recebiam forte influência da pedagogia norte-americana, que delineava princípios didáticos de caráter biopsicofisiológico, impondo a necessidade de se adaptar o ensino da leitura a uma nova criança. Coadunando-se a Mortatti, Barbosa (1994) já havia proposto que Nicolas Adam, em 1787, fora o precursor do método analítico e que este, ao propagar tal método, apresentou uma ruptura conceitual entre o método sintético e o método analítico.

Segundo Barbosa (1994), Adam enfatizou que ler seria mais importante que decifrar, de maneira que o sentido do texto teria mais importância do que o som do texto, uma vez que a aprendizagem partiria de palavras com significado afetivo e efetivo para a criança, de forma que os procedimentos do método analítico proporiam

[...] se escrevessem palavras significativas para a criança em pedaços de papel de diferentes formatos; com esta pequena ajuda, a criança seria capaz de reconhecer as palavras rapidamente. Depois de um certo tempo, as mesmas palavras seriam escritas em pedaços de papel de formato idêntico. Aos poucos, a criança seria capaz de não precisar mais da pequena ajuda do formato do papel, mas reconheceria diretamente as palavras escritas. Quando a criança se tornasse capaz de reconhecer um certo número de palavras, passava-se a escrever frases com elas, e no menor tempo possível, a criança estaria lendo (BARBOSA, 1994, p. 50).

O terceiro período proferido por Mortatti (2006, p. 8), compreendido entre meados de 1920 e final da década de 1970, lança reflexão acerca da “[...] relativização da importância do método a partir da instituição dos testes ABC”.<sup>22</sup> Esses testes eram compostos de oito provas embasadas em princípios psicológicos da alfabetização propondo “[...] medir o nível de maturidade [...] classificar os alfabetizandos visando à organização de classes homogêneas” (p. 8) dentro de uma dinâmica que consideraria necessária ao aprendizado da leitura e da escrita. Assim, o período é marcado pela disputa entre os defensores dos métodos analíticos e sintéticos e os dos testes ABC. Mortatti (2006, p. 9) assim se posicionou:

Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de ‘medida’, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas.

O quarto período, conceituado por Mortatti como “alfabetização – construtivismo e desmetodização”, localiza-se de 1980 a 1994, e é caracterizado pela disputa entre os métodos “tradicionais” e testes ABC e os defensores da perspectiva construtivista, na qual se viu deslocar o eixo de discussões teóricas dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança a partir das pesquisas “[...] sobre a psicogênese

---

<sup>22</sup> Os testes ABC foram idealizados por Lourenço Filho em meados de 1920 a meados de 1970, para serem utilizados como instrumentos pedagógicos aplicados na escola primária para aferir o nível de maturidade da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita. A partir de 1928, os testes passaram a ser aplicados, institucionalmente, em centros urbanos mais desenvolvidos. Os resultados obtidos nos testes eram basilares para a distribuição de crianças em turmas, classificando-as segundo a formação intelectual.

da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores” (MORTATTI, 2006, p. 9).

[...] o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas.

Pelas contribuições dos autores (GRAFF, 1995; BARBOSA, 1994; OLSON, 1997; MORTATTI, 2000; COOK-GUMPERZ, 2008), acima mencionados, é possível inferir que elaborações teóricas historicamente constituídas acerca das diferentes formas de alfabetizar subsistem e se firmam por meio da concepção teórica de língua, linguagem, sujeito e ensino que as sustentam, e não por acaso se torna essencial questionar: como têm sido trabalhadas as relações grafofônicas na alfabetização na atualidade?

Em resposta a essa questão e a título de exemplificação em relação à última década de 2010, alguns autores já sinalizaram indícios de como têm sido trabalhadas as relações grafofônicas. Souza (2010), ao realizar um estudo de caso com o objetivo principal de investigar as dimensões do conceito de alfabetização privilegiadas nas práticas de alfabetização, constatou que a leitura e a produção de textos eram utilizadas como pretexto para se ensinar a ler e a escrever em sentido restrito, e as práticas alfabetizadoras privilegiavam o ensino das unidades mínimas da língua, com ênfase na noção de sílaba. Souza (2010, p. 235) constatou que o trabalho “[...] com a leitura e com a escrita tinham como eixo os conhecimentos sobre o sistema de escrita” e alertou que as atividades propostas que tomavam sempre a palavra como referência não contribuíam para que as crianças se apropriassem da escrita como linguagem, sendo, pois, necessário ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras.

Também na linha de analisar a alfabetização, Pinheiro (2012) investigou as práticas alfabetizadoras assumidas por professores para o ensino inicial da leitura e da escrita, utilizando-se da análise documental de cadernos escolares. A autora tinha por objetivo delinear os conhecimentos sobre o sistema de escrita que têm sido ensinados na fase inicial da alfabetização e os conteúdos/conhecimentos que têm sido priorizados pelos professores. Por meio de suas análises, constatou que o ensino da alfabetização tem

sido conduzido por bases teóricas e metodológicas de cunho mecanicista que priorizam o trabalho pedagógico baseado na aprendizagem do alfabeto com ênfase na noção de sílaba. Afirmou que

[...] prevalece a concepção de alfabetização como um processo específico de apropriação do sistema de escrita; como conquista dos princípios alfabéticos e ortográficos, fundados meramente na relação fonema e grafemas, em que tanto os elementos como as relações já estão predeterminados e a forma gráfica precede o significado da palavra (PINHEIRO, 2012, p.193).

Assim como Souza (2010), Pinheiro (2012) constatou a utilização de práticas alfabetizadoras por meio de atividades mecanizadas e repetitivas, cuja ênfase recaía no treino da escrita, na correção ortográfica ou na fixação de conteúdos constituídos em contexto baseado “[...] em suportes pedagógicos, como livros, cartilhas e formações etc [...]” (PINHEIRO, 2012, 195).

Godinho (2014), ao investigar como o livro didático propõe o estudo das relações grafofônicas, constatou que esse material de alfabetização não toma o texto como unidade de ensino e, assim, as propostas de trabalho com as relações grafofônicas muitas vezes criam obstáculos para a própria compreensão dessas relações pelas crianças. Conforme apresentou Godinho (2014, p. 254), os obstáculos se dão

[...] uma vez que, ao trazer para o livro didático os gêneros discursivos no sentido de possibilitar ao aluno a sua inserção social no mundo da leitura e da escrita, como nos colocam os preceitos trazidos pelo termo letramento, houve, como posto, o não reconhecimento do texto (gêneros discursivos) como elemento fundamental do processo dialógico que necessita instaurar-se como tal para a aprendizagem das diversas dimensões inerentes ao processo de alfabetização.

As reflexões de Godinho (2014) permitem retomar as contribuições de Cagliari (1998), quando esse autor chama a atenção para o fato de que, na educação, há apenas dois métodos: um que se baseia no ensino e outro, na aprendizagem. Dos que se fundamentam no ensino, podemos dizer que Cagliari (1998) está se referindo ao que anteriormente Barbosa (1994) e Mortatti (2000) apontavam em termos de método sintético e método analítico. E, assim, portanto, Cagliari (1998, p. 49) destacou que, para os métodos que ele generalizou de método 1, a avaliação é sempre de um controle rígido, pois

Como o ensino é completamente hierarquizado, desenvolvendo-se passo a passo, do mais fácil para o mais difícil, e exigindo que o aprendiz progrida dominando o que foi ensinado, é preciso verificar a todo instante se realmente o aprendiz dominou o que deveria dominar, para que o ensino possa dar um passo adiante. A avaliação, aqui, contempla apenas o que foi ensinado e constitui-se do que o aluno precisa dominar e repetir. Se não houver uma avaliação rigorosa e constante, o aluno pode revelar dificuldade mais adiante, atrapalhando a programação do professor e a ordem natural das coisas.

O método 2 que Cagliari denomina baseado na aprendizagem, abarca o mesmo apontado por Mortatti (2000) em relação ao construtivismo e à desmetodização, pois Cagliari afirmou que, no método 2, se configuram os procedimentos pedagógicos em que a linguagem é concebida como expressão do pensamento. Nesse caso, o professor passa a ser o mediador entre o saber e o aluno e a competência desse primeiro é posta em xeque a cada momento. Nessa lógica, na avaliação, tudo serve ou seja, “[...] qualquer coisa que o aprendiz faça ou deixe de fazer serve como material para avaliação da aprendizagem” (CAGLIARI, 1998, p. 57).

Cagliari (1998) chama ainda a atenção para o desafio de se ensinar a ler no processo de alfabetização, deixando de lado o ensino centrado na noção de sílaba tão evidente ao se utilizar o método sintético ou analítico. Quanto à *Provinha Brasil*, as análises de Gontijo (2011) demonstraram que as relações grafofônicas são vistas apenas na sua dimensão linguística, crescente de dificuldade, desconsiderando a variação linguística presente em todo o território nacional. Nas palavras de Gontijo (2011, p. 115):

[...] a definição desse tipo de gradação do ensino das relações entre sons e letras para todo o território nacional é complicada, pois desconsidera que os modos como os sons são articulados e produzidos variam de acordo com as regiões e também conforme os grupos sociais.

As relações grafofônicas focalizadas pelas/nas questões da *Provinha Brasil* constituem a empiria de nosso estudo. Investigamos os testes da *Provinha*, mapeando e analisando questões utilizadas para avaliar a aprendizagem das relações grafofônicas nos detendo nas letras, sílabas e palavras que serão apresentadas com os devidos detalhes no Capítulo 4.

As ponderações de Gontijo (2011) se coadunam com as pontuações de Souza (2010), Pinheiro (2012) e Godinho (2014). Tais trabalhos põem em evidência a necessidade de entender que a linguagem escrita carrega marcas da historicidade dos espaços-

tempos em que é produzida. Desse modo, não se pode desconsiderar a dimensão discursiva da linguagem no *ensinoaprendizagem* das relações grafofônicas, visto que isso acabaria por impedir um trabalho significativo com o texto, além de desqualificar a alfabetização no que tange ao seu aspecto político.

Independente das disputas entre tradicional e novo, a base linguística orientadora do ensino da leitura e da escrita e sua respectiva avaliação se autoafirmam no propósito de enfatizar o ensino das relações grafofônicas, pautado pela mediação da fala para aprender a ler. As relações são abordadas por meio de atividades de codificação e decodificação em que a linguagem é concebida ora como transcrição da fala ora como sua representação direta, dando lugar a diferentes métodos e teorias sobre a alfabetização.

É relevante que o professor alfabetizador se aproprie de conhecimentos acerca das relações grafofônicas e da base linguística que as sustentam, pois a Linguística pode trazer benefícios ao ensino do português, uma vez que “[...] é a ciência que investiga os fenômenos relacionados à linguagem e que busca determinar os princípios e as características que regulam as estruturas das línguas”, como afirmou Silva (2012, p. 11).

Para o nosso estudo, dispusemo-nos a investigar as relações grafofônicas que vêm sendo consideradas adequadas para avaliar a alfabetização de crianças no Brasil, por meio da *Provinha Brasil*. Assim, na sequência deste texto, relataremos o percurso metodológico que desenvolvemos para a coleta de dados da pesquisa e os elementos balizadores que utilizamos.

### 3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e passou a ser (AMORIM, 2004, p. 11).

Na construção de nossa escrita, o diálogo se transforma, ganha novos sentidos, incorpora novas vozes e, no interior dessa multiplicidade de vozes, produzem-se, ao mesmo tempo, um conhecimento do objeto e uma singularidade do autor em um fazer caracterizado pela perspectiva bakhtiniana que se faz enunciativa e polifônica, ou seja, dialógica.

Ao nos referendarmos na perspectiva bakhtiniana como ancoragem metodológica, temos prioristicamente a ideia de que o ato do fazer será a todo tempo permeado pela concepção de que “a palavra se dirige”. Ela é preche de resposta e, analogicamente, tomada como ponte lançada entre mim e o outro. Nesse pensar, se a palavra se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre o meu interlocutor que não é, pois, um interlocutor abstrato.

Considerando o que nos apontou Amorim (2004) no livro “O pesquisador e seu outro”, realçamos o caráter ainda contingente desta etapa de nosso trabalho, uma vez que trazemos algumas inquietações em relação à temática abordada, entendendo que estudar qualquer tema é adentrar no espaço que o envolve e tomar como pertencentes à pesquisa todas as implicações que a realidade social lhe impõe, sociais, culturais ou históricas.

Pela abordagem dialógica bakhtiniana, estamos entendendo que o conhecimento é uma questão de voz e o objeto tratado é, ao mesmo tempo, objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante. O conhecimento que se produz no texto é também uma questão de silêncio, ou seja, voz silenciada ou ausência de voz, pois é tanto pelo silêncio quanto pela voz que se estará às voltas da produção de sentido, e a construção de sentido de todo o discurso é por definição inacabável.

Em “Estética da criação verbal” (2003, p. 312), Mikhail Bakhtin propõe aos estudiosos das ciências humanas *outra forma* de fazer pesquisa, ao explicitar que as ciências humanas estudam “[...] o homem em sua especificidade humana [...]”, ou seja, em seu processo de contínua expressão e criação, como um sujeito concreto, datado, expressivo, falante, enfim, produtor de textos. Não como um fenômeno da natureza, um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser descrito monologicamente, visto que “[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialogico*” (p. 400, itálico no original).

O outro é, ao mesmo tempo, aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa, gerando, pois, a necessidade de estranhamento, o olhar para o diferente, para a diferença. Seja o estranhamento em busca da verdade para que o pesquisador não fique apenas na expectativa da confirmação de seus pressupostos, seja no reconhecimento e entendimento de vozes e silêncios presentes no texto científico, seja mesmo no estranhamento atravessado por um olhar exotópico à questão analisada.

A exotopia é o lugar exterior e está relacionada com a ideia de acabamento, de construção de um todo, o que implica sempre um trabalho de fixação e de enquadramento, como uma fotografia que paralisa o tempo mas que designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro. Não se trata do simples reconhecimento da diferença, mas de um verdadeiro distanciamento, perplexidade, interrogação, em suma, de uma suspensão de evidência.

Destarte, buscamos analisar as relações grafofônicas que vêm sendo consideradas adequadas para se avaliar a alfabetização de crianças no Brasil, por meio do conceito de exotopia para que possamos depreender que a ideia de estranhamento e de lugar exterior será o nosso excedente de visão (BAKHTIN, 2003). Esse posicionamento ajudou-nos a avançar na compreensão dos pressupostos teóricos e metodológicos que orientam a organização dos itens de questões da *Provinha Brasil*, os quais são

considerados adequados para avaliar a alfabetização de crianças no Brasil. Esse delineamento do percurso metodológico nos conduziu, então, a um fazer consciente, responsável e indicador de que, ao tratar da pesquisa,

[...] não existe um princípio como ponto de partida, senão o fato do reconhecimento real da minha própria participação no existir como evento singular, coisa que não pode ser adequadamente expressa em termos teóricos, mas somente descrita e vivenciada com a participação; aqui está a origem do ato e de todas as categorias do dever concreto, singular e irrevogável (BAKHTIN, 2010, p. 96).

Salientamos ainda que nos orientamos pelo entendimento do processo de alfabetização tomado por um conceito amplo, um significado abrangente indo para além do domínio do código escrito e se constituindo como prática discursiva que “[...] reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhora da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1999, p. 68). Propomos examinar o instrumento avaliativo *Provinha Brasil*, tomando a escrita como uma prática social e dialógica que se estabelece entre os sujeitos a possibilitar-lhes “[...] inserção no mundo da linguagem escrita e o desenvolvimento da consciência crítica” (GONTIJO, 2002, p. 7).

Entender a alfabetização por um conceito amplo é tomá-la para além do aprendizado de técnicas e não reduzi-la apenas ao domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações grafofônicas. É entender que a técnica, seu uso e os sentidos que produz não são neutros nem independentes de interesses sociais. É entender que, como base dialógica, a alfabetização adquire cunho político, pois visa a inserir a criança no mundo da linguagem escrita, por meio de práticas de leitura, produção de textos orais e escritos e o ensino planejado e sistemático dos conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua materna portuguesa, incluindo as relações sons e letras/letras e sons (GONTIJO, 2008).

Assim, quando pensamos este estudo na perspectiva apontada, ou seja, discursiva, entendemos não ser tarefa fácil, uma vez que adentrar ao campo a ser pesquisado com um estatuto de neutralidade seria algo positivista e contraditório, se levarmos em conta o aporte para o qual apontamos, mas o conceito de exotopia torna-se aliado na análise do objeto pesquisado uma vez que consideramos o estudo das relações

grafofônicas como uma condição cognitiva, social e constituidora de discursos sobre a qualidade e cientificidade do ensino inicial da língua materna.

Entendemos, ainda, que os discursos vigentes têm tratado a alfabetização mais pela abordagem específica, ao focar o diagnóstico e classificação das habilidades dos níveis de desempenho dos alfabetizandos. Isso nos põe a pensar que a avaliação da alfabetização, ao assumir cunho político, não poderá ser examinada apenas como um processo técnico de investigação, mas será necessário perscrutar os elementos humanos, políticos, sociais, culturais e contextuais que ela encerra em um enfoque responsivo e responsável, discernindo que *nunca* será possível saber como as coisas “realmente” são, e que a construção que se faz sobre como as coisas são, na verdade é *criada* pela própria investigação e não é determinada por certa “natureza” misteriosa (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 58).

A análise dos dados da pesquisa balizada por um olhar exotópico traz ao pesquisador a dimensão do *posicionamento*, não diluindo seus valores, tampouco, os valores dos sujeitos por ele “pesquisados”, mas realça sua responsabilidade ética.

Metodologicamente, nosso estudo poderá ser categorizado como uma pesquisa de natureza qualitativa e de base documental. Essa escolha foi motivada pela natureza e pelos objetivos da pesquisa que nos dispomos a atingir, assim como também pelas condições estruturais necessárias para responder às questões de investigação que nos levassem a apreender o objeto de estudo. Assim, pela análise dos documentos, dispusemo-nos a compreender, embora de forma indireta, a realidade do contexto da *Provinha Brasil* a partir da inscrição dos sujeitos elaboradores dos documentos.

É salutar demarcarmos que, ao nos referirmos aos documentos, partimos da etimologia da palavra. *Documentum* é um termo latino derivado de *docere*, que significa ensinar. Essa noção assume, posteriormente, a conotação de “prova”, largamente empregada no “[...] vocabulário legislativo. No século XVII se difunde, na linguagem jurídica francesa, a expressão *titres et documents* [enquanto] o “sentido moderno de testemunho histórico data apenas do início do século XIX” (LE GOFF, 1996, p. 462). Na concepção positivista de História, para o autor, o documento é

objetivo, neutro, prova que serve para comprovar fatos e acontecimentos numa perspectiva linear.

A ideia do documento como monumento, erigida sob os auspícios da Nova História, contrapõe-se a essa acepção, postulando que toda fonte histórica “[...] exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro” (p. 10). Como produto de uma sociedade, o documento manifesta o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e formas de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço. Desse modo, a modalidade mais comum de documento é a constituída por um texto escrito em papel, embora tenha havido frequência em relação a documentos de outros formatos, o que faz ampliar o conceito de documento.

De acordo com Gil (2010, p. 31), o conceito de documento se amplia “[...] já que este pode ser constituído por qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento”. Gil (2010) ainda destaca semelhanças entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, em que ambas utilizam dados já existentes de modo que a diferença circundaria a natureza das fontes. Nas palavras do autor,

A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em material elaborado por autores com o propósito específico de ser lido por públicos específicos. Já a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc. (GIL, 2010, p. 30).

Reiteramos que nossa pesquisa se estrutura metodologicamente como uma pesquisa de natureza qualitativa e de base documental. Ao compilarmos os *kits* da *Provinha Brasil*, nosso *corpus* documental, encontramos documentos elaborados com finalidades diversas, por exemplo, de direcionador da correção e interpretação de dados, orientador de tarefas para a Secretaria de Educação, regulador da aplicação do teste da *Provinha*. De posse desses materiais, buscamos dialogar e organizar uma argumentação lógica de ideias que nos possibilitasse compreender e interpretar os dados que os *kits* apresentam, pois, como nos diz Michel (2009, p. 36), quanto à pesquisa qualitativa, “[...] há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo”.

### 3.1 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* E ETAPAS PROCEDIMENTAIS

O nosso *corpus* é formado basicamente de palavras que não são nossas nem dos docentes e nem das crianças que são avaliadas pela *Provinha Brasil*. São discursos especificamente oficiais que determinam as instruções a serem seguidas pelos professores.

Nessa perspectiva, tendo em vista o tema de estudo – análise das relações grafofônicas na *Provinha Brasil* –, tomamos como análise cinco edições (2008-2012) de *kits* da *Provinha Brasil*, especificamente as 230 questões que compõem os *kits* do período pesquisado. Em cada questão, o professor/aplicador é conduzido, pela imagem de um megafone, a ler ou não, o enunciado da questão para a criança. No instante da aplicação do teste, cada questão tem um comando que direciona se a questão deverá ser *totalmente lida pelo professor/aplicador*, *parcialmente lida pelo professor/aplicador* ou *lida pelos alunos individualmente*. O professor/aplicador é ainda conduzido a sempre verificar se todos os alunos compreenderam como deverão marcar a resposta certa, orientar que os alunos resolvam a questão sozinhos, silenciosamente, e solicitar que não mostrem a resposta aos colegas.

O nosso primeiro procedimento metodológico foi relacionar todos os documentos que compõem cada *kit* da *Provinha Brasil*. Percebemos que, em algumas edições, embora tendo o título do documento alterado, as orientações nele contidas foram diluídas para torná-lo mais sintético e objetivo. Os *Kits* da *Provinha Brasil* são compostos por documentos que buscam, para a efetivação do programa, que os gestores das redes de ensino “abracem a causa” em uma “adesão voluntária”, de modo que a avaliação seja operacionalizada e corrigida nas próprias instituições escolares locais. No Quadro 2, podemos visualizar o elenco de toda a documentação apresentada nos *kits* no período de 2008-2012:

**Quadro 2 – Documentos presentes nos kits da Provinha Brasil (2008-2012)**

NOME DOS DOCUMENTOS	ANOS									
	2008		2009		2010		2011		2012	
	1ª	2ª								
1- Guia de Correção e Interpretação de Resultados	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2- Caderno do Aluno	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3- Reflexões sobre a Prática	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
4- Passo a Passo	X	X	X	X	X	X				
5- Orientações para a Secretaria de Educação	X	X	X	X	X	X				
6- Caderno do Professor/Aplicador	X									
7- Caderno do Professor/Aplicador I: Orientações Gerais		X	X	X	X	X				
8- Caderno do Professor/Aplicador II: Guia de Aplicação		X	X	X	X	X				
9- Guia de Aplicação							X	X	X	X

Fonte: Brasil, 2008-2012  
Elaboração da autora

A partir do quadro acima, é possível verificar que a versão de 2008, em sua primeira edição, era composta de seis documentos:

- *Caderno do Aluno*
- *Caderno do Professor/Aplicador*
- *Orientações para a Secretarias de Educação*
- *Passo a Passo*
- *Guia de Correção e Interpretação de Resultados*
- *Reflexões sobre a Prática*

Na versão para o ano de 2011 e para o primeiro semestre de 2012, o *kit* foi reformulado e o número de documentos reduzido, ficando composto de:

- *Caderno do Aluno*
- *Reflexões sobre a Prática*
- *Guia de Correção e Interpretação de Resultados*
- *Guia de Aplicação*

Os documentos demarcam incisivamente que o intuito é “[...] tornar mais objetivo o instrumental dessa avaliação” (2011, p. 4). A etapa do segundo semestre de 2012 foi composta apenas por três documentos:

- *Caderno do Aluno*
- *Guia de Correção e Interpretação de Resultados*
- *Guia de Aplicação*

Ao considerarmos que a Matriz de Referência é a concretização da palavra que articula e instaura uma realidade ideológica para o campo de reflexões acerca da alfabetização brasileira, debruçamo-nos sobre o segundo documento presente nos *kits* das *Provinhas* e observamos o arcabouço de mudanças e permanências ocorridas na Matriz de Referência no curso do período pesquisado. Assim, pudemos realizar uma análise comparativa entre os quadros de descritores das matrizes referência em cada versão da *Provinha*, bem como dos respectivos eixos e descritores que compõem cada Matriz de Referência.

Em um terceiro procedimento, esquadrimos os testes aplicados nos anos de 2009 a 2012,<sup>23</sup> visitando os documentos para percebermos o que eles nos poderiam apresentar. Esse procedimento teve por objetivo fazer um paralelo entre cada descritor/habilidade avaliado/a e cada item de questão. Para isso, recorreremos à Matriz Referencial para observarmos o quantitativo de questões que foram avaliadas em cada descritor da *Provinha Brasil*, buscando comparar nas provas quantas questões foram atribuídas a cada descritor da matriz.

Por fim, em nosso quarto procedimento, delineamos, sob uma dialógica, os sentidos construídos acerca dos conhecimentos das relações grafofônicas que vêm sendo considerados adequados para avaliar a alfabetização das crianças no Brasil. No capítulo que segue, explanamos acerca dos resultados que constatamos a partir de nossas análises aos dados coletados.

---

<sup>23</sup> O esquadrimamento do ano de 2008 tomamos de empréstimo de Schwartz e Gontijo (2011).

#### **4 A MATRIZ DE REFERÊNCIA E OS DESCRITORES DE HABILIDADES DA PROVINHA BRASIL**

As concepções de mundo, as crenças e mesmo os instáveis estados de espírito ideológicos também não existem no interior, nas cabeças, nas “almas” das pessoas. Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado. Por meio desse material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem (MEDVIÉDEV, 2012, p. 48).

Nos capítulos anteriores nos ocupamos em caracterizar o objeto de estudo e explicitar elementos justificadores da importância de investigação sobre o instrumento avaliativo da alfabetização – *Provinha Brasil*. Abordamos acerca da associação do referido instrumento avaliativo a uma política internacional de avaliação, traçamos um panorama histórico e teórico inerente à base linguística da língua e nos detivemos em explicitar os princípios metodológicos que orientaram a pesquisa.

Notamos que os estudos que analisaram a *Provinha Brasil* incorreram em análises dos aspectos macros e dos aspectos políticos de sua implementação, o que reforçou a necessidade de pesquisa sobre a dimensão linguística da alfabetização que é enfocada na avaliação e demonstrou todo o nosso interesse por essa temática.

Nos últimos 40 anos, conforme o documento da Unesco,<sup>24</sup> muitos Fóruns têm discutido a necessidade de melhoria da qualidade da alfabetização. A declaração pela ONU sobre a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, com o objetivo de levar a Educação a Todos, que teve início no ano de 2003, estendendo-se até 2012, expressa, a preocupação desse órgão sobre a alfabetização. De acordo com a declaração, “[...] a alfabetização favorece a identidade cultural, a participação democrática, a cidadania, a tolerância pelos demais, o desenvolvimento social e a paz [...]” (MEC/UNESCO, 2003, p. 7). Assim, “[...] por meio da alfabetização, os menos favorecidos podem encontrar sua voz [...]” (MEC/UNESCO, 2003, p. 13).

---

<sup>24</sup> Conf. MEC/UNESCO. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: MEC, 2003.

Temos, então, o eco da ideia também apontada por Graff (1995, p. 50), de que a “[...] alfabetização cresceu de uma forma que a levou a ser definida pela leitura e não pela escrita”, demarcando de forma mais proeminente que líderes sociais e econômicos e reformadores sociais compreendessem “[...] os usos da escolarização e o veículo da alfabetização para a promoção de valores, atitudes e hábitos considerados essenciais para a manutenção da ordem social”.

Segundo Graff (1995, p. 27), “[...] os supostos lugares da alfabetização e da escolarização não são nem sacrossantos nem muito bem compreendidos [...] é que é o interesse histórico e social, e não os sistemas de lógica, que determinam o que conta como conhecimento”. Com base nessas contribuições, este capítulo discutirá a matriz de referência da *Provinha Brasil* para problematizar o que tem sido entendido como parâmetro para considerar uma criança alfabetizada em termos de aprendizagens das relações grafofônicas.

Consideramos que, no âmbito de discussão e análise da *Provinha Brasil*, a Matriz de Referência para avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial<sup>25</sup> materializa uma realidade ideológica para o campo de reflexões acerca da alfabetização brasileira.

De acordo com o apontado no documento Passo a passo (INEP; CEALE; MEC; CAED, 2008c, p. 8), a Matriz é uma referência para a construção do teste da Provinha. Foi estruturada tomando por base o documento do Pró-Letramento;<sup>26</sup> consta de um conjunto de habilidades fundamentadas na concepção de que alfabetização e letramento são processos desenvolvidos de forma complementar e paralela pelas quais se compreende “[...] a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e o letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita” (INEP, 2008, p. 8).

As matrizes são organizadas por eixos, ou seja, pontos principais, centrais que sustentam o arcabouço teórico da avaliação. Em cada eixo, são denominados alguns conhecimentos que, por sua vez, são organizados em habilidades. Na Matriz de

---

<sup>25</sup> A partir de agora designaremos apenas Matriz de Referência.

<sup>26</sup> O documento Pró-Letramento/MEC (2007) define o conjunto de capacidades que farão parte de um currículo da escola (Disponível em file: <///C:/Users/Usuario/Downloads/fasciculo\_port.pdf>)

Referência, as habilidades são denominadas de descritores e, por isso, são indicadas pela letra “D”. Cada descritor tem a função de traduzir as habilidades que deverão ser avaliadas e que deixarão transparecer a associação feita pela criança em relação aos conteúdos avaliados e às operações mentais por elas realizadas ao responderem a cada questão.

#### 4.1 A MATRIZ DE REFERÊNCIA ENTRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

As habilidades que a Matriz de referência propõe para serem avaliadas se fundamentam na concepção de “[...] 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” (INEP; CEALE; MEC; CAED, 2008c). Sendo assim, para a organização da Matriz de Referência, foram consideradas imprescindíveis as habilidades que pudessem ser agrupadas em torno de cinco eixos – *compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, escrita e desenvolvimento da oralidade*. Em função de questões metodológicas<sup>27</sup> e limitações, pela natureza da avaliação, apenas três eixos, *apropriação do sistema de escrita, leitura e escrita*, foram considerados na organização da Matriz de Referência. A partir de nossas análises, notamos que, no período coberto pela nossa pesquisa, mudanças se efetivaram nessas Matrizes.

É importante chamar a atenção para o fato de que, desde que a *Provinha Brasil* foi instituída, em 2008, as mudanças na composição dos *kits*, no período entre 2008 e 2012, envolveram alterações na diminuição da quantidade de eixos e descritores tomados como referência na elaboração das questões, alteração na quantidade de instituições responsáveis pela elaboração da *Provinha*, na quantidade de questões avaliadas e alteração na quantidade de documentos que compõem cada *kit*.

---

<sup>27</sup> De acordo com o documento *Guia de Elaboração de Itens* (MEC/INEP, 2012, p. 11), para a organização das questões, a *Provinha Brasil* utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI) uma metodologia que “[...] possibilita a coleta de informações que permitem a sistematização e montagem dos exames e a descrição das habilidades desenvolvidas pelos participantes do teste, a partir da análise de uma escala de proficiência”

A Matriz de Referência de 2008 foi apresentada com três eixos: *apropriação do sistema de escrita, leitura e escrita*. O eixo *apropriação do sistema de escrita* propunha: avaliar as habilidades dos alfabetizandos em relação à compreensão quanto às diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas; verificar seu domínio de convenções gráficas, compreendendo, por exemplo, a organização da escrita da esquerda para a direita e a função dos espaços em branco e dos sinais de pontuação; identificar o reconhecimento do alfabetizando de unidades fonológicas, como rimas, sílabas, terminações de palavras; verificar se o alfabetizando identifica as letras do alfabeto, compreendendo as suas diferentes formas de apresentação gráfica, e se compreende a natureza alfabética do sistema de escrita, ao demonstrar domínio das relações regulares e irregulares entre as letras e seus sons (INEP; MEC; CEALE; CAED, 2008c).

O eixo *leitura* considerou, dentre outras habilidades, o saber do alfabetizando de decodificar palavras e textos escritos; realizar leituras globais por intuição ou, ainda, ler de modo mais aprofundado e proveitoso, identificando finalidades do texto em função do reconhecimento do seu suporte (meio de veiculação) ou características gráficas; localizar dados explícitos e realizar inferências sobre o conteúdo do texto; estabelecer relações entre partes do texto e ler com fluência e expressividade (INEP; MEC; CEALE; CAED, 2008c).

Com referência ao eixo *escrita*, o documento *Passo a passo* (2008c) indica que é pela *Provinha* “[...] como produção que vai além da codificação”, a se traduzir em atividade social. O documento destaca que, para ser um escritor competente, é necessário desenvolver desde habilidades no nível da codificação de palavras formadas por sílabas simples (consoante-vogal) e complexas (consoante-vogal-consoante, ou consoante-consoante-vogal, por exemplo), até escrever bilhetes, cartas, histórias, entre outros gêneros.

A matriz de 2008 foi organizada em 17 descritores, seis referentes ao eixo *apropriação do sistema de escrita*, oito descritores relacionados com o eixo *leitura* e três avaliadores do eixo *escrita*. Com essa disposição de descritores, o teste foi organizado com 27 questões em cada edição do ano de 2008.

No ano de 2009, foi realizada uma reformulação (APÊNDICE B) entre os descritores de habilidades da Matriz de Referência. A reformulação suprimiu as questões avaliativas referentes ao eixo *escrita* e modificou o quantitativo de questões. No ano de 2009, o teste foi composto de 24 questões. De acordo com nossas observações, notificamos que as mudanças foram empreendidas em função de limitações técnicas. Essas se deram em vista das características específicas do instrumento avaliativo e da metodologia utilizada na *Provinha Brasil*, resultando na modificação da duração do teste no momento da aplicação, em questões de múltipla escolha e na redução do número de questões de modo a não tornar o teste muito extenso, o que proporcionou maior controle da mediação do professor/aplicador na aplicação do teste (INEP; DAEB; CGSNAEB, 2011d). Sendo assim, suprimiram-se “[...] itens de escrita no Teste 1 e, desta forma, o terceiro eixo [escrita] não foi contemplado nesta primeira etapa da avaliação” (INEP; DAEB; CGSNAEB, 2009c, p. 13). O eixo “escrita” não foi só eliminado da primeira etapa da avaliação de 2009, também deixou de ser contemplado nos anos subsequentes.

Com a reformulação de 2009, o descritor D1, para o período 2009-2012, se formou a partir da junção dos descritores D1, D2 e D4, de 2008. Esse descritor, D1, estaria relacionado com a habilidade de reconhecer letras e estaria diretamente associado à capacidade de diferenciá-las de outros sinais gráficos, identificando-as pelo nome ou reconhecendo os diferentes tipos de grafia das letras. Situação semelhante de agrupamento também foi efetuada com os descritores D10 e D11, de 2008, que, na Matriz de Referência de 2009, se tornou o descritor D7. Também foi constatada situação de desmembramento em que, a partir do descritor D8, de 2008, surgiram os descritores D5 e D6 que compõem a Matriz do período de 2009-2012.

O descritor D3, de 2008, referente a reconhecer palavra como unidade gráfica, não foi contemplado no período de 2009-2012, o que também aconteceu em relação ao descritor D13, referente ao reconhecimento de ordem alfabética. Assim, como no estudo de Endlich (2014), chamamos a atenção para as mudanças e permanências ocorridas na Matriz Referencial entre os anos 2008 e 2009 e destacamos que a diminuição na quantidade de descritor não implicou necessariamente a não avaliação da habilidade proposta pelo descritor, ocorrendo o agrupamento de alguns descritores ou o desmembramento de outros.

De acordo com os documentos do kit da *Provinha*, em 2009 foi feita a ressalva de que o órgão responsável pela elaboração desse teste, ou seja, o Inep, estaria empenhado em categorizar as respostas dos alunos aos itens de escrita, de maneira a estruturar uma grade de correção que possibilitasse “[...] uma interpretação mais proveitosa desses itens, de acordo com os propósitos da *Provinha Brasil*” (INEP; DAEB; CGSNAEB, 2009j, p.15). Entretanto, isso não aconteceu e, nos anos 2010, 2011 e 2012, não houve mais referência ao eixo escrita, e a Matriz de Referência, a partir do ano de 2009, passou a ser organizada em dois eixos *apropriação do sistema de escrita e leitura*.

As mudanças operadas contribuíram para reduzir conhecimentos acerca do sistema de escrita alfabético-ortográfico. A avaliação da alfabetização, a partir de 2009, restringe-se ao reconhecimento de letras, de sílabas e de relações fonemas e grafemas.

Para Gontijo (2012), o programa de avaliação da alfabetização instituído pelo MEC tem origem em organismos internacionais que priorizam a alfabetização como um conjunto de competências autônomas que considera essa etapa da formação uma “*liga*” necessária à obtenção de metas. Desse modo, a *Provinha Brasil*, como fruto de toda uma “vontade política”, enfatiza a aprendizagem de unidades abstratas da língua, em que língua/linguagem é tomada como sistema pronto e acabado; a leitura é entendida como decodificação; o texto, apenas uma enunciação monológica e, por isso, o instrumento avaliativo apresenta limites quanto à avaliação do *eixo escrita*. A *Provinha Brasil* avalia em maior proporção a leitura, justificando que, de acordo com os documentos apresentados nos *kits*, razões técnicas levaram à limitação avaliativa em relação ao *eixo escrita*.

Como os documentos que compõem o *kit* assinalam a *Provinha Brasil* como importante ação para incidir mudanças nas práticas alfabetizadoras, entendemos que essas reduções contribuíram para reduzir conhecimentos sobre a linguagem escrita trabalhada nas escolas. Nessa lógica, a Matriz de Referência, a partir de 2009, pode induzir a práticas alfabetizadoras que valorizavam a formação das crianças apenas como leitoras decodificadoras de textos e, dessa forma, não possibilita que a

alfabetização insira as crianças em processos de usos da linguagem escrita em suas diferentes formas de existência na sociedade.

Sobre os efeitos dessa ação pedagógica no trabalho com as crianças, Gontijo (2012, p. 620) alerta que

A criança que é submetida ao teste faz um trabalho de identificação das unidades fonéticas em palavras e de reconhecimento das formas lexicais (palavras) e gramaticais (decodificação de frases e pequenos textos). Desse modo, ela age sobre sua língua de uso cotidiano como se ela fosse uma língua morta.

O teste da *Provinha* de 2008 focou na avaliação de habilidades do alfabetizando em distinguir o que é letra, identificando tipos de grafia, variações de letras, sílabas e relações som e letra. No período 2009-2012, essas prioridades não foram alteradas, porém o total de descritores apresentados na Matriz de Referência do ano de 2008 foi se modificado em 2009, passando a três para avaliar o eixo *apropriação do sistema de escrita* e sete para o eixo *leitura*. Além disso, na Matriz do período 2009-2012, foi suprimida a avaliação da habilidade de *reconhecer palavras como unidade gráfica*.

Dentre o total de descritores referentes ao eixo *apropriação do sistema de escrita*, o item *reconhecer palavras como unidade gráfica* (D3), que aparece em 2008, foi retirado em 2009. O descritor D5, *Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas*, de 2008, passou a ser o D2 *Reconhecer sílabas*, em 2009, isto é, avaliar a habilidade de identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas a partir de imagem.

O descritor D6, *Identificar relações fonemas/grafemas (som/letra)*, de 2008, foi detalhado em 2009 como o descritor referente à habilidade de 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”); sílabas. A partir do detalhamento, em 2009, passou a ser nomeado por D3, *Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas*.

O eixo *leitura*, em 2008, foi avaliado por meio de oito descritores e, em 2009, por sete. O D7 *Ler palavras*, de 2008, tornou-se o D4, de 2009, porém exposto de forma mais descritiva, ou seja, referindo-se à habilidade de *Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada*, sem que isso fosse possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba. O descritor D8 que, em 2008, se referiu a *localizar informação em texto*, subdividiu-se, em 2009, nos descritores D5, *ler frases* e D6 *localizar informação explícita em textos*, de modo a se referendar à leitura de palavras e à localização de informações em textos curtos. O D9, de 2008, *Inferir informação*, tornou-se, na matriz de 2009, o último descritor. Os descritores D10 e D11, referentes a *identificar e antecipar o assunto de um texto*, são condensados no descritor D7, em 2009. O descritor D12, de 2008, sobre a *identificação da finalidade de um texto*, equiparou-se ao descritor D8 de 2009. O descritor D13, de 2008, não foi considerado na matriz de 2009. Já o descritor D14, de 2008, sobre o estabelecimento de relações de continuidade, revelou-se como o descritor D9, “*estabelecer relação entre partes do texto*”, na matriz de 2009.

O eixo *escrita* foi analisado, na Matriz de 2008, por meio de três descritores, D15, D16 e D17, nos quais foram avaliadas as habilidades de escrever palavras, frases e textos, respectivamente. Na matriz do período 2009-2012 e nos anos seguintes, o eixo *escrita* não foi contemplado, demonstrando, assim, a limitação apresentada pelo instrumento avaliativo em avaliar o referido eixo, bem como em construir itens com ele relacionados.

Como é possível constatar pelo quadro apresentado, no período 2009-2012, foi usado o mesmo modelo de Matriz, sendo operada uma única mudança, em 2012, quando, do eixo *apropriação do sistema de escrita*, foi retirado o item *vogais nasalizadas*. Sendo assim, é possível inferir que, em 2012, a *Provinha Brasil* considerou na avaliação o reconhecimento apenas de cinco sons vocálicos, desconsiderando, com isso, as especificidades e diferenças entre a fala e a escrita. A comparação que fizemos entre as matrizes nos permitiu visualizar que as mudanças foram pequenas. Desse modo, concordamos com Gontijo (2014, p. 115), quando afirma que “[...] há uma redução dos descritores, com permanência daqueles que induzem a práticas que privilegiam as unidades abstratas da língua”. Além disso, a redução se dá também na avaliação da aprendizagem da nasalidade que é, como aponta Simões (2006), uma

das particularidades importantes e distintivas da linguagem e de grande dificuldade fonológica. Portanto, a *Provinha* é uma política de avaliação que avalia aprendizagens mais simples.

Outra consideração que fazemos diz respeito ao fato de que a organização dos descritores e de suas respectivas habilidades permeou quatro unidades: a letra, a sílaba, a frase e o texto. O eixo *apropriação do sistema de escrita* gradualmente focou no reconhecimento de *letras* (D1), na identificação de *sílabas* e na identificação de letras em *palavras*. O eixo *leitura* também seguiu a mesma linearidade, priorizando inicialmente a leitura de *palavras* (D4), em seguida, a leitura de *frases* e a localização de informação em *textos*.

Essa estruturação gradual nos permite inferir que a linearidade sequencial da matriz busca delinear, por meio das etapas letra, sílaba, palavra, frase e texto, a ratificação da ideia de que a avaliação da alfabetização parte do pressuposto de que a *apropriação do sistema de escrita* é gradual e progressiva.

Reiteramos, assim como Endlich (2014), que, desse modo, a Matriz presente entre os documentos do *kit da Provinha Brasil*, coaduna com a análise de Schwartz e Gontijo (2011, p. 181) de que a *Provinha* “[...] trata de uma avaliação que envolve uma análise interpretativa do progresso das crianças” e, como destacou Endlich (2014, p. 127), “[...] em síntese, a *Provinha*, em seu primeiro eixo, abstrai a alfabetização das práticas sociais e também da sua dimensão política”.

Observamos também a constituição de uma linearidade em relação à apresentação do eixo *leitura*, havendo, pois, uma gradação das unidades utilizadas em que o destaque dado às palavras visava a utilizá-las como contexto linguístico, porém não tomadas como “[...] unidades da comunicação discursiva, mas como unidades da língua” (GONTIJO, 2014, p. 120), o que favorece o entendimento de que os recursos linguísticos seriam neutros e, desse modo, conforme destacou Gontijo (2011, p. 182), a abordagem que é dada à leitura “[...] não favorece a compreensão de que os recursos linguísticos possuem entonação expressiva, autoria, finalidades construídas pelos sujeitos nas situações de uso da linguagem”.

O documento *Guia de Interpretação de resultados* (2011h) destaca que, na *Provinha*, a leitura é entendida como atividade individual, inserida num contexto social que envolve “[...] capacidade relativa à decifração, à compreensão e à produção de sentido”. Ressalta, ainda, a necessidade de o alfabetizando desenvolver diversas habilidades, como “[...] ler palavras, localizar informações explícitas em frases ou textos; realizar inferências, reconhecer assunto de um texto; reconhecer finalidades dos textos; estabelecer relação entre partes do texto” (INEP; DAEB; CGSNAEB, 2011h, p. 8).

Portanto, essa linearidade gradual na avaliação da leitura, que primeiro parte da avaliação do que é considerado mais simples, ou seja, a leitura de palavras com base na decodificação, depois de frases e textos para identificar informações, segue para se compreender o assunto do texto, após a identificação da finalidade, verificação de relações entre partes do texto para, em última ação, realizar a inferência da informação, isto é, realizar, por meio da leitura, a habilidade considerada mais difícil, que converge com a tomada de posição de que a leitura se efetiva apenas por meio de uma compreensão passiva em que, “[...] pela percepção do signo como objeto-sinal: correlativamente, o reconhecimento predomina sobre a compreensão” (BAKHTIN, 2004, p. 99). Bakhtin já afirmara que a compreensão é momento importante no processo da leitura, mas há que se considerar, assim como destacou Endlich (2014, p. 132), que a leitura

[...] 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.

Até aqui nos dedicamos a tratar da Matriz de Referência, o instrumento que delimita as habilidades que devem ser avaliadas pela *Provinha Brasil*. Verificamos suas nuances e comparamos os quadros de descritores, na intenção de fazermos a análise das mudanças e permanências da Matriz. Os descritores que compõem a Matriz indicam o que é eleito como prioritário pela *Provinha Brasil* para se considerar a criança alfabetizada.

Nas páginas que seguem, buscaremos comparar cada descritor da Matriz em sua relação com a quantidade de questões, para verificar a ênfase que é dada a cada descritor da Matriz de Referência e, assim analisarmos o foco da avaliação proposto pela *Provinha Brasil* para se considerar a criança alfabetizada.

#### 4.2 OS DESCRITORES DE HABILIDADES DE ALFABETIZAÇÃO DA *PROVINHA BRASIL*

De acordo com o Inep, quando se organiza a Matriz de Referência para a avaliação da alfabetização, esta foca habilidades essenciais de alfabetização e letramento, em que se propõe averiguar os conhecimentos esperados que os alunos tenham adquiridos após o início do processo de alfabetização. Entretanto, pela afirmação do instituto, a referência de forma alguma deve substituir o currículo da escola.

A Matriz de Referência da alfabetização é composta por descritores de habilidades a serem desenvolvidas. Os descritores de habilidades são os parâmetros compositores da Matriz de Referência propostos para aludir a todos os assuntos, temas e conceitos eleitos como os mais adequados para se avaliar “[...] a alfabetização e o letramento inicial dos estudantes” (INEP; DAEB; CGSNAEB, 2009c).

Essa proposição nos leva a refletir acerca do conceito de habilidade, palavra que provém do termo latino *habilitatis* e se refere à capacidade e à disposição para (fazer) algo. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora, a habilidade é aquilo que uma pessoa executa com talento e destreza e o enredo disposto com engenho, artimanha e perícia. Por outras palavras, a habilidade é o grau de competência de uma pessoa relativamente a um determinado objetivo.

De acordo com Saviani (2007, p. 435), “[...] atingir os objetivos especificados, isto é, tornar-se capaz de realizar as operações por eles traduzidas, significa adquirir as competências correspondentes”. E o autor chama a atenção para o fato de que essa urgência na execução de tarefas é subsumida pelo que ele nomeia de “pedagogia do aprender a aprender” que, visceralmente, como destaca, apresenta como objetivo

[...] dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à 'mão invisível do mercado' (SAVIANI, 2007, p. 435).

Ajustar-se às condições de uma sociedade, ou seja, adaptar-se à adoção da Matriz de Referência a seus descritores estaria cumprindo esse papel, uma vez que se pode definir a ordem de relevância do conhecimento sobre alfabetização a ser desenvolvido, condicionando a sequência e até o ritmo do processo de maneira a levar a um empobrecimento nos conhecimentos que serão aprendidos pelas crianças na fase inicial de escolarização.

Conforme Gontijo (2014, p. 130), esse empobrecimento nos conhecimentos se denotaria correlata e dramaticamente ao desenvolvimento/aquisição de capacidades e habilidades relativas à alfabetização, pois, como afirmou a autora, “[...] quando se trata das ‘capacidades’ e ‘habilidades’ relacionadas com a apropriação da escrita (alfabetização)” há que se questionar “[...] as possibilidades de as crianças virem a ter condições de pelo menos fazer uso delas em situações sociais [ou mesmo] [...] se essas capacidades são capazes de constituir bases para aprendizagens futuras” (p. 130).

Partindo dessas considerações, apresentamos o esquadramento que realizamos nos testes aplicados nos anos de 2009 a 2012,<sup>28</sup> em que, visitando os documentos, buscávamos compreender o que os eles poderiam nos apresentar. Esse procedimento teve por objetivo fazer um paralelo entre cada descritor/habilidade avaliado/a e cada item de questão, para averiguarmos quais eixos e descritores foram mais avaliados e quais foram menos avaliados. Na elaboração do esquadramento, fizemos um comparativo entre cada descritor das Matrizes de Referência e as 230 questões avaliadas no período analisado.

---

<sup>28</sup>Em relação ao ano 2008, já fora realizado por Schwartz e Gontijo (2011) e apresentado no artigo “Alfabetização, letramento e apolítica diagnóstica no Brasil”. Conf.: ZACCUR, Edwiges (Org.). *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro: Rovelle, 2011. Na constituição de nosso texto, tomaremos de empréstimo o esquadramento do ano de 2008 realizado por Schwartz e Gontijo.

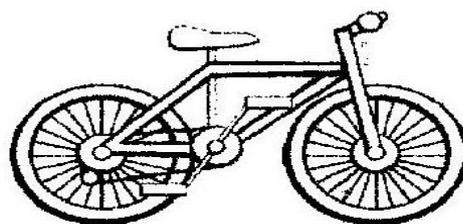
Em cada uma das questões, quando aparece a figura de um megafone, o professor/aplicador é conduzido a ler o enunciado da questão para a criança e, no instante da aplicação da prova, essa leitura deverá ainda observar se a questão deverá ser *totalmente lida pelo professor/aplicador*, *parcialmente lida por ele* ou *lida pelos alunos individualmente*. O professor/aplicador é ainda conduzido a sempre verificar se todos os alunos compreenderam como deverão marcar a resposta certa, orientar para que resolvam a questão sozinhos, silenciosamente, e não mostrem a resposta aos colegas.

A partir das edições de 2010, cada questão presente no “*Caderno do Professor/Aplicador: guia de aplicação*” passou a ser acompanhada de um comentário que orientava o *professor/aplicador* a respeito do que a questão estaria avaliando, bem como qual habilidade a criança deveria desenvolver para resolver a questão proposta, como mostra a Figura 1.

**Figura 1 – Questão 6 retirada do teste aplicado em 2012/1**

**Questão 6:** Professor/Aplicador: 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 a que seus alunos estão habituados (sílabas, parte, pedacinho etc).

➡ **Faça um “X” no quadradinho em que aparece a primeira sílaba do nome da figura que você está vendo.**



(A)  PI

(B)  VI

(C)  CI

(D)  BI

Fonte: INEP; DAEB; CGSNAEB, **Provinha Brasil**: Guia de aplicação. Teste 1. (2012b).

A questão apresentada propunha avaliar a habilidade de reconhecer sílabas ao solicitar que o aluno avaliado fosse capaz de identificar a primeira sílaba da palavra representadora do objeto desenhado para relacioná-la com uma das alternativas

apresentadas. Assim, a partir do que nos mostra a Figura 1, podemos inferir que todo esse detalhamento nas orientações passadas ao professor/aplicador tem por objetivo garantir que não se dê margem de insucessos na execução da avaliação.

Como dissemos acima, o esquadramento de questões referentes ao ano 2008 Schwartz e Gontijo (2011) já o fizera. Aqui o reproduzimos, por meio do Quadro 3, para mostrar a forma como as autoras relacionaram as questões da *Provinha Brasil* com os descritores da Matriz de Referência.

O quadro apresenta a separação por eixo, a descrição dos descritores, o quantitativo das questões distribuídas nas duas edições do ano de 2008 e o total de questões por habilidade. Ressaltamos que acrescentamos uma coluna ao quadro para totalizar as questões por eixo para que assim pudéssemos ter uma visão ampla de qual eixo foi o mais contemplado na avaliação realizada em 2008. Na sequência, apresentamos o Quadro 3.

**Quadro 3 - Esquadramento de questões do ano 2008 (SCHWARTZ; GONTIJO, 2011)**

EIXO	DESCRITOR DE HABILIDADE	QUESTÕES 2008/1	QUESTÕES 2008/2	Total por habilidade	Total por eixo
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	29
	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	
Leitura	D7 - Ler palavras	---	---	---	18
	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				
Escrita	D15- Escrever palavras	25, 26	25, 26	04	06
	D16- Escrever frases	27	27	02	
	D17- Escrever textos.				

Fonte: Schwartz e Gontijo (2011)

A Matriz de Referência da *Provinha Brasil* de 2008 foi organizada com três eixos: *apropriação do sistema de escrita, leitura e escrita*. O Quadro 3 mostra que o eixo *Apropriação do sistema de escrita* apresentou seis descritores e foi o mais avaliado com vinte e nove questões. O eixo *Leitura* foi avaliado a partir de oito descritores e por meio de dezoito questões. O eixo *Escrita*, constituído de três descritores, foi avaliado por meio de seis questões.

Tomando por base esse quadro e considerando que o objetivo principal de nosso estudo é verificar os tipos de relações grafofônicas que têm sido priorizados e considerados adequados para avaliar a alfabetização de crianças no Brasil, por meio da *Provinha Brasil*, focamos singular atenção no eixo *apropriação do sistema de escrita*, observando-o na edição de 2008 e no período de 2009-2012.

#### 4.3 O EIXO APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA NO ANO DE 2008

De acordo com o que fora destacado por Schwartz e Gontijo (2011), no eixo *apropriação do sistema de escrita*, além de uma maior concentração de questões para avaliar a habilidade da criança em identificar relações som/letra, também se notou uma preferência em analisar questões nas quais a criança apresentasse habilidade em reconhecer palavras como unidade gráfica, tomando por base palavras descontextualizadas que representassem um padrão silábico<sup>29</sup> que seguisse normas estruturais CV (consoante-vogal), CCV (consoante-consoante-vogal), CVV (consoante-vogal-vogal) e CVC (consoante-vogal-consoante) ou questões que priorizassem induzir a criança a identificar letras iniciais de alguns vocábulos.

Os descritores do eixo *apropriação do sistema de escrita* de 2008 foram: *diferenciar letras* de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação; *identificar letras* do alfabeto; *reconhecer palavras* como unidade gráfica; distinguir diferentes tipos de letras; *identificar sílabas* de palavras

---

<sup>29</sup> De acordo com Collischonn (2001, p. 107), a língua portuguesa apresenta 13 padrões silábicos, a saber: **é** (V); **ar** (VC); **ins**-tan-te (VCC); **cá** (CV); **lar** (CVC); **mons**-tro (CVCC); **tri** (CCV); **três** (CCVC); **trans**-por-te (CCVCC); **au**-la (VV); **lei** (CVV); **grau** (CCVV); **claus**-tro (CCVVC).

ouvidas e/ou lidas: e *identificar relações fonema/grafema* (som/letra). Na sequência, temos alguns apontamentos sobre cada um dos descritores.

#### **4.3.1 D1 \_ Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação**

O descritor D1, *diferenciar letras* de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou outros sistemas de representação, foi avaliado em duas questões. Distinguir a diferença entre o que vem a ser letras e outros sinais gráficos é um momento importante na apropriação do sistema de escrita. A própria noção de sistema de escrita é basilar no processo de alfabetização, pois, a partir da noção do que venha a ser o sistema de escrita, a criança passa a compreender que usamos determinados e distintos sinais para nos fazer comunicar ou nos fazer lembrar de algo.

De acordo com Cagliari (2008), os sistemas de escrita podem ser caracterizados em sistemas que se baseiam no significado das palavras, que deram origem às chamadas escritas ideográficas, e em sistemas que se baseiam em representar os significantes. Os significantes representam os sons da língua e daí surgiram as escritas fonográficas, que “[...] dependem essencialmente dos elementos sonoros de uma língua para poder ser lido e decifrado” (CAGLIARI, 2008, p. 115).

A base do sistema de escrita da língua portuguesa é a letra, “[...] apesar de nossa escrita conter números, siglas, sinais ideográficos” (CAGLIARI, 2008, p.119). O nosso sistema de escrita é alfabético-ortográfico e representa os sons da fala e os fonemas. A distinção desses diferentes sinais precisa ser compreendida para que se recuperem todos os sentidos da escrita, pois, conforme Cagliari (2008, p. 119),

Existem fatos fonéticos da fala que o nosso sistema de escrita não dispõe de recursos para representar. Esses aspectos precisam ser recuperados pelo leitor. Se ele não souber fazê-lo de maneira adequada, nunca será um bom leitor. [...] Isso deve ser feito com automatismo semelhante àquele usado para a produção normal da fala, caso contrário a leitura não será feita de maneira normal, com velocidade adequada, prejudicando a compreensão.

As dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização decorrem da complexidade do sistema alfabético-ortográfico, pois esse envolve

compreender as diferenças entre fala e escrita. Aprender a linguagem escrita envolve compreender e reconhecer os sinais gráficos que não são conversíveis em sons, por exemplo, os sinais de pontuação, os sinais de acentuação, as letras que não têm som e, ainda, características como os espaços em branco entre as palavras e as relações grafofônicas. O aprendizado dessas relações requer compreender que não há correspondência entre o número de sons (fonemas) e o número de letras (grafemas), uma vez que na língua portuguesa há mais fonemas do que letras.

No ano de 2008, o descritor D1 foi avaliado em duas questões nas quais se propôs averiguar a habilidade das crianças em diferenciar as letras dentre números, placas de carro, ícones, sinais de pontuação.

Cada uma das questões orientava o professor/aplicador a ler apenas o título da atividade para a criança, deixando que a leitura e a interpretação das alternativas ficasse a cargo dos alunos. Cada criança deveria, pois, marcar com um X a alternativa em que aparecessem somente as letras, como mostra o exemplo que segue.

**Figura 2 – Questão 14 retirada do teste aplicado em 2008/2**

Questão 14: Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos a SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

← Faça um X no quadrinho abaixo da placa que tem apenas letras.

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

Fonte: INEP; DAEB; CGSNAEB, **Provinha Brasil**: Guia de aplicação. Teste 2. (2008m, p. 24)

A questão avalia se a criança sabe distinguir letra de outros caracteres, como sinais de pontuação, números, ideograma e placas. Assim se faz importante diferenciar as letras entre si e com relação a outros sinais e marcas de escrita, pois as crianças

encontram material escrito em toda parte e podem perceber que a escrita não é feita apenas de letras. De acordo com o que apontou Lemle (2007, p. 7), é com o processo de alfabetização que a criança passa a saber “[...] o que representam aqueles risquinhos pretos em uma página branca” e passa a compreender como funcionam os demais sinais.

De acordo com Cagliari (1998), saber a diferenciação entre as letras que aparecem em uma sequência presente numa palavra é mais fácil com letras de fôrma do que com letras cursivas. Desse modo, a questão aqui discutida apresenta certas limitações quanto à sua proposição, pois, uma vez que todas as letras são de forma e maiúsculas, não apresentam variação e nem discriminação, indicando que a questão incide no que é mais simples e mais visível para as crianças. Ou seja, por meio dessa questão, é demonstrado que a *Provinha Brasil* trabalha a partir de conhecimentos mais simples.

#### **4.3.2 D2 \_ Identificar letras do alfabeto**

As letras são unidades gráficas que, representando os sons vocálicos e os sons consonantais que constituem as palavras de nossa língua, apresentam categorização gráfica e funcional. O conhecimento sobre o nome das letras está diretamente associado ao que Cagliari (1998) chamou de princípio acrofônico, ou seja, a associação que se faz entre o nome da letra e o som que a caracteriza. Desse modo, “no nome ‘bê’, da letra ‘B’ encontramos o som ‘b’, que é o som mais comum que essa letra assume [...] isso acontece com praticamente todas as letras” (CAGLIARI, 1998, p. 124). Na sequência segue um exemplo de uma das questões que avaliaram o D2 *identificar letras do alfabeto*.

**Figura 3 – Questão 3 retirada do teste aplicado em 2008/2**

**Questão 3:** 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 estão escritas as letras P D V.**

(A)  U T F

(B)  P D V >

(C)  Q O F

(D)  B T F

Fonte: INEP; DAEB; CGSNAEB, **Provinha Brasil**: Guia de aplicação. Teste 2. (2008m, p. 13)

Na questão avaliada foi solicitado que o professor(a)/aplicador(a) ditasse três letras que as crianças deveriam identificar nas alternativas. As opções de resposta para a questão também apresentavam a sequência de três letras maiúsculas.

Pela sequência de letras, pôde-se notar que a avaliação prioriza analisar a capacidade de a criança reconhecer letras com base no princípio acrofônico. Ou seja, a criança é avaliada a partir da capacidade de reconhecer letras pelo nome em palavras que são ditadas pelo professor/aplicador. Além disso, vale destacar que a questão focaliza letras que representam um único som, independentemente do contexto em que elas ocorrem. Isso parece indicar que o parâmetro para analisar a criança na alfabetização é o domínio do que se considera mais fácil para ela aprender, já que as três letras do alfabeto são grafemas que representam sempre os mesmos fonemas.

A questão desconsidera que os valores sonoros dos três grafemas que estão sendo cobrados para as crianças possuem seus sons definidos a partir do apoio de vogais que os acompanham.

### 4.3.3 D3 - Reconhecer palavras como unidade gráfica

A avaliação de palavras esteve presente na *Provinha* de 2008 nas questões que avaliaram o descritor D3, *reconhecer palavras como unidade gráfica*, somando um total de oito, sendo sete questões solicitando que a criança relacionasse o desenho com uma das alternativas referentes ao nome do desenho apresentado e uma que indicou uma frase constituída de sujeito e predicado, na qual a criança deveria contar a quantidades de palavras que havia na frase.

A proposição de questões com desenho foram sete. Dentre essas, em duas, a criança teve que identificar, sozinha, qual era o desenho e, em seguida, marcar a opção referente a ele. Em outras cinco questões, apesar de haver a ilustração do desenho, o professor ditava o nome deixando a cargo da criança reconhecer e marcar a opção da palavra concernente à figura. Abaixo trazemos duas questões como exemplo do discutido.

**Figura 4 – Questão 4 retirada do teste aplicado em 2008/1**

Questão 4: 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 desenho.



(A)  BICICLETA

(B)  BISCOITO

(C)  PICOLÉ

(D)  PISCINA

Fonte: INEP; DAEB; CGSNAEB, **Provinha Brasil**: Guia de aplicação. Teste 1. (2008e, p. 16).

A questão apresenta uma imagem para servir de recurso mnemônico de modo a levar a criança a associar a palavra que nomeia o objeto à grafia, que é representada pela imagem. A questão demonstra a ênfase do instrumento em avaliar a capacidade de a criança reconhecer a unidade palavra codificada na escrita.

**Figura 5 – Questão 9 retirada do teste aplicado em 2008/1**

Questão 9: Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 **Quais palavras a frase tem?**

**EU QUERO UMA COXINHA.**

(A)   1

(B)   2

(C)   3

(D)   4

Fonte: INEP; DAEB; CGSNAEB, **Provinha Brasil**: Guia de aplicação. Teste 1. (2008e, p. 21).

Essa questão propunha avaliar a capacidade de a criança reconhecer a palavra na escrita como marca da segmentação da fala. A apreensão de uma palavra na linguagem oral é uma tarefa difícil, mas pode constituir-se como fácil na escrita. Cagliari (2008, p. 128) chama a atenção para o fato de que, a partir das normas de ortografia, o “[...] conjunto de letras separado por um espaço em branco constitui uma palavra” e, como destacou Cagliari (1999, p. 138), “[...] a noção de palavra [...] tem a ver também com o significado”, não sendo, portanto, importante apenas como fruto da segmentação da fala.

A palavra é unidade básica de qualquer sistema de escrita. Reconhecer, pois, a palavra como unidade gráfica implica considerar que ela, a palavra, é o cerne da mensagem linguística e, como tal, concebe a relação entre os conceitos e a sequência de sons da fala, o que na prática escolar poderá gerar polêmica referente à representação de conceitos por meio de sons e à representação de sons por meio de letras (LEMLE, 2007).

Vale chamar a atenção para o fato de que, no caso de reconhecimento da palavra como unidade gráfica, uma questão fonológica-ortográfica importante se coloca, se levarmos em conta que os sons (fonemas) são unidades mínimas distintivas. Por exemplo, a palavra gato (substantivo) é diferente de bato (verbo). A diferença não é apenas fonológica, mas também morfológica.

Para Bakhtin (2003, p. 306), quando a palavra se assume como uma unidade significativa da língua, mas desprovida de endereçamento, faz perecer “[...] qualquer relação com o enunciado do outro”. O enunciado pleno só é possível na cadeia da comunicação discursiva e a palavra isolada não é de ninguém e a ninguém se refere.

Como destacou Bakhtin (2003, p. 306), “[...] se uma palavra isolada ou uma oração está endereçada, direcionada, temos diante de nós um enunciado acabado, constituído de uma palavra ou de uma oração, e o direcionamento pertence não a elas como unidades da língua, mas ao enunciado”.

Nesses termos, de acordo com o autor, a palavra como unidade significativa da língua, diferirá do enunciado, que se configura como unidade da comunicação discursiva.

#### **4.3.4 D4 – Distinguir diferentes tipos de letras**

Certos aspectos físicos da grafia das letras podem às vezes atrapalhar o aprendizado da leitura e da escrita. A distinção aos diferentes tipos de letras implica desenvolver conhecimentos acerca de aspectos gráfico e funcional. A partir deles, depreende-se que as letras não são elementos concretos e sim abstratos e que, na definição do que venha a ser uma letra, é a demarcação de seu aspecto funcional que dá conta das relações estabelecidas entre letras e sons, por um lado, e sons e letras, por outro, pela ortografia (MASSINI-CAGLIARI, 1999).

Na *Provinha Brasil* de 2008, foram utilizadas, pelo descritor D4, duas questões. Nelas se explorou apenas a categorização gráfica das letras, uma vez que as duas atividades abordaram o reconhecimento de letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e de imprensa.

Figura 6 – Questão 17 retirada do teste aplicado em 2008/1

**Questão 17:** 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 estão escritas as mesmas palavras que aparecem na ficha.**

*mar*      *peixe*

(A)  **Maria**      **Pente**

(B)  *mora*      *pai*

(C)  **MARTA**      **PEIXOTO**

(D)  **MAR**      **PEIXE**

Fonte: INEP; DAEB; CGSNAEB, **Provinha Brasil**: Guia de aplicação. Teste 1. (2008e, p. 29).

No exemplo, é possível notar que a questão propunha avaliar a capacidade de a criança reconhecer diferentes tipos de letras cursivas e de imprensa. O diferencial entre ambas as questões foi que, na questão 17, do Teste 2008/1, havia uma ficha com dois nomes escritos em letra cursiva e minúscula no início da questão. Logo após, em cada uma das quatro opções, aparecem outros dois nomes. Os nomes citados nas alternativas seguem as duas palavras que foram apresentadas na ficha inicial: são escritas com as mesmas iniciais, ora a palavra é escrita com letra maiúscula, ora minúscula, ora a letra é cursiva, ora de imprensa.

Na avaliação do segundo semestre de 2008/2, na questão 11, havia quatro alternativas com palavras escritas de forma maiúscula e minúscula, cursiva e de imprensa. A comanda do professor/aplicador pedia que a criança marcasse a opção em que aparecia a mesma palavra escrita quatro vezes.

Consideramos que esse é um conhecimento importante acerca da escrita. Porém, as formas gráficas das letras podem mudar até o limite de onde as letras possam ser reconhecidas e lidas. Cagliari (2008, p. 98) afirma que se deve “[...] ensinar a caligrafia da escrita cursiva [...] e os alunos têm que aprender a distinguir tipos de uma mesma

letra do alfabeto”. Entretanto, há que se atentar à imposição de um modelo e considerar que a criança venha “[...] a desenvolver um traçado pessoal [...] conforme julgue mais oportuno para si” (CAGLIARI, 2008, 99). Como destacou o autor, a escola, por vezes, se atém em demasia às peculiaridades da ortografia e “[...] esquece que o principal, num primeiro momento, é que as crianças transportem suas habilidades de falantes para os textos escritos” (CAGLIARI, 2008, p. 100).

#### **4.3.5 D5 – Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas**

Segundo Olson (1994, p. 97), o primeiro silabário de que se tem notícia “[...] foi o resultado da adaptação de signos logográficos sumérios a uma língua semítica, o acadiano”. Desse modo, o surgimento dos silabários consistia num conjunto de sinais específicos para representar cada sílaba que passou a representar unidades da fala, ficando os significados num plano secundário. Assim, foram criadas novas denominações para os símbolos consonantais, fazendo surgir uma maneira de escrever que observava os sons da fala diretamente.

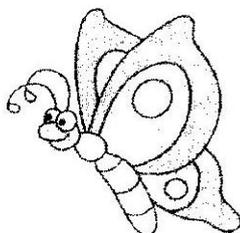
De acordo com Olson (1997, p. 98), “[...] o aprendizado de um silabário implica a percepção do fluxo contínuo da fala *como se fosse* composto de constituintes segmentáveis”. Considerando a avaliação da habilidade de identificar os constituintes segmentáveis do fluxo da fala, ou seja as sílabas, a *Provinha*, sob esse propósito, avaliou cinco questões.

As questões que avaliaram a identificação de sílabas ouvidas e/ou lidas focaram a capacidade de contar a quantidade de sílabas de determinada palavra ditada pelo professor(a)/aplicador(a), ou em palavra apresentada por uma imagem. As questões também se detiveram em avaliar a habilidade de identificar o posicionamento de determinada sílaba em palavra ditada ou apresentada por imagem. As crianças eram solicitadas a marcar, dentre as alternativas de cada questão, o número de sílabas de cada palavra ou comparar a quantidade de sílabas de uma determinada palavra com a de outra(s), como mostra o exemplo que segue.

**Figura 7 - Questão 15 retirada do teste aplicado em 2008/2**

Questão 15: Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

📢 Veja o desenho do animal.



📢 Faça um X no quadrinho onde está escrita a última sílaba do nome do animal que você viu.

Observação: professor(a)/aplicador(a) para se referir à palavra "sílabas" utilize o nome que seus alunos estão habituados - sílaba, partes, pedacinho, etc.

(A)  BOR

(B)  LE

(C)  BO

(D)  TA

Fonte: INEP; DAEB; CGSNAEB, **Provinha Brasil**: Guia de aplicação. Teste 2. (2008m, p. 25)

#### 4.3.6 D6 – Identificar relações fonema/grafema (som/letra)

De acordo com Cagliari (1999, p. 134), aprender a ler implica diretamente a abordagem primeira de “[...] decifrar e transformar o que está escrito em material da linguagem oral”. Portanto, se as letras simbolizam os sons da fala, a criança em fase de alfabetização se depara com a necessidade de conscientização da percepção auditiva que a leva, por exemplo, a entender que a diferença entre “[...] pé e fé [...]” está na qualidade da consoante inicial: o [p] é uma consoante oclusiva, enquanto o [f] é fricativa” (LEMLE, 2007, p. 9). Ainda de acordo com Lemle (2007, p. 9), “[...] a análise a ser feita pela pessoa é bem útil: ela deve ter consciência dos pedacinhos que compõem a corrente da fala e perceber as diferenças de som pertinentes à diferença de letras”.

No ano de 2008, no contexto do eixo *apropriação do sistema de escrita*, o descritor D6 *Identificar relações fonema/grafema (som/letra)*, foi o que teve o maior número de questões avaliadas, totalizando dez questões. Nesse descritor, quatro questões tiveram como propósito apresentar às crianças uma lista de palavras simulando um “[...] teste de comutação que consiste na troca de um som por outro em um contexto linguístico semelhante” (SCHWARTZ; GONTIJO, 2011, p.184) e buscando também avaliar a capacidade de as crianças identificar os sons distintivos em palavras como “faca”, “rato”, “capa”, “lata”.

Nas questões avaliadas, o professor(a)/aplicador(a) deveria ler no máximo duas vezes o encaminhamento da atividade. As alternativas com as opções de marcação deveriam ser lidas pela criança. Fazendo a leitura de maneira individualizada, a criança poderia associar o som inicial da palavra ditada pelo professor(a)/aplicador(a) à grafia inicial de cada uma das opções da questão. No intuito de exemplificarmos, trazemos abaixo a questão 8 avaliada no Teste1 de 2008.

**Figura 8 – Questão 8 retirada do teste aplicado em 2008/1**

Questão 8: Professor(a)/Aplicador: leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita, no máximo, duas vezes.

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

(A)  CADA

(B)  CAPA

(C)  CALA

(D)  CATA

Fonte: INEP; DAEB; CGSNAEB, *Provinha Brasil*: Guia de aplicação. Teste 1 (2008e, p. 20)

Como é possível observar no exemplo da questão acima, ela buscou avaliar se a criança identificava a representação do som [P], ou seja, de uma letra que apresenta o que Lemle (2007, p.17) chamou de correspondência sonora biunívoca, um modelo ideal do sistema alfabético em que “[...] cada letra corresponda a um som e cada som a uma letra”.

Na continuidade de nossas observações às questões que se relacionaram com o descritor D6 do eixo *apropriação do sistema de escrita*, tomamos as questões 6, 12 e 15 (Teste 1/2008) e as questões 2, 6 e 12 (Teste 2/2008). Notamos que, a partir do objetivo de avaliar a identificação de relações fonema/grafema (som/letra), foram priorizados na avaliação dessas questões: a distinção de uma letra em posição inicial de palavra; o reconhecimento e diferenciação entre letras surdas e sonoras; e a relação entre um som e determinada letra, a partir da associação à ordem alfabética. A título de exemplificação, vejamos abaixo o exemplo da questão 2, aplicada no Teste 2 de 2008, que verificou a habilidade de discriminar o som inicial de palavra.

**Figura 9 – Questão 2 retirada do teste aplicado 2008/2**

Questão 2: Professor(a)/Aplicador: leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita, no máximo, duas vezes.

 Faça um X no quadrinho onde está escrito o nome de menina que começa com a letra "T".

(A)  GABRIELA

(B)  CAROLINA

(C)  TERESA  
←

(D)  DENISE

Fonte: INEP; CEALE; MEC; CAED, **Provinha Brasil**: Guia de aplicação. Teste 2 (2008m, p. 12).

No tipo de questão apresentada, o professor/aplicador é orientado a ler apenas o título da questão na qual se pede que a criança marque a opção, que é o “nome de menina que começa com a letra ‘T’”. Assim, esse tipo de atividade requer que a criança distinga inicialmente o que é começo e final da palavra para depois, dentre o conjunto de palavras apresentadas, identificar aquela que se inicia pela letra requerida.

Desse modo, destacamos que a expressiva quantidade de questões que avaliam a habilidade de “identificar relações fonemas/grafema (som/letra)”, descritor mais avaliado no ano de 2008, exalta a escrita como codificação e a leitura como um processo de decodificação de modo que, na *Provinha*, a avaliação da alfabetização se dá a partir de atividades mecânicas e artificiais.

De acordo com Schwartz e Gontijo (2011), a ênfase dada a cada eixo específico, devido à fundamentação na qual se ancoram os elaboradores da *Provinha Brasil*, demonstra a dicotomia em relação aos conceitos de alfabetização e letramento, uma vez que realçam que alfabetização é a aquisição da técnica e letramento abarca os usos sociais da escrita. Pela observação de Schwartz e Gontijo (2011, p. 182),

Provinha privilegia as unidades menores da língua, incidindo na avaliação do domínio de unidades fônicas (fonemas, sílabas) e de unidades significativas (palavra e oração). [...] 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 linguagem.

#### 4.4 O EIXO APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA NO PERÍODO 2009-2012

Como mostramos, foram imputados à Matriz de Referência alguns detalhamentos dos descritores, de modo a explicitar que as mudanças serviram para agregar observações acerca das principais alterações e dessas em relação a cada questão avaliada pela *Provinha* no período compreendido entre 2009 e 2012. Como demonstrou Gontijo (2012, p. 609),

[...] a partir de 2009, os organizadores da Matriz passaram a privilegiar apenas três descritores no primeiro eixo, sem que isso implicasse a retirada de todo o conjunto de descritores avaliados nos testes aplicados em 2008, pois alguns deles passaram a ser definidos em termos de capacidades associadas a descritores/habilidades mantidos/mantidas.

Com a reformulação, o eixo *leitura* que, em 2008, tinha oito descritores, passou, a partir de 2009, a ter sete; o eixo *apropriação do sistema de escrita*, que em 2008 tinha seis descritores, passou a ter apenas três.

No quadro que segue, mostramos quantas questões avaliaram o eixo *apropriação do sistema de escrita* no período de 2009-2012.

**Quadro 4 – As atividades do eixo Apropriação do sistema de escrita no período 2009-2012**

Eixo: Apropriação do sistema de escrita									
Descritor/ Habilidade	Ano/edição								TOTAL
	2009/1	2009/2	2010/1	2010/2	2011/1	2011/2	2012/1	2012	
D1 Reconhecer letras	2, 5, 7, 14	1, 2, 4, 13	1, 5, 6, 13	1, 2, 6, 7, 11	1, 2	1, 2, 3	1, 4, 9	1, 2, 3	29
D2 Reconhecer sílabas	12,	17	2, 3, 10	5, 8, 13	3, 4, 6, 8	8, 10	6, 6, 10	5, 8	17
D3 Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas	7, 13, 15	3, 5, 6, 11, 16,	17	3, 4, 14	5, 6, 7	4, 5, 6, 9	2, 3	4, 6, 7	25
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>10</b>	<b>08</b>	<b>11</b>	<b>09</b>	<b>09</b>	<b>08</b>	<b>08</b>	
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>18</b>		<b>19</b>		<b>18</b>		<b>16</b>		<b>71</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Como é possível observar, o quadro mostra a ocorrência de um certo equilíbrio, ou seja, de uma disposição das questões que não variou significativamente ao longo dos anos 2009-2012. A ordenação das questões se dá de forma hierarquizada, obedecendo à organização dos descritores propostos pela Matriz de Referência que são sistematizados por nível de dificuldade e, como apontou o “Guia de elaboração de itens” (2012, p. 16),

[...] o nível de dificuldade das questões do teste está em consonância com a progressão existente na Matriz. Cada questão permite a verificação do domínio de uma habilidade, e o grau de dificuldade de cada questão é determinado em alguma medida pela habilidade e por fatores como tamanho e estrutura das palavras/frases/textos, familiaridade com o assunto, complexidade da estrutura silábica e sintática das frases, organização e tipologia textual.

Sendo assim, considerando que o objetivo principal deste trabalho é analisar as relações grafofônicas que têm sido tomadas no instrumento avaliativo, *Provinha Brasil*, como aquelas que vêm sendo priorizadas e adequadas para avaliar a alfabetização de crianças, e considerando que a *Provinha* toma como principal concepção de alfabetização o fato de ser vista como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética, salientamos que ao analisar a Matriz de Referência, observamos que a *Provinha Brasil* direciona suas questões para o ensino de determinados conhecimentos acerca das relações grafofônicas que se restringem apenas às relações mais simples do sistema de escrita alfabética.

No âmbito desse encaminhamento, ressaltamos que, ao longo de toda a Matriz de Referência, existe apenas um descritor dentro de um eixo que se refere às relações grafofônicas. A observação desse descritor nos leva a perceber o quanto dessas relações a *Provinha* avalia e, por meio da tipologia dessas relações, o que tem sido considerado adequado para avaliar uma criança alfabetizada. Passemos, então, a verificar a especificidade do eixo apropriação do sistema de escrita e os descritores que o compõem no período de 2009-2012.

#### 4.4.1 D1 Reconhecer letras

Segundo o “Guia de elaboração de itens” (2012), a habilidade de reconhecer letras tem por especificidade a capacidade de diferenciar letras dentre uma sequência que apresente letras, desenhos, números e sinais de pontuação. Além disso, implica saber diferenciar as letras do alfabeto por meio de discriminação que envolva a sua categorização gráfica, fazendo o reconhecimento global de palavras que repetidas a partir da escrita com letras de diferentes tipos que combinem letras de imprensa maiúscula e minúscula e letras de imprensa minúscula e cursiva, como nos mostra o exemplo de uma das questões.

**Figura 10 - Questão 3 retirada do teste aplicado em 2010/1**

**Questão 03:** 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 estão as letras que eu vou ditar.

 D M P

(A)  t l q

(B)  d m p

(C)  a b f

(D)  c e g

De acordo com o *Guia de aplicação*, essa questão avaliou a habilidade de a criança reconhecer pelo nome as letras do alfabeto. O aluno deveria identificar, entre as opções apresentadas, aquela que possuísse as letras ditadas pelo aplicador.

Segundo as orientações do guia, questões assim elaboradas são importantes para que, no processo de apropriação da escrita alfabética, a criança reconheça as letras do alfabeto, sabendo nomeá-las, pois esse conhecimento pode contribuir para o estabelecimento das relações fonema/grafema, por meio da identificação dos valores sonoros das letras. No momento de aplicação da questão, o professor/aplicador era orientado para ditar o nome das letras, pronunciando-as de maneira clara e bem articulada.

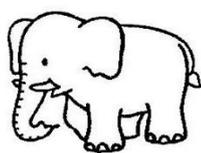
#### 4.4.2 D2 \_ Reconhecer sílabas

O segundo descritor, D2, *reconhecer sílabas*, definiu-se por estar associado à capacidade de contar sílabas canônicas ou não canônicas, com base em uma imagem e sempre resguardando nas alternativas da questão a semelhança fonética das sílabas e o tamanho das palavras. As questões avaliadas por esse descritor focalizavam a comparação do número de sílabas em palavras, como foi possível exemplificar pela questão que segue.

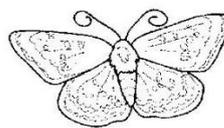
**Figura 11 - Questão 3 retirada do teste aplicado em 2011/1**

**Questão 03:** 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 sílaba utilize o nome que seus alunos estão habituados (sílaba, pedaços, partes, pedacinhos, etc.).

☞ Faça um X no quadradinho do animal com nome formado por três sílabas.



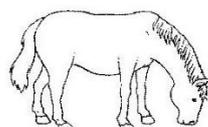
(A)



(B)



(C)



(D)

A proposição dessa questão objetivava avaliar a capacidade de a criança identificar o número de sílabas que formam uma palavra, por meio da contagem dessas unidades sonoras. Aparentemente, poderíamos visualizar uma certa complexidade na questão, pois a criança é levada a realizar uma separação silábica para, em seguida, conseguir indicar, dentre as alternativas, aquela referente à resposta de identificar o nome do animal com três sílabas.

Nessa questão, é avaliada a percepção da unidade sonora referente à sílaba. Importante destacar que, no processo de apropriação da escrita alfabética, o aluno precisa perceber que as palavras são compostas por unidades menores, que são as sílabas, e que estas, por sua vez, são formadas por unidades menores, que são os fonemas.

#### **4.4.3 D3 \_ Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas**

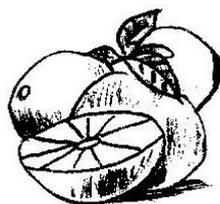
O terceiro descritor de 2009, intitulado D3, *estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas*, foi detalhado pela capacidade de identificar em palavras a representação de unidades sonoras, como vogais nasalizadas em sua sílaba inicial. Também se referiu à identificação de letras que possuem correspondência sonora única, como “p”, “b”, “t”, “d”, “f”, buscando reconhecimento da letra em posição inicial de palavra a partir de uma figura dada.

O descritor D3 também envolvia a habilidade de identificar em palavras letras com mais de uma correspondência sonora, por exemplo “c” e “g” e a “sílabas”. Na sequência, temos uma questão que representa a avaliação depreendida pelo descritor D3 em 2011/1.

**Figura 12 - Questão 4 retirada do teste aplicado em 2011/1****Questão 04**

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

 **Faça um X no quadradinho em que aparece apenas a primeira letra da palavra LARANJA:**



(A)  J

(B)  N

(C)  A

(D)  L

Fonte: INEP; CEALE; MEC; CAED. **Provinha Brasil**: Guia de aplicação. Teste 1 (2011b, p. 10)

Considerando as pontuações apresentadas ao longo deste texto, organizamos quadros sobre as relações grafofônicas que têm sido prioritárias e tomadas como parâmetro da avaliação da alfabetização. Buscando tratar da especificidade das relações grafofônicas priorizadas na *Provinha*, sistematizamos todas as questões avaliadas ao longo de 2008-2012, destacando o eixo *apropriação do sistema de escrita* e, dentro deste, enfatizamos o descritor D6 de 2008 e o descritor D3 utilizado especificamente no período 2009-2012, como mostra o quadro a seguir.

Organizamos o delineamento das questões relacionadas com a habilidade detalhada pelos descritores D6 e D3, ou seja, pelos que avaliaram a identificação de relações grafofônicas (som/letra). No quadro, trazemos o eixo *apropriação do sistema de escrita*, especificado pelos dois descritores que o compuseram ao longo de 2008-2012, e também o levantamento observado e a respectiva quantidade de questões em cada ano.

**Quadro 5 \_ Delineamento de questões do eixo Apropriação do sistema de escrita no período 2008-2012**

<b>EIXO: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA</b>				
<b>Descritor D6: Identificar relações fonemas/grafemas (som/letra) – 2008</b>				
<b>Descritor D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas – 2009-2012</b>				
<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>
<p><b>Primeira edição:</b></p> <p>Q-01- Reconhecimento global da palavra a partir de imagem F-FACA</p> <p>Q-06-Letra inicial C- CAMA</p> <p>Q-08- Reconhecimento global (palavra ditada) CAPA</p> <p>Q-12-Letra inicial L - LARISSA</p> <p>Q-15- Reconhecimento global da palavra a partir da imagem CADEIRA</p>	<p><b>Primeira edição:</b></p> <p>Q-07-Letra inicial C- CAMA</p> <p>Q-13-Sílaba inicial JACARÉ</p> <p>Q-15-Sílaba final BORBOLETA</p>	<p><b>Primeira edição:</b></p> <p>Q-2-Sílaba inicial BALEIA</p> <p>Q-3-Sílaba inicial TUBARÃO</p> <p>Q-4-Letra inicial BOLO</p> <p>Q-7- Reconhecimento global da palavra a partir de imagem MÃO</p> <p>Q-9- Reconhecimento global da palavra a partir de imagem V-VELA</p> <p>Q-17-Sílaba final em palavra nasalizada LEÕES</p>	<p><b>Primeira edição:</b></p> <p>Q-5-Letra inicial -DEVER</p> <p>Q-7-Sílaba inicial -MARGARIDA</p>	<p><b>Primeira edição:</b></p> <p>Q-02-Letra inicial L- LIVRO</p> <p>Q-03- Letra inicial G- GELADEIRA</p> <p>Q-05- Sílabas final ESTOJO</p> <p>Q-06- Sílabas inicial BICICLETA</p>
<p><b>Segunda Edição:</b></p> <p>Q-01- Reconhecimento global da palavra a partir da imagem RATO</p> <p>Q-02-Letra inicial T - TERESA</p> <p>Q-06- Reconhecimento global da palavra a partir da imagem FORMIGUINHA</p> <p>Q-08- Reconhecimento global (palavra ditada) LATA</p> <p>Q-12-Letra inicial G- GERALDO</p>	<p><b>Segunda Edição:</b></p> <p>Q-03-Sílaba inicial MAÇÃ</p> <p>Q-05-Sílaba final COMIDA</p> <p>Q-06-Letra inicial F - FÉRIAS</p> <p>Q-11-Sílaba inicial ONDA</p> <p>Q-16-Sílaba inicial CHAVE</p>	<p><b>Segunda Edição:</b></p> <p>Q-4-Sílaba inicial DA- DATA</p> <p>Q-5-Sílaba em meio de palavra NA- BANANA</p> <p>Q-7-Letra inicial -TUCANO</p> <p>Q-14-Sílaba inicial -QUA (QUADRO)</p>	<p><b>Segunda Edição:</b></p> <p>Q-4- Letra inicial L-LARANJA</p> <p>Q-5-Sílaba inicial -CORAÇÃO</p> <p>Q-6-Sílaba inicial -MACACO</p> <p>Q-9-Sílaba inicial -CALÇA</p>	<p><b>Segunda Edição:</b></p> <p>Q-04-Sílaba inicial VC – ANJO</p> <p>Q-06-Letra inicial C- CENOURA</p> <p>Q-07-Reconhecimento global a partir de imagem DENTE</p>
<b>10</b>	<b>08</b>	<b>10</b>	<b>06</b>	<b>07</b>

Fonte: Elaboração da autora.

Os dados que compilamos no quadro mostram que, ao longo do período coberto pela pesquisa, a avaliação referente aos descritores D3, *identificar relações fonemas/grafemas (som/letra)* em 2008 e D6 *estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas*, do período de 2009-2012, contemplou questões que avaliaram o reconhecimento global da palavra. A partir de imagem, foram sete questões e, por meio da palavra ditada, foram duas questões. Houve ainda o reconhecimento da letra inicial de palavra em um total de treze questões e o reconhecimento de sílaba em dezenove questões que se subdividiram respectivamente em catorze questões em sílaba inicial, uma em sílaba de meio de palavra e quatro em sílaba final.

No capítulo que segue, apresentamos a organização do quadro. Para a sua elaboração, partimos do princípio de que o instrumento avaliativo *Provinha Brasil*, em suas diferentes edições, ao priorizar determinadas relações, indicia quais conhecimentos são tidos pela política de avaliação como necessários para se considerar uma criança alfabetizada. Sendo assim, na sequência deste estudo, apresentamos elementos denunciadores que tornaram possível inferir que ao tratar a alfabetização “[...] como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética” (INEP, 2012, p. 8)”, a *Provinha Brasil*, conseqüentemente, incorre em averiguar apenas o domínio, pela criança, de unidades grafofônicas que estariam restritas apenas às relações mais simples do sistema de escrita alfabética.

## 5 A ESPECIFICIDADE DAS RELAÇÕES GRAFOFÔNICAS NA *PROVINHA BRASIL*

Com a palavra o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário (FREIRE, 1987, p. 13).

Neste capítulo, retomamos os dados que foram compilados ao longo de nossa pesquisa <sup>30</sup> e aqui os analisamos. Ao observá-los, buscamos delinear, sob a perspectiva dialógica, a especificidade das relações grafofônicas que vêm sendo consideradas adequadas para avaliar a alfabetização das crianças no Brasil.

Considerando que a *Provinha Brasil* é constituída de questões que são elaboradas para avaliar habilidades das crianças relativas à alfabetização e ao letramento inicial; considerando que essas habilidades se fundamentam na concepção de que a alfabetização é “[...] o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética [e o letramento] o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita” (INEP; DAEB; CGSNAEB, 2011d, p. 10); e considerando que as habilidades avaliadas pela *Provinha* são descritas em uma Matriz Referencial organizada por eixos, a especificidade das relações grafofônicas contempladas na *Provinha Brasil* foi avaliada no eixo *apropriação do sistema de escrita*.

No período que encerra esta pesquisa, reiteramos que os descritores do eixo *apropriação do sistema de escrita*, que efetivamente avaliaram a dimensão das relações grafofônicas, foram os descritores D6, *identificar relações fonemas/grafemas (som/letra)* no ano de 2008, e o descritor D3, *estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas*, para o período de 2009-2012. Não poderíamos nos furtar de mencionar que a aprendizagem da linguagem escrita envolve a apropriação de diversos conhecimentos, cujo ensino deve ocorrer de forma articulada com a leitura e a produção de textos orais e escritos.

---

<sup>30</sup> Ressaltamos que, ao longo deste capítulo, apesar de abordarmos sobre a sílaba, a letra inicial e a palavra, tivemos como foco principal verificar como as relações grafofônicas aparecem na *Provinha* por meio de tais unidades da língua, dadas como as mais recorrentes entre as questões.

Na fase inicial da alfabetização escolar, os conhecimentos sobre o sistema de escrita a serem ensinados são: os sistemas de escrita, a história dos alfabetos, a distinção entre desenho e escrita, o nosso alfabeto, as letras do nosso alfabeto (categorização gráfica das letras, categorização funcional das letras, direção dos movimentos da escrita ao escrever as letras), a organização da página escrita nos diversos gêneros textuais, os símbolos utilizados na escrita, os espaços em branco na escrita, as relações entre letras e sons e entre sons e letras (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009).

Como temos demonstrado, nossa pesquisa se dedicou a estudar a dimensão que se refere às relações grafofônicas. Assim, neste ponto, consideramos que seria mais conveniente reorganizarmos os dados compilados ao longo de nossa pesquisa, para melhor visualizarmos o quantitativo de ocorrências de cada aspecto que avaliou as relações entre as unidades sonoras e suas representações gráficas. Assim, apresentamos o quadro que segue.

**Quadro 6 \_ Aspectos avaliadores das relações grafofônica**

Identificar/estabelecer relações fonemas/grafemas (som/letra)		Ano/Quantidade de questões					TOTAL
		2008	2009	2010	2011	2012	
<b>Reconhecimento global da palavra</b>		06		02			08
<b>Reconhecimento da letra inicial</b>		04	02	02	02	03	13
<b>Reconhecimento de sílaba</b>	Inicial		04	04	04	02	14
	Meio			01			01
	Final		02	01		01	04

Fonte: Elaboração da autora.

O quadro permite visualizar que, no período pesquisado, se evidenciaram três aspectos avaliadores da identificação/estabelecimento de relações fonemas/grafema. O reconhecimento de sílaba foi o mais explorado nas avaliações. De maneira específica, o reconhecimento de sílaba inicial foi mais recorrente, com um total de 14 questões. O reconhecimento da letra inicial de palavras ficou entre os segundos aspectos mais recorrentes, perfazendo um total 13 questões. E o reconhecimento global da palavra teve a menor incidência, ao ser avaliado por um total de oito questões, como demonstrou o quadro.

Esse quantitativo mostra a preferência dos testes que compuseram a política de avaliação da alfabetização, no período pesquisado, por questões que

supervalorizaram o reconhecimento de sílabas. A *Provinha Brasil* se fixa como uma avaliação que tem como foco averiguar a capacidade de as crianças reconhecerem sílabas. Isso nos permite inferir que a tônica da avaliação recai no reconhecimento de uma unidade menor da língua, o que é possível depreender, de acordo com Cagliari (1998), que a *Provinha* é um instrumento que visa a fazer com que a criança entenda que a linguagem escrita pode ser um material passível de ser montado, desmontado, dissecado em unidades menores.

No curso de aplicações das questões da *Provinha*, transparece a presença de um método semelhante ao utilizado pelas cartilhas, no qual “[...] uma palavra é feita de sílabas, uma sílaba, de letras, um texto é um conjunto de frases” (CAGLIARI, 1998, p. 82). Essa afirmação se confirma se levarmos em conta que, ao longo de 2008-2012, para a avaliação das relações entre grafemas e fonemas, as maiores ênfases recaíram em questões que avaliaram o reconhecimento de unidades menores, como sílaba e letra.

Em 2008, a identificação das relações grafofônicas se estabeleceu em dois aspectos que priorizaram o reconhecimento global da palavra e o reconhecimento da letra inicial em palavra. Em 2009, 2011 e 2012, deu-se prioridade aos aspectos do reconhecimento da letra inicial e da sílaba inicial. Na edição da *Provinha* de 2010, constatou-se a recorrência dos três aspectos citados pela Quadro 6.

Isso mostra que, ao longo de realização das edições da *Provinha*, no decurso do recorte temporal analisado, a alfabetização foi avaliada tomando como parâmetro maior a identificação pelas crianças do reconhecimento de relações grafofônicas em unidades menores que a palavra, o que nos leva a inferir que a aprendizagem da leitura e da escrita se constituiu, na *Provinha Brasil*, como um processo mecânico de associação entre sons e letras, no qual o domínio de um sistema complexo de signos, como a linguagem escrita, foi qualificado em algo que basta a si mesmo, tendo, assim, a aprendizagem da linguagem escrita viva postergada a outro momento.

A considerar o que o Quadro 6 apresenta e como bem destacaram Schwartz e Gontijo (2011, p. 182), “[...] a *Provinha* privilegia as unidades menores da língua [separando]

unidades menores da unidade de comunicação discursiva, favorecendo o entendimento de que os recursos linguísticos são neutros em relação ao contexto”.

Nas páginas que seguem, analisaremos os aspectos mais explorados nas questões ao avaliar o descritor D6, *identificar relações fonemas/grafemas (som/letra)* em 2008, e o descritor D3 *estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas*, no período de 2009-2012.

## 5.1 RECONHECIMENTO DE SÍLABA

No período compreendido entre 2008 e 2012, os descritores D6 e D3, referentes à avaliação das capacidades da criança em identificar/estabelecer relações entre unidades sonoras e suas respectivas representações gráficas, foram avaliados em 41 questões, subdivididas em três aspectos: reconhecimento global da palavra, reconhecimento de letra inicial e reconhecimento de sílaba.

O reconhecimento de sílaba foi o aspecto mais avaliado, recorrente em 19 questões, nas avaliações realizadas no período compreendido que cobre esta pesquisa. O reconhecimento de sílaba é um trabalho de análise sonora que pode ser, assim, interpretado “[...] como um movimento de força muscular que intensifica-se atingindo um limite máximo, após o qual ocorrerá a redução progressiva desta força” (SILVA, 2012, p. 76).

Dentre as questões da *Provinha*, o reconhecimento de sílaba foi avaliado em 14 questões nas quais as palavras exigiam a identificação de sílabas em posição inicial; quatro questões que avaliaram o reconhecimento de sílabas em posição final; e uma para identificação de sílaba intermediária de palavra.

Nessas questões, cujo reconhecimento de sílaba foi avaliado, ao observarmos o posicionamento das sílabas, notamos a recorrência de quatro tipos de questões. Havia aquelas em que uma palavra era ditada pelo professor(a)/aplicador(a) e a criança deveria marcar, dentre as opções apresentadas, aquela que se referisse a uma outra palavra começada pela mesma sílaba da palavra ditada. Havia questões

em que uma palavra era ditada e, dentre as opções de escolha de resposta, o professor(a)/aplicador(a) pedia que a criança marcasse a sílaba referente à sílaba inicial da palavra ditada. Havia, ainda, a variação de questões em que era apresentado o desenho de uma figura e o professor(a)/aplicador(a) solicitava que a criança localizasse a sílaba inicial do nome daquele desenho apresentado. Em outro grupo de questões, o professor(a)/aplicador(a) ditava a sílaba de uma palavra e pedia que a criança identificasse, entre quatro opções, uma palavra que tivesse a sílaba inicial igual à que fora ditada. A seguir, apresentamos um quadro com todas as ocorrências observadas.

**Quadro 7 \_ Os tipos de questões que avaliaram o reconhecimento de sílaba**

Palavra ditada/figura X Marcar palavra com mesma sílaba (inicial/final)	Palavra ditada X Marcar sílaba inicial de palavra ditada	Figura X Marcar sílaba (inicial/meio/final) do nome do desenho	Sílaba ditada X Marcar palavra de sílaba (inicial/final) igual à ditada
<b>Q-13 (2009/1)</b> <u>J</u> ACARÉ/ <u>J</u> ANELA		<b>Q-03 (2009/2)</b> <u>M</u> AÇA <b>Q-15 (2009/1)</b> <u>B</u> ORBOLE <u>T</u> A	<b>Q-11 (2009/2)</b> [ON]- <u>O</u> ND <u>A</u> /ON <u>T</u> EM <b>Q-16 (2009/2)</b> [CHA]- <u>C</u> H <u>A</u> VE/ <u>C</u> H <u>A</u> LE <u>I</u> RA <b>Q-05 (2009/2)</b> CO <u>M</u> IDA [D <u>A</u> ]
<b>Q-14 (2010/2)</b> <u>Q</u> UADRO/ <u>Q</u> UAD <u>R</u> ADO <b>Q-17 (2010/1)</b> <u>P</u> IÃO/ <u>J</u> O <u>Ã</u> O	<b>Q-02 (2010/1)</b> BA - <u>B</u> ALE <u>I</u> A <b>Q-03 (2010/1)</b> TU - <u>T</u> UBAR <u>Ã</u> O	<b>Q-05 (2010/2)</b> <u>B</u> AN <u>A</u> NA	<b>Q-04 (2010/2)</b> [D <u>A</u> ] - <u>D</u> ATA/ <u>D</u> ADO
<b>Q-07 (2011/1)</b> <u>M</u> MARGAR <u>I</u> DA/ <u>M</u> MARTELO <b>Q-06 (2011/2)</b> <u>M</u> MACACO/ <u>M</u> MALETA <b>Q-09 (2011/2)</b> <u>C</u> ALÇA/ <u>C</u> ALDO		<b>Q-05 (2011/2)</b> <u>C</u> CORAÇÃO	
<b>Q-04 (2012/2)</b> <u>A</u> ANJO/ <u>A</u> ANTA		<b>Q-06 (2012/1)</b> <u>B</u> BICICLETA - [B <u>I</u> ]	<b>Q-05 (2012/1)</b> [J <u>O</u> ] - ESTO <u>J</u> O

Fonte: Elaboração da autora.

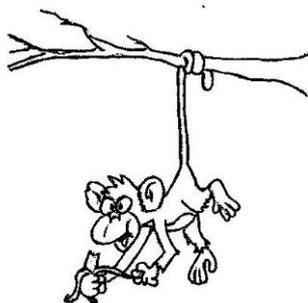
De acordo com o que mostra o quadro, o tipo de questão na qual uma palavra era ditada ou uma figura era apresentada para que a criança indicasse a palavra que tivesse a sílaba inicial ou final igual à palavra ditada ou o nome da figura apresentada foi a mais recorrente, avaliada por sete questões.

Figura 13 \_ Questão 6 retirada do teste aplicado em 2011/2

Questão 06

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, parte, pedacinho, etc.).

 **Faça um X no quadradinho da palavra que começa com a mesma sílaba da palavra MACACO.**



- (A)  BALEIA
- (B)  PAPAGAIO
- (C)  NAVIO
- (D)  MALETA

Fonte: INEP; DAEB; CGSNAEB, **Provinha Brasil**: Guia de aplicação. Teste 2. (2011f).

A questão 6 aplicada na segunda edição de 2011 se apresenta como um exemplo de uma questão na qual uma palavra era ditada e acompanhada por uma figura. Na orientação da questão, a criança era solicitada a identificar, dentre quatro opções de palavras, aquela cuja primeira sílaba se relacionasse com a primeira sílaba da palavra, nome da figura, que fora ditada no início da questão.

A organização da questão nos permite inferir que essa avaliação queria averiguar a habilidade de a criança reconhecer a palavra que começasse com a mesma sílaba e, no caso estrito, identificasse a sílaba inicial da palavra ditada. O formato da questão estaria, portanto, promovendo que as crianças fizessem a associação entre o significado (desenhos) e o significante (palavras), além de contribuir para a ênfase de que as palavras são constituídas de sílabas e as sílabas formam palavras diferentes e, independentemente da produção de sentidos, o importante e mais relevante é silabar, ou seja, fazer “[...] com que o aluno passe a pensar que é preciso silabar para decifrar a escrita” (CAGLIARI, 1998, p. 85).

A questão 2, avaliada na primeira edição de 2010, é um exemplo de questão na qual uma palavra era ditada pelo professor(a)/aplicador(a) e, a partir do ditado da palavra, a criança deveria localizar, entre as quatro opções de sílabas apresentadas, aquela que se referisse à sílaba inicial da palavra ditada.

**Figura 14 \_ Questão 2 retirada do teste aplicado em 2010/1**

Questão 02: Professor(a)/Aplicador(a): leia para os aluno SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.  
Para se referir à palavra sílaba utilize o nome que seus alunos estão habituados (sílabas, pedaços, partes, pedacinhos, etc.).

 **Faça um X no quadradinho da primeira sílaba da palavra BALEIA.**

(A)  TA

(B)  CA

(C)  MA

(D)  BA

Fonte: INEP; DAEB; CGSNAEB, **Provinha Brasil**: Caderno do professor/aplicador II: Guia de aplicação. Teste 1. (2010e).

A questão estava avaliando a capacidade de a criança reconhecer sílabas que compõem palavras e os fonemas que formam as sílabas. Para responder à questão, a criança deveria ser capaz de identificar a sílaba inicial da palavra ditada pelo professor(a)/aplicador(a). A partir daí, ela deveria escolher, entre as quatro opções de sílabas apresentadas, aquela que, diferenciada apenas em relação à letra inicial, se referisse à representação gráfica dos sons da sílaba da palavra ditada.

Ao observarmos uma questão assim organizada, é possível depreender que ela visou, prioritariamente, a averiguar se, no início ou final do período de alfabetização, a criança já seria detentora da habilidade de distinguir os fonemas iniciais da palavra ditada pelo professor(a)/aplicador(a).

Na questão em destaque, a exigência era pela distinção da sílaba BA, especificando a correspondência da representação do fonema [b], uma vez que, na sequência das

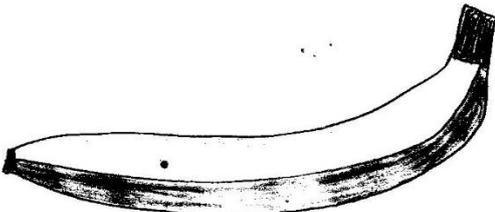
quatro sílabas utilizadas como opção de resposta, houve a variação apenas na primeira letra da sílaba, simulando o que Gontijo (2011, p. 184) denominou “[...] teste de comutação que consiste na troca de um som por outro em um contexto linguístico semelhante”, reafirmando mais uma vez o uso da silabação que “[...] faz com que o aluno passe a pensar que, para ler, é preciso silabar” (CAGLIARI, 1998, p. 85).

Por meio da questão 5, presente na avaliação da segunda edição de 2010, temos um exemplo de questão que demonstra que, ao avaliar a capacidade de identificação de sílaba, priorizou o reconhecimento de sílaba em posição intermediária em palavra.

**Figura 15 \_ Questão 5 retirada do teste aplicado em 2010/2**

**Questão 05:** 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 sílaba utilize o nome a que seus alunos estão habituados (sílaba, pedaços, partes, pedacinhos, etc).

🔊 **Veja a figura.**



**BA\_\_NA**

🔊 **Qual é a sílaba que completa o nome da figura que você viu**

(A)  NA

(B)  MA

(C)  BA

(D)  TA

Fonte: INEP; DAEB; CGSNAEB, **Provinha Brasil**: Caderno do professor/aplicador II: Guia de aplicação. Teste 2. Segundo semestre (2010).

A questão 5 evidenciou que a habilidade a ser avaliada foi reconhecer sílabas que compõem palavras. Desse modo, na execução da questão, a criança deveria ser capaz de identificar a sílaba no meio da palavra correspondente à figura apresentada, estabelecendo relações entre unidades sonoras (sílaba) e suas representações gráficas. A sílaba em destaque se encontrava em posição intermediária na palavra

exigindo ainda da criança a identificação de nasalidade da palavra. Assim, é possível observar que a ênfase avaliativa da questão recaiu na investida de levar a criança a perceber que as palavras são feitas de sílabas e que, mesmo com a utilização de sílabas iguais, é possível formar palavras. Destarte, podemos inferir que a análise das sílabas, tanto a inicial como o seu desmembramento, é tida como responsável por levar a criança a fazer uma correspondência entre grafemas e fonemas, expondo “[...] a criança a fragmentos de língua – sons e letras isoladas, sentenças descontextualizadas” (BRAGGIO, 1992, p. 11).

Trazemos a seguir um quarto exemplo (questão 5 da avaliação aplicada no primeiro semestre de 2010), que priorizou o reconhecimento de sílaba. Pela apresentação da questão, é possível verificar que ela tinha o propósito de avaliar a habilidade de a criança reconhecer sílabas que compõem palavras e os fonemas que formam as sílabas.

**Figura 16 \_ Questão 5 retirada do teste aplicado em 2010/1**

**Questão 05**

Professor/Aplicador: 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 a que seus alunos estão habituados (sílabas, parte, pedacinho etc.).

 **Faça um “X” no quadradinho da palavra que termina com a sílaba JO.**

(A)  MACHO

(B)  ESTOJO

(C)  ANTIGO

(D)  ROXO

Fonte: INEP; DAEB; CGSNAEB, **Provinha Brasil**: Caderno do professor/aplicador II: Guia de aplicação. Teste 1. (2010e).

Ao avaliar a capacidade de a criança identificar/estabelecer relações entre unidades sonoras e suas respectivas representações gráficas, podemos constatar que pela questão a criança deveria ser capaz de identificar uma sílaba igual à ditada pelo professor(a)/aplicador(a) que se encontraria em posição final de palavra.

Desse modo, o formato organizacional das questões apresentadas na *Provinha*, no período coberto pela pesquisa, e que priorizou o reconhecimento de sílaba, possibilita-nos ainda inferir que, ao enfatizar o reconhecimento silábico, em início, meio ou final de palavra, a *Provinha* tinha por objetivo implícito fazer com que a criança compreendesse a correspondência fonográfica, visto que, na escrita, os sons são representados por letras, mas faz a linguagem se apresentar “[...] fragmentada em sílabas, palavras e sentenças isoladas entre si e do contexto” (BRAGGIO, 1992, p. 13).

Notamos que, dentre o reconhecimento de sílaba, a identificação de sílaba inicial foi mais recorrente sempre partindo de um padrão silábico. Em sua grande maioria evidenciaria a tendência de a *Provinha* trabalhar com o modelo tradicional da composição consoante-vogal (CV). Isso, estaria contribuindo para levar as crianças a formular a conceituação de que as sílabas têm sempre duas letras, uma vez que não foram enfatizadas sílabas com três, quatro, ou com apenas uma letra.

Ao observarmos a seleção de letras que compuseram as sílabas das palavras, nas quais foram avaliadas o reconhecimento da sílaba (sílaba inicial, final ou intermediária), notamos que o tipo de relação grafofônica mais priorizado foi a relação biunívoca entre grafema e fonema.

A prioridade pela relação biunívoca buscou sempre garantir a ênfase na relação grafofônica, em que o enfrentamento de sons/letras concorrentes fosse evitado, de modo a minimizar a possibilidade de dúvidas da criança quanto à sílaba a ser marcada no ato de execução da questão que lhe era apresentada.

Sendo assim, a *Provinha* estaria contribuindo para enfatizar a tipologia de uma relação linguística das mais simples. Na sequência apresentamos o Quadro 8 que sintetiza as ocorrências de relações grafofônicas que avaliaram o reconhecimento de sílaba nas questões propostas pela *Provinha* no decurso do período de nossa investigação.

**Quadro 8 \_ Relações grafofônicas priorizadas nas questões que avaliaram o reconhecimento de sílaba**

QUESTÃO/ANO/EDIÇÃO/PALAVRA	POSIÇÃO DA SÍLABA			RELAÇÃO GRAFOFÔNICA
	Inicial	Meio	Final	
Q-15 (2009/1) - BORBOLE <u>T</u> A			TA [ ta ]	Relação biunívoca
Q-05 (2009/2) - COM <u>I</u> DA			DA [da ]	
Q-02 (2010/1) - BA <u>L</u> EIA	BA [ ba ]			
Q-03 (2010/1) - T <u>U</u> BARÃO	TU [ tu ]			
Q-04 (2010/2) - <u>D</u> ATA	DA [ da ]			
Q-06 (2012/1) - <u>B</u> ICICLETA	BI [ bi ]			
Q-14 (2010/2) - <u>Q</u> UADRO	QUA [kua]			Relação posicional (sons que representam diferentes letras segundo a posição)
Q-05 (2011/2) - <u>C</u> ORAÇÃO	CO [ ko ]			
Q-09 (2011/2) - <u>C</u> ALÇA	CAL [kau]			
Q-03 (2009/2) - <u>M</u> AÇA	MA [ ma ]			Relação posicional (letras que representam sons diferentes)
Q-11 (2009/2) - <u>O</u> ND A	ON [ ã ]			
Q-05 (2010/2) - BAN <u>A</u> NA		NA [ na ]		
Q-07 (2011/1) - <u>M</u> ARGARIDA	MAR [mar]			
Q-06 (2011/2) - <u>M</u> ACACO	MA [ ma ]			
Q-04 (2012/2) - <u>A</u> NJO	AN [ ã ]			
Q-13 (2009/1) - <u>J</u> ACARÉ	JÁ [ ža ]			Relação dicionarizada
Q-16 (2009/2) - <u>C</u> HAVE	CHA [ ša ]			
Q-05 (2012/1) - ESTO <u>J</u> O			JO [ žu ]	

Fonte: Elaboração da autora

Como nos apresenta o quadro acima, ao analisar o reconhecimento de sílabas, as questões da *Provinha Brasil* avaliaram o primeiro tipo de relação grafofônica, ou seja, a relação biunívoca, em seis questões. Nesse tipo de relação, foram quatro questões avaliando a sílaba em posição inicial e duas voltadas para a sílaba em posição final.

O segundo tipo de relação grafofônica, referente à diferenciação posicional de sons representativos de diferentes letras, evidenciou-se em três questões, avaliando apenas a posição inicial de sílaba. Ainda quanto à relação posicional, porém agora considerando a diferenciação posicional de letras representativas de diferentes sons, essa avaliação foi recorrente em seis questões que também avaliaram a posição inicial das sílabas.

No que se refere ao terceiro tipo de relação grafofônica, a relação dicionarizada, esta foi recorrente, ao longo do período que envolve esta pesquisa, em apenas três questões \_ duas avaliaram a sílaba em posição inicial e uma avaliou a sílaba em posição final na palavra.

Os dados revelados pelo Quadro 8 nos permitem ainda inferir que o teor principal da *Provinha* tomou como parâmetro maior a identificação pelas crianças de segmentos menores das palavras constituídos, em sua grande maioria, em torno da vogal A, demonstrando uma tendência de hierarquização da unidade silábica em moldes semelhantes ao utilizado por lições organizadas pelas cartilhas, corroborando, pois, o que afirmou Cagliari (1998) acerca das lições das cartilhas. Também a exploração silábica do reconhecimento da sílaba inicial nas questões da *Provinha* demonstrou que estas “[...] partem de uma palavra-chave, ilustrada com um desenho, e destacam a sílaba geradora, que é quase sempre a primeira sílaba da palavra” (CAGLIARI, 1998, p. 81).

Ainda de acordo com o quadro apresentado, é possível verificar que, ao longo do período que cobre esta pesquisa, as questões que avaliaram o reconhecimento de sílaba priorizaram a identificação de sílabas constituídas por fonemas consonantais sonoros. Entre essas, as questões avaliadoras da relação biunívoca entre fonema e grafema foram quatro e três observaram a sílaba em posição inicial (Q-02 (2010/1): **BALEIA; Q-04 (2010/2): DATA; Q-06 (2012/1): BICICLETA), e uma verificou a sílaba em posição final (Q-05 (2009/2): COMIDA). A avaliação de sílabas representativas de uma relação posicional em que letras representam diferentes sons foi avaliada em seis questões da *Provinha*, três (Q-03 (2009/2): **MAÇÃ; Q-07 (2011/1): MMARGARIDA e Q-06 (2011/2): MACACO) verificando fonemas consonantais iniciais e uma considerando o fonema consonantal intermediário em palavra (Q-05 (2010/2): BANANA). Outras duas questões (Q-11 (2009/2): **ONDA e Q-04 (2012/2): ANJO) que também avaliaram a relação posicional de letras representadoras de diferentes sons, avaliando a sílaba inicial, verificaram o posicionamento de uma vogal nasalizada. Na avaliação da relação grafofônica de uma relação dicionarizada entre fonema e grafema, uma questão (Q-13 (2009/1): **JACARÉ) utilizou o som consonantal surdo em sílaba em posição inicial e outra verificou a sílaba em posição final (Q-05 (2012/1): ESTOJO).********

No sistema de escrita da língua portuguesa, o alfabeto é composto de 26 símbolos, dentre os quais cinco representam os sons vocálicos. Entretanto, se tomarmos como referência a fala, notamos que existem pelo menos 12 sons que representam as vogais e a realização de 26 outras variações de fonemas consonantais. Sendo assim, o ensino das letras do alfabeto deve proporcionar às crianças mais reflexão e compreensão de que as letras podem variar de som.

Os dados que trazemos mostram que a organização das questões da *Provinha*, para averiguar a habilidade da criança em identificar relações entre fonemas e grafemas e, principalmente, ao avaliar o reconhecimento de sílabas, priorizou a avaliação de um quantitativo muito restrito de fonemas consonantais, a saber: [b]; [d]; [t]; [k]; [m]; [n]; [ž]; [š].

A escassez do uso diversificado das letras e sua conseqüente exploração nos permitem inferir acerca de uma tendência da *Provinha* em induzir as crianças para uma regularidade baseada na correspondência biunívoca entre som e letra, de modo que a aquisição da linguagem escrita passa a ser tomada como uma técnica a ser desenvolvida por intermédio de atividades mecânicas e repetitivas, levando as crianças a memorizar um conjunto de padrões regulares de letras e sons.

Destarte, corroborando o pensamento de Braggio (1992), nessa perspectiva, estariam, pois, se fundamentando os métodos tradicionais de alfabetização de base sintética ou analítica, nos quais a *Provinha* estaria se inspirando e efetivamente reafirmando “[...] a escrita como mera aquisição da técnica de ler e escrever, com ênfase no componente grafofônico da língua” (BRAGGIO, 1992, p. 11).

## 5.2 RECONHECIMENTO DA LETRA INICIAL

O segundo tópico mais avaliado pelos descritores D6 e D3, quanto à identificação/estabelecimento de relações fonema/grafema, no período coberto pela pesquisa, foi recorrente em 13 questões que avaliaram a identificação das relações grafofônicas por meio do reconhecimento da letra inicial em palavras.

Conforme Cagliari (1998), a importância da aprendizagem das letras do alfabeto na fase inicial da alfabetização está, sobretudo, na necessidade de o aluno se apropriar dos nomes de cada letra tem e compreender que elas variam na forma gráfica e no valor funcional. São 26 as letras que formam o nosso alfabeto e cada uma delas tem seu próprio nome. Cada letra traz em seu nome a representação de um valor abstrato, que pode ter formas gráficas distintas a depender de sua ocorrência em palavras, em conformidade com as normas ortográficas.

Essa representação que, embora possa parecer com o nome da letra, como em a, bê, cê, dê, é, gê, i, cá, o, pê, quê, tê, u, vê, xis, zê, é o chamado princípio acrofônico. Em outras letras do alfabeto, esse princípio não aparece no nome da letra fazendo, pois, não aparecer o som correspondente, de modo a mostrar que “[...] no nosso sistema o princípio acrofônico não está mais presente em todas as letras” (CAGLIARI, 1998, p. 125).

A apropriação pela criança desse conhecimento é importante, pois contribuirá para que ela faça suas primeiras incursões na direção da apropriação no sistema de escrita. Se ela já compreendeu o “princípio acrofônico” de nosso sistema de escrita, necessitará avançar para o “princípio alfabético ortográfico”, uma vez que, como salientou Cagliari (1998, p. 125), a identificação primeira do princípio acrofônico “[...] é uma das ferramentas mais importantes que o leitor tem para realizar sua tarefa de decifração e leitura”. O aprendizado do nome das letras é, então, importante porque muitas vezes contribui para que a criança identifique o valor sonoro que a letra possui na palavra.

Na análise da *Provinha*, observamos que, dentre as questões propostas, o reconhecimento da letra inicial foi o segundo tópico mais avaliado pelos descritores D6 e D3, ao se proporem averiguar o estabelecimento, pela criança, de relações entre as unidades sonoras e suas representações gráficas. Todavia, foi possível constatar que a seletiva de questões sumarizou em torno da avaliação dos tipos de relações grafofônicas mais elementares.

No quadro a seguir, apresentamos a panorâmica de incidências do reconhecimento da letra inicial encontradas nas questões avaliadas no período de 2008-2012.

Podemos visualizar os tipos de relações entre fonema e grafema mais privilegiados ao nos focarmos no reconhecimento da letra inicial.

**Quadro 9 \_ Relações grafofônicas priorizadas nas questões que avaliaram o reconhecimento da letra inicial**

Questão/ano/palavra	Letra/som identificado	Tipo de relação
Q-02 (2008/2) TERESA Q-06 (2009/2) FÉRIAS Q-04 (2010/1) BOLO Q-07 (2010/2) TUCANO Q-05 (2011/1) DEVER	t [ t ] f [ f ] b [ b ] t [ t ] d [ d ]	Relação direta/biunívoca
Q-06 (2008/1) CAMA Q-07 (2009/1) CAMA	c [ K ] c [ K ]	Relação posicional (sons que representam diferentes letras segundo a posição)
Q-12 (2008/1) LARISSA Q-04 (2011/2) LARANJA Q-02 (2012/1) LIVRO	l [ l ] l [ l ] l [ l ]	Relação posicional (letras que representam diferentes sons segundo a posição)
Q-12 (2008/2) GERALDO Q-03 (2012/1) GELADEIRA Q-06 (2012/2) CENOURA	g [ ž ] g [ ž ] c [ s ]	Relação dicionarizada (mais de uma letra poderá representar um mesmo som)

Fonte: Elaboração da autora.

Por meio do quadro acima, é possível verificar que a *Provinha*, ao focar o reconhecimento da letra inicial, priorizou a avaliação da relação direta entre letras e sons, sendo, pois, essa a relação mais recorrente. Esse tipo de relação foi avaliado em cinco questões, uma, respectivamente, em 2008, 2009 e 2011 e duas em 2010.

A letra T foi utilizada, respectivamente, em uma questão das segundas edições de 2008 e de 2010. A seguir temos o exemplo referente à questão avaliada em 2008.

Figura 17 - Questão 2 retirada do teste aplicado em 2008

**Questão 02**

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 de menina que começa com a letra “T”.**

(A)  GABRIELA

(B)  CAROLINA

(C)  TERESA

(D)  DENISE

Fonte: INEP; DAEB; CGSNAEB, **Provinha Brasil**: Caderno do professor aplicador: Guia de aplicação. Teste 2. (2008m).

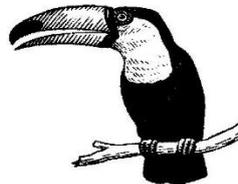
Na edição de 2008, a questão pedia que se identificasse a palavra escrita tendo a letra T por inicial. Dentre as opções para a escolha da resposta certa, havia palavras iniciadas pelas letras G, C e D. Na questão de 2010, foi apresentada uma palavra (TUCANO) e solicitada, dentre as opções de letras, a identificação daquela referente à letra inicial da palavra ditada.

Figura 18 \_ Questão 7 retirada do teste aplicado em 2010/2

**Questão 07**

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 primeira letra da palavra TUCANO**



(A)  B

(B)  D

(C)  P

(D)  T

Fonte: INEP; DAEB; CGSNAEB, **Provinha Brasil**: Caderno do professor/aplicador II: Guia de aplicação. Teste 2. Segundo semestre (2010).

Esses exemplos ilustram que, em ambas as questões, a habilidade avaliada era identificar letras que possuíssem correspondência sonora única em palavras. O aluno deveria identificar, entre as opções apresentadas, aquela que possuísse a letra inicial da palavra ditada pelo aplicador. No processo de apropriação da escrita alfabética, seria, pois, importante que o aluno percebesse que algumas letras (como p, b, t, d, f e v) possuem correspondência sonora única e passasse a identificar essa correspondência nas palavras que lhe fossem apresentadas.

De acordo com o que nos mostra o quadro, a letra /t/ foi avaliada em duas questões. A letra /t/ é uma letra oclusiva alveolar desvozeada. Ou seja, é uma letra oclusiva porque na produção sonora pelo aparelho fonador, há obstrução completa da passagem da corrente de ar através da boca, fazendo-a se constituir como uma consoante oral assim como em outras letras que iniciam palavras como pá, cá, bar, dá e gol. Essa letra se caracteriza como alveolar, porque, de acordo com o ponto de articulação “[...] o articulador ativo é o ápice ou a lâmina da língua e como articulador passivo temos os alvéolos” (SILVA, 2012, p. 32). E é desvozeada devido a seu tipo de sonorização. Muitas vezes, por causa desse desvozeamento, a letra T pode ser confundida com a letra D. Entretanto, de acordo com Cagliari (1998, p. 384), o aprendizado da letra T “[...] não causa grandes dificuldades, nem para a decifração na leitura, nem para a escrita”.

### 5.3 RECONHECIMENTO GLOBAL DA PALAVRA

A avaliação pelo reconhecimento global da palavra foi constatada em questões avaliadas nas edições da *Provinha* de 2008 e de 2010, quantificando o total de oito questões. Notamos que o reconhecimento global da palavra foi abordado em dois grupos de questões distintas: questões que priorizaram o reconhecimento global de palavras ouvidas e questões que focaram o reconhecimento global de palavras a partir da identificação de uma imagem.

Na primeira situação, ou seja, em questões nas quais se exigia a distinção entre grafemas e fonemas em palavra, a partir do reconhecimento global de palavras ouvidas, ditadas pelo professor(a)/aplicador(a), as questões previam a diferenciação

do valor sonoro solicitado por meio da variação de apenas uma sílaba da palavra, na qual era preservada a semelhança fonética e o tamanho, quando apresentada nas opções de escolha, conforme podemos observar nos exemplos das figuras que seguem.

**Figura 19 – Questão 8 retiradas dos testes aplicados em 2008**

<p><b>Questão 8:</b> 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.</p> <div style="background-color: #d3d3d3; padding: 10px; border: 1px solid black;"> <p><input type="checkbox"/> CADA</p> <p><input type="checkbox"/> CAPA</p> <p><input type="checkbox"/> CALA</p> <p><input type="checkbox"/> CATA</p> </div>	<p><b>Questão 8:</b> 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 LATA.</p> <p>(A) <input type="checkbox"/> LAMA</p> <p>(B) <input type="checkbox"/> LAPA</p> <p>(C) <input type="checkbox"/> LARA</p> <p>(D) <input type="checkbox"/> LATA</p>
--	--

Fonte: INEP; CEALE; MEC; CAED. **Provinha Brasil:** Caderno do professor/aplicador. Teste 1. Primeiro semestre. 2008e, 2008e, p. 20.

Fonte: INEP; CEALE; MEC; CAED. **Provinha Brasil:** Caderno do professor aplicador: Guia de aplicação. Teste 2. Segundo semestre. 2008m.

Nos exemplos que trouxemos, as questões solicitavam que a criança marcasse o quadrinho referente à palavra ditada pelo professor(a)/aplicador(a). Dentre as opções apresentadas em cada questão, foi mantido o tamanho de cada palavra e a variação se deu pela diferenciação de uma letra em cada uma das palavras que, descontextualizada, apresentava uma estrutura silábica com padrão formado de consoante e vogal.

A partir da palavra ditada, a criança deveria indicar aquela que correspondesse ao solicitado pelo professor(a)/aplicador(a). Diante disso, podemos inferir que as questões desse porte viriam corroborar a alfabetização por um processo mecanicamente adquirido no qual “[...] a primeira tarefa da criança seria a de

internalizar padrões de correspondência entre som e soletração” (BRAGGIO, 1992, p. 10).

No caso específico exemplificado, as questões priorizavam que se internalizasse o padrão de correspondência direta entre letra e sons, de maneira a levar a criança a perceber, durante o estágio inicial de apropriação do sistema de escrita, a necessidade de se manter, sobre sua produção escrita inicial, aquilo que Oliveira (2005, p. 19) nomeou de “controle quantitativo”, a ser definido pela escolha e utilização do número de letras correspondente ao número de sons pronunciados.

A segunda situação de reconhecimento global de palavras destacou a identificação da relação grafofônica na palavra a partir do reconhecimento de uma imagem. Ou seja, nas questões, a criança deveria escolher, entre as palavras apresentadas, aquela que se referisse ao nome de uma figura. Nessas questões, as alternativas de resposta exibiam palavras com a variação de uma letra ou de uma sílaba em posição inicial, no meio ou no final de uma palavra. As questões 1 e 15 de 2008/1 e 1 e 6 de 2008/2, respectivamente, utilizaram as imagens das palavras: FACA; CADEIRA; RATO e FORMIGUINHA.

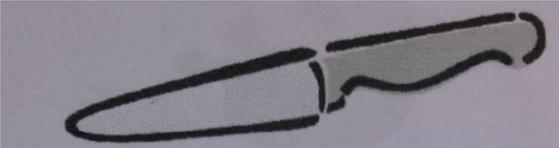
As palavras FACA e RATO são formadas de duas sílabas constituídas do padrão silábico mais simples de consoante-vogal (CV) nas quais foram utilizadas os fonemas /a/, /f/, /k/, /R/ e /t/, /o/ respectivamente, em que, de acordo com diversos autores (TEBEROSKY, 2000; OLIVEIRA, 2005; LEMLE, 2007; SILVA, 2012), são fonemas representativos de dois tipos de relação grafofônica que chamaremos relação direta (/f/ e /t/) e relação posicional (/a/, /k/, /t/ e /o/).

A letra [f], de acordo com o seu ponto de articulação no aparelho fonador, é caracterizada como uma letra labiodental, em cujo “[...] articulador ativo é o lábio inferior e como articulador passivo temos os dentes incisivos superiores” (SILVA, 2012, p. 32). Essa letra, cujos “[...] articuladores se aproximam produzindo fricção quando ocorre a passagem central da corrente de ar”, é, pois, uma letra fricativa desvozeada. É uma letra que, juntamente com outras, como [t], [d], [v], [p] e [b], tem sua decifração favorecida por ser representada por valores fonéticos considerados

“fáceis”<sup>31</sup> (CAGLIARI, 1998, p. 141), principalmente quando ocorre em início de sílaba. Portanto, é uma letra que apresenta valor sonoro único em uma relação grafofônica biunívoca (LEMLE, 2008), ou seja, uma relação direta entre som e letra, de modo a haver ocorrência de um único som para uma determinada letra e vice-versa.

As letras [c] e [r] representam os fonemas /k/ e /R/, que indicam um segundo tipo de relação grafofônica. Ou seja, evidenciam um tipo de relação entre letra e som determinado pela posição que a letra ocupa na palavra, isto é, depende do contexto de sua realização. A mesma ocorrência podemos atribuir às letras [a] e [o].

**Figura 20 – Questão 1 retirada dos testes aplicado em 2008**

<p><b>Questão 1</b> Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes. -Faça um X no quadrinho onde está escrito FACA.</p>  <p><input type="checkbox"/> FACA <input type="checkbox"/> JACA <input type="checkbox"/> MACA <input type="checkbox"/> VACA</p>	<p><b>Questão 1</b> Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes. -Faça um X no quadrinho onde está escrito o nome do animal.</p>  <p>(A) <input type="checkbox"/> Gato (B) <input type="checkbox"/> Pato (C) <input type="checkbox"/> Rato (D) <input type="checkbox"/> Tato</p>
---	---

Fonte: INEP; CEALE; MEC; CAED. **Provinha Brasil:** Caderno do professor/aplicador. Teste 1. Primeiro semestre. 2008e INEP; CEALE; MEC; CAED, 2008e.

Fonte: INEP; CEALE; MEC; CAED. **Provinha Brasil:** Caderno do professor aplicador: Guia de aplicação. Teste 2. Segundo semestre. 2008m.

<sup>31</sup> Essas letras que apresentam relação termo a termo têm pontos e modos de articulação distintos. Quanto ao ponto de articulação, a letra [t] é dental, pois possui como articulador ativo a lâmina da língua e como ponto articulador passivo os dentes incisivos superiores. As letras [p] e [b] são bilabiais, pois possuem como articulador ativo o lábil inferior e como articulador passivo o lábil superior. Quanto ao modo de articulação, ou seja, a depender da maneira como é produzida a corrente de ar, essas letras consideradas fáceis se caracterizam como: oclusivas [b], [p], [d] e [t] ou fricativas [f] e [v] (SILVA, 2012).

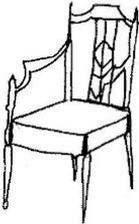
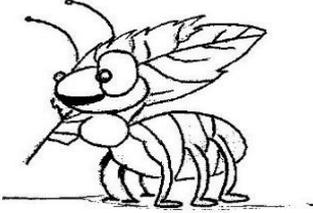
Na questão 1 de 2008/1, foi apresentada a figura da FACA e, após ser ditado pelo professor(a)/aplicador(a) o comando da questão, foi solicitado que a criança marcasse o quadrinho referente ao nome da figura. Na questão 1 de 2008/2, que também apresentou uma figura, o comando orientava que o professor(a)/aplicador(a) não lesse o nome do desenho.

Inferimos que, ao ler o nome da figura para a criança, o professor(a)/aplicador(a) minimiza ainda mais a possibilidade de confusão que a criança possa fazer ao tentar localizar o nome da imagem solicitada, pois, como a palavra FACA é iniciada pelo fonema /f/ (que representa uma letra fricativa labiodental desvozeada), poderia ser confundida com a palavra VACA, que é iniciada pelo fonema /v/, representativo de uma letra vozeada. Ao ser ditada, foi cerceada a possibilidade de confusão pela criança.

Podemos inferir ainda que a utilização das palavras FACA e RATO seria uma tentativa da *Provinha* (2008) de privilegiar a recorrência de questões em que se ensinam “[...] primeiramente os padrões de som/letra considerados regulares (tais como P, B, D, F, T, etc)”, tomados como mais fáceis e que, apresentados em atividade gradual, poderiam contribuir para levar a criança, desde as primeiras questões a, fazer o exercício de tomar consciência dos fonemas mais simples, ou seja, conhecer algumas das primeiras correspondências letras-sons, dominando as regras que norteiam essas correspondências para a leitura e a escrita.

As questões 15 de 2008/1 e 6 de 2008/2 que, respectivamente, utilizaram as palavras CADEIRA e FORMIGUINHA, também priorizaram o reconhecimento global da palavra, avaliando a diferenciação do valor sonoro de uma sílaba, a partir da imagem dada da palavra. Essas duas questões utilizaram palavras de três sílabas com o padrão silábico diferenciado (CV/CVV/CVC/CCV).

Figura 21 – Questão 15 e 6 retiradas do teste aplicado em 2008

<p><b>Questão 15</b> Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.</p> <p>☞ <b>Faça um X no quadrinho onde está escrito CADEIRA.</b></p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>(A) <input type="checkbox"/> CADEIA (B) <input type="checkbox"/> CADEIRA (C) <input type="checkbox"/> CAJUEIRO (D) <input type="checkbox"/> CAVEIRA</p>	<p><b>Questão 6</b> Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.</p> <p>☞ <b>Faça um X no quadrinho onde esta escrito FORMIGUINHA.</b></p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>(A) <input type="checkbox"/> FARMACINHA (B) <input type="checkbox"/> FORMIGUINHA (C) <input type="checkbox"/> VIUVINHA (D) <input type="checkbox"/> VIZINHO</p>
---	--

Fonte: Fonte: INEP; CEALE; MEC; CAED. **Provinha Brasil:** Caderno do professor/aplicador. Teste 1. Primeiro semestre. 2008e INEP; CEALE; MEC; CAED, 2008e.

Fonte: INEP; CEALE; MEC; CAED. **Provinha Brasil:** Caderno do professor aplicador: Guia de aplicação. Teste 2. Segundo semestre. 2008m.

Nota-se, nessas questões, que ambas também preservaram a semelhança fonética entre as palavras, ao apresentar as opções de escolha para a resposta. Dentre as palavras indicadas nas opções, também foi mantido o tamanho semelhante entre elas. Podemos averiguar, nos exemplos acima, que, quanto à identificação de relações fonemas/grafema (som/letra), essas envolveram palavras que levaram à reflexão de dois tipos de relações grafofônicas: uma posicional, proposta pela questão 15 de 2008/1, ao utilizar a palavra CADEIRA, e outra para a identificação de relação direta, proposta pela questão 6 de 2008/2, ao utilizar a palavra FORMIGUINHA.

A questão 7 de 2012/2 saiu do padrão de somente apresentar uma figura e pedir que a criança localizasse o nome. Nessa questão, foi apresentada, inicialmente, uma contextualização textual. Ou seja, foi apresentado um texto *adivinha* lido pelo professor(a)/aplicador(a). Em seguida, uma figura, que é a resposta da adivinha,

acompanhada pelas opções nas quais a criança deveria localizar o nome dela. Dentre as opções para a escolha da resposta correspondente à figura, as palavras apresentadas novamente mantiveram o padrão quantitativo de letras e a mudança ocorreu apenas na primeira letra de cada palavra.

Embora tenha a referida questão trazido a palavra contextualizada em um texto, o seu fim último da questão era averiguar a habilidade de a criança reconhecer o valor sonoro entre fonemas e grafemas. O texto foi utilizado como pretexto para o ensino de unidades menores de modo que também essa questão se aproximou dos modelos de questões presentes em cartilhas de alfabetização utilizadas por antigos métodos.

Destacamos aqui que, dentre as questões que avaliaram os descritores D6 e D3 e que propuseram a avaliação da identificação, pela criança, das relações estabelecidas entre os sons e as letras, por meio do reconhecimento global da palavra, seja a partir da imagem, seja de uma palavra ditada, observamos que as palavras FACA, CAPA, CADEIRA, RATO, FORMIGUINHA, LATA, MÃO, VELA e DENTE mantiveram o parâmetro de palavra que priorizou o padrão silábico mais elementar formado de consoante/vogal em cinco palavras. Quando houve o movimento de se fazer diferenciar esse padrão, avançou-se para outras duas palavras em que também apareceu o padrão silábico CVV, duas palavras compostas por padrão silábico CVC/CVV e uma palavra que apresentou o padrão silábico CVC demarcado por nasalização ao longo de todo o período pesquisado.

Outra questão observada foi que a utilização do texto cuja utilização não se tornou relevante porque, como foi possível observar, ao se priorizar a utilização do texto, este foi usado apenas como pretexto para que efetivamente fosse trabalhada a unidade da palavra, bem como para circunscrever a apresentação das palavras/figuras de maneira sempre a garantir a incidência de palavras em que a representação gráfica mantivesse o rigor pela utilização de relações mais simples entre letra/som, ao avaliar a identificação de relações fonema/grafema por meio do reconhecimento global da palavra.

A partir da observação de todas as palavras, notamos a demanda das relações grafofônicas ocorridas e optamos por demonstrar essas ocorrências em um quadro

para melhor visualização do conjunto de relações eleitas pela *Provinha* em cada questão que avaliou a habilidade de a criança identificar relações fonemas/grafemas a partir do reconhecimento global de uma palavra.

**Quadro 10 \_ Relações grafofônicas priorizadas nas questões que avaliaram o reconhecimento global da palavra**

Questão/ano/palavra	Padrão silábico da palavra	Tipo de relação
Q-01 (2008/1) FACA Q-08 (2008/1) CAPA Q-01 (2008/2) RATO Q-08 (2008/2) LATA Q-09 (2010/1) VELA	CV	Direta/Biunívoca: f [f] p [p] t [t] v [v]
		Posicional: c [k]; r [R] l [l]
		Dicionarizada: nenhuma
Q-15 (2008/1) CADEIRA Q-07 (2010/1) MÃO	CV/CVV	Direta/biunívoca: d [d]
		Posicional: c [K] r [r] m [M] o [w]
		Dicionarizada: nenhuma
Q-06 (2008/2) FORMIGUINHA  Q-07 (2012/2) DENTE	CVC/CV/CCV	Direta/biunívoca: d [d] t [t] f [f]
		Posicional: r [r] em final de sílaba m [M] nh [ɲ] n [n] – nasalidade de de vogal precedente
		Dicionarizada: nenhuma

Fonte: Elaboração da autora.

Como é possível verificar, por meio dos dados apresentados no quadro acima, o padrão silábico mais utilizado para a seleção de palavras foi aquele formado por consoante e vogal (CV). Quanto ao tipo de relação grafofônica mais recorrente, este incidu na eleição de relações diretas entre fonemas e grafemas de modo que a incidência de relações que demandaria a análise com referência à posição da letra/som foi timidamente utilizada e relações dicionarizadas nem apareceram.

Isso nos leva a constatar que a escolha dessas relações mais recorrentes parece indicar que as opções dos elaboradores das questões da *Provinha* buscam legitimar o que sugerem alguns linguistas a respeito da organização do ensino dessas relações, como (Lemle (2007), Faraco (2012), Coll e Teberosky (2000) e, ao mesmo tempo, corrobora a reedição de questões de alfabetização ancoradas em métodos sintéticos e analíticos.

Inferimos que essa hierarquização proposta é coadjuvante ativa na propagação de modos de *ensinoaprendizagem* que se constituem do “simples” para o “complexo”, visando em demasia ao ensino das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética desabonando os contextos reais e discursivos de utilização da leitura e da escrita pelas crianças.

Tomando os exemplos das questões aqui apresentadas, podemos ainda destacar que, ao adotar o tipo de questão que concatena imagem-sentido, a *Provinha Brasil* apresentou questões tipificadas na metodologia que compreendem a necessidade de supervalorizar a estreita relação entre a imagem e o sentido. Segundo o que apontou Schwartz (2012, p. 18), essa metodologia se baseia no método ideovisual de Decroly que, como destacou a autora, é uma metodologia que compreende que “[...] o primeiro contato da criança com o símbolo gráfico deve estar associado à imagem visual”.

Sendo assim, também inferimos que as questões que na *Provinha* partiram da imagem de uma palavra para avaliar a identificação de alguma relação entre som e letra, são um tipo de questão que imprime aos professores e gestores educacionais a marca de que relacionar “imagem-sentido” está diretamente associado ao entendimento de que “[...] a leitura e a escrita são o resultado de um processo de representação da linguagem” (SCHWARTZ, 2012, p. 18).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que nos dispusemos pesquisar, chegamos ao momento de finalizar, provisoriamente, o diálogo que propomos para identificar as relações grafofônicas que têm sido consideradas adequadas para avaliar a alfabetização das crianças no Brasil. Ao trazermos os resultados desta pesquisa de Doutorado, que dialogou com o Programa Brasileiro de Avaliação da Alfabetização da atualidade, somos invadida pela satisfação de cumprimento de um dever relevante para os debates acadêmicos atuais.

Se considerarmos que nossa questão de estudo foi suscitada a partir de nosso diálogo com outros pesquisadores que se debruçaram a estudar a temática da alfabetização, perceberemos que a demanda que envolve o ensino e a aprendizagem das relações grafofônicas se constitui numa fonte inesgotável de pesquisas. Em vista disso, o texto que organizamos se caracteriza não como um produto isolado de nossa consciência, mas como um resultado de nossa interação, convívio e diálogo com outras consciências em torno do campo de estudo da alfabetização.

Como destacamos em páginas anteriores, entendemos a alfabetização por um conceito amplo que, na medida em que possibilita a leitura crítica da realidade, constitui, como destacou Freire (1999, p. 68), “[...] um importante instrumento de resgate da cidadania” sendo-lhe, pois, necessária, conforme elaborou Gontijo (2008, p. 34), “[...] ser vista como prática sociocultural em que se desenvolvem as capacidades de reprodução de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações sons e letras”.

Tomamos a alfabetização para além do aprendizado de técnicas e compreendemos não ser possível reduzi-la apenas ao domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações grafofônicas, entendendo que a técnica, seu uso e os sentidos que produz não são neutros nem independentes de interesses sociais.

Desse modo, entendemos que, como base dialógica, a alfabetização adquire cunho político, pois visa a inserir a criança no mundo da linguagem escrita, por meio de práticas de leitura, produção de textos orais e escritos e o ensino planejado e sistemático dos conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua materna.

Ao observarmos os dados, buscamos delinear, sob a perspectiva dialógica, a especificidade das relações grafofônicas e, assim, notamos haver, na *Provinha*, ao longo de toda a Matriz de Referência, apenas um descritor, localizado dentro de um eixo que se referia à organização dos itens de questões sobre a identificação das relações grafofônicas. A observação sobre esse descritor nos levou a perceber o quanto de relações grafofônicas a *Provinha* se propôs avaliar.

A *Provinha Brasil*, ao dedicar atenção a apenas um descritor da Matriz de Referência, demonstra ignorar que a aprendizagem da alfabetização envolve também a apropriação de conhecimentos, como os sistemas de escrita, a história dos alfabetos, a distinção entre desenho e escrita, o nosso alfabeto, as letras do nosso alfabeto (categorização gráfica das letras, categorização funcional das letras, direção dos movimentos da escrita ao escrever as letras), a organização da página escrita nos diversos gêneros textuais, os símbolos utilizados na escrita, os espaços em branco na escrita, as relações entre letras e sons e entre sons e letras (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 16).

Reiteramos que, em nossa pesquisa, dedicamo-nos a estudar a dimensão que se refere às relações grafofônicas nos itens de questões da *Provinha Brasil*, porque o instrumento avaliativo analisado está no cerne de uma política internacional de avaliação que, como parte da educação pública brasileira, “[...] foi apropriada pelo poder público para ser instrumento legítimo de persuasão” (SILVA, 2002, p.179), uma vez que, ao se constituir como um instrumento de avaliação diagnóstica, não possibilita adequar as atividades de ensino e aprendizagem às reais necessidades dos alunos, nem observar as suas singularidades e especificidades. Antes, apresenta o caráter reducionista e mecânico do trabalho com as relações grafofônicas, baliza o modo como as professoras dão suas aulas, não favorecendo que os indivíduos se apropriem da escrita, de seus usos na sociedade e compreendam a natureza dialógica da linguagem.

Tomarmos as relações grafofônicas como uma das dimensões da alfabetização foi especialmente relevante por constatarmos que pesquisas sobre a *Provinha*, até então, não haviam privilegiado, como objeto de estudo, tais relações. Para nós, essa é uma

dimensão importante da alfabetização que não deveria estar relegada apenas a um descritor do sistema de escrita alfabética, mas explorada no contexto conceitual amplo da alfabetização.

Em conformidade com Gontijo (2008, p. 32), compreendemos a alfabetização como um processo “[...] histórico-social de inserção da criança no mundo da linguagem escrita ou da cultura escrita [...]”, no qual se desenvolve a formação da consciência crítica e as capacidades de leitura, de produção de textos orais e escritos e os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa. Entendemos que um conceito assim constituído contribui para que possamos transpor o paradigma de práticas alfabetizadoras que “[...] tomam por base apenas o ensino e a aprendizagem de unidades menores, como letras, sílabas, palavras e frases descontextualizadas” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 82).

Assim, o entendimento da alfabetização por um conceito amplo implica compreender que a construção de um conceito aberto é “[...] capaz de abranger as diferentes práticas de produção de textos orais e escritos e as diferentes possibilidades de leitura produzidas e reproduzidas pelos diversos grupos sociais e a sua dimensão linguística” (GONTIJO, 2008, p. 34).

De modo geral, este trabalho assumiu a hipótese de que a *Provinha Brasil*, ao demarcar que concebe “[...] a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética” (INEP, 2012, p. 8), restringe, por meio de seus itens de questões, a avaliação da alfabetização apenas às relações grafofônicas tomadas como as mais simples do sistema de escrita alfabética. Assim, ao desenvolvermos nossas análises, foi possível verificar que as provas aplicadas no período de 2008-2012 privilegiavam, nas questões, o reconhecimento da sílaba inicial das palavras, da letra inicial e o reconhecimento global da palavra, e que a avaliação da *identificação/estabelecimento* de relações entre fonemas e grafemas priorizou aquelas que possuem relação biunívoca, tratando, em caráter de *biunivocidade*, outras relações grafofônicas que apresentavam variação, quanto ao valor posicional de letras que representavam sons diferentes, de sons representados por diferentes letras ou ainda de relações em que letras representavam sons idênticos em contextos idênticos.

Destacamos que as diversas figuras utilizadas nas questões da *Provinha Brasil* reforçam a manutenção, na escola, de imagens específicas e singulares do universo escolar, as quais têm origem em cadernos pedagógicos que, atemporais, se remetem a alguns materiais da literatura infantil, porém lançando mão da utilização daqueles com qualidade mais questionável.

Assim, há um material imagético que pertence ao universo escolar que se concretiza em painéis, manuais, folhas xerografadas de alfabetização, carimbos e livros de alfabetização. Entre as figuras presentes nas questões, é possível observar duas características relevantes: uma que faz com que algumas imagens ressaltem elementos do animal e do humano em que figuras de animais assumem características humanizadas; e a outra característica é o fato de as imagens trazerem informações que são distantes da criança. Isso faz com que a *Provinha* seja demarcada como excludente, ao desconsiderar o universo proximal da criança e trazer figuras de animais e elementos que com elas não se deparam.

Entendemos que a apresentação dessas imagens contribui para a formação de estereótipos que podem levar a criança a começar a desenhar exatamente aquelas figuras que lhe são apresentadas, repetindo-as em variadas situações porque as toma como modelos que são usados em cartilhas, nos livros. Entendemos, também, que essa proposição, de certa forma, condena a escola à repetição de modelos e, em contrapartida, induz o professor, que ainda não abriu os olhos para o poder das imagens, a se convencer de que será apenas de um único modo, com aquelas figuras que são a forma certa de se fazer.

Tratar, pois, das considerações finais observadas pelo trabalho realizado denota explicitarmos o quanto aprendemos com os movimentos realizados no percurso da investigação. Expressa, ainda, compreendermos como é difícil “finalizar” algo, quando se sente que apenas se começou, ou seja, quando se sente que foi realizado um primeiro movimento: o de lançar a palavra como semente em terreno fértil à espera que germine, frutifique e se multiplique, produzindo efeitos dialógicos, e que nos oriente à compreensão dos acontecimentos.

A temática que investigamos traz uma questão nevrálgica que precisa ser debatida e visualizada, mas também pode suscitar outras questões que estariam relacionadas com o que foi investigado, como analisar o próprio modo como os professores se organizam no cotidiano da escola em função da realização da *Provinha Brasil*, como se preparam emocionalmente ou como se desenvolve a realização desse instrumento avaliativo por crianças com necessidades especiais. Será que fazem? Como são atendidas para fazer? Ou, da forma como se efetiva, a *Provinha* só teria a condição de se apresentar como classificatória e excludente?

Cumprir a missão do diálogo, ou pelo menos ter a pretensão de fazê-lo, foi o elemento essencial a dar a este trabalho um sentido de acabamento. Ainda que provisório, é propenso a réplicas para que, com ele, outros interajam de forma a superar as limitações dessas considerações finais, ampliando o debate acerca daquilo que ficou por dizer.

Por ora, neste instante de acabamento, compreendemos que as análises que realizamos corroboraram a hipótese de investigação assumida, uma vez que a *Provinha*, ao considerar as relações grafofônicas mais simples como elementos balizadores para aquilatar se uma criança, no Brasil, está ou não alfabetizada, institucionaliza essas relações como pré-requisitos para a entrada das crianças no universo da leitura e da escrita, desconsiderando a produção de conhecimentos no campo da Linguística e reduzindo de forma drástica a noção de alfabetização, medindo o mínimo do mínimo, tanto no que tange às suas diferentes dimensões quanto ao seu caráter político.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ayane Nazarela Santos de. **A competência narrativa na Provinha Brasil: um estudo do desempenho dos estudantes da EMEF Tenisson Ribeiro - Aracaju/SE.** 2012, 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2012.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Políticas de educação e Estado Avaliador na América Latina: uma análise para além das avaliações externas. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 11, M. 4, p. 77-91, 2013. Disponível em: <<http://www.rinace.net/reice/números/arts/vol11num4/art5.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

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

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura.** 2. Ed. São Paulo: Cortez. 1994.

BARRIGA, Ángel Diaz. A avaliação na educação mexicana. **Avaliação em Educação: Perspectivas Ibero-Americanas**, n. 9, p. 19-30, maio/jun./jul./ago. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa).** 2007. 251 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2007.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BORGES, André. **Governança e política educacional-nova agenda do Banco Mundial**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n52/18069.pdf>>. Acesso: 17 jun. 2012.

BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 10, de 26 de abril de 2007. Dispõe sobre a instituição da Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil". **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](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2012.

BRASIL, Casa Civil. **Lei nº. 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em: 30 maio 2012.

BRASLAVSKY, Berta. **La querella de los métodos em la enseñanza de la lectura**: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual. Buenos Aires: Kapelusz, 1992.

BRIGGS, John; PEAT, F. David. **A sabedoria do caos**: sete lições que vão mudar sua vida. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. O que é preciso saber para ler. In. MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipioni, 1998.

COELHO, Maria Inês de Matos Coelho. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português. In: BISOL, Leda (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 95-126.

COOK-GUMPERZ, Jenny (et al). A construção social da alfabetização. In. \_\_\_\_\_. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COOK-GUMPERZ, Jenny (et al). Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In. \_\_\_\_\_. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

DUARTE, Newton. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? In. \_\_\_\_\_. **Sobre o Construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 87-106.

DUARTE, Newton. A anatomia de homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Revista Educação e Sociedade**. Vigotski – o manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem, ano XXI, out. 2000.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

ENDLICH, Ana Paula Rocha. **Diálogos sobre a alfabetização, a leitura e a escrita no programa Provinha Brasil**. 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 47-56, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 29 maio 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.** São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 jun. 2012.

FRADE, Isabel Cristina da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 8 ago. 2012.

FRADE, Isabel Cristina da Silva. Alfabetização hoje: onde estão os métodos. **Revista Presença pedagógica**, v. 9 n. 50 mar./abr. 2003. Disponível em: <<http://fundelta.com.br/webroot/doc/40db1aaacb.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2012.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

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

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: <[http://educacointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](http://educacointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GATTI, Bernadete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Avaliação em Educação**: Perspectivas Ibero-Americanas. n. 9, p. 7-18, maio/jun/jul/ago. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 8 ago. 2012.

GENTILLI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GERALDI, João Wanderley. O mundo não nos é dado, mas construído. In. VOLOCHÍNOV. Valentin Nikolaievich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, Edwirges (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Sobre a questão do sujeito. \_\_\_\_\_ . **Ancoragens – estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 133-146.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

GERALDI, João Wanderley Org. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

GODINHO, Regina. **As relações sons e letras e letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD 2010): limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem**. 2014. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2014.

GONTIJO, Cláudia M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, Cláudia M.M. Avaliação da alfabetização: *Provinha Brasil*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 603-622, jul./set. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012000300005&nrm=iso&tIng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300005&nrm=iso&tIng=pt)>. Acesso: 10 jun. 2013.

GONTIJO, Cláudia M. M.; SCHWARTZ, Cleonara Maria. (Des)caminhos da alfabetização no Brasil. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovelte, 2011. p. 33-49.

GONTIJO, Cláudia M. M. **Alfabetização teoria e prática**. Curitiba, PR: Sol, 2009.

\_\_\_\_\_. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: a criança e a linguagem**. Campinas. SP: Autores Associados, 2003.

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

GRAFF, Harvey J. Reflexões sobre a história da alfabetização: panorama, crítica e propostas. In. \_\_\_\_\_. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas SP: Editora da Unicamp, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TERIXEIRA (INEP). CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (CEALE). MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (CAED). **Provinha Brasil: orientações para a secretarias de educação**. Teste 1. Primeiro semestre, 2008a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TERIXEIRA (INEP). CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (CEALE). MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (CAED). **Provinha Brasil**: reflexões sobre a prática. Teste 1. Primeiro semestre. 2008b.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: passo a passo. Teste 1. Primeiro Semestre. 2008c.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: guia de correção e interpretação de resultados. Teste 1. Primeiro semestre. 2008d.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: caderno do professor/aplicador. Teste 1. Primeiro semestre. 2008e.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: caderno do aluno. Teste 1. Primeiro semestre. 2008f.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: orientações para a secretaria. Teste 2. Segundo semestre. 2008g.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: reflexões sobre a prática. Teste 2. Segundo semestre. 2008h.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: passo a passo. Teste 2. Segundo semestre. 2008i.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: guia de correção e interpretação de resultados. Teste 2. Segundo semestre. 2008j.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: caderno do aluno. Teste 2. Segundo semestre. 2008k.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: caderno do professor aplicador: orientações gerais. Teste 2. Segundo semestre. 2008l.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TERIXEIRA (INEP). CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (CEALE). MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (CAED). **Provinha Brasil**: caderno do professor aplicador: guia de aplicação. Teste 2. Segundo semestre. 2008m.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TERIXEIRA (INEP). DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DAEB) COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Provinha Brasil**: orientações para a secretarias de educação. Teste 1. Primeiro semestre, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: reflexões sobre a prática. Teste 1. Primeiro semestre. 2009b.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: passo a passo. Teste 1. Primeiro semestre. 2009c.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: guia de correção e interpretação de resultados. Teste 1. Primeiro semestre. 2009d.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: caderno do professor/aplicador I: orientações gerais. Teste 1. Primeiro semestre. 2009e.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: caderno do professor/aplicador II: guia de aplicação. Teste 1. Primeiro semestre. 2009f.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: caderno do aluno. Teste 1. Primeiro semestre. 2009g.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TERIXEIRA (INEP). DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DAEB) COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Provinha Brasil**: reflexões sobre a prática. Teste 2. Segundo semestre. 2009i.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: passo a passo. Teste 2. Segundo semestre. 2009j.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: guia de correção e interpretação de resultados. Teste 2. Segundo semestre. 2009k.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: caderno do professor/aplicador I: orientações gerais. Teste 2. Segundo semestre. 2009l.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: Caderno do professor/aplicador II: Guia de aplicação. Teste 2. Segundo semestre. 2009m.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: caderno do aluno. Teste 2. Segundo Semestre. 2009n.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TERIXEIRA (INEP). DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DAEB) COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Provinha Brasil**: orientações para as secretarias de educação. Teste 1. Primeiro semestre, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: passo a passo. Teste 1. Primeiro semestre. 2010b.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: guia de correção e interpretação de resultados. Teste 1. Primeiro semestre. 2010c.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: caderno do professor/aplicador I: orientações gerais. Teste 1. Primeiro semestre. 2010d.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TERIXEIRA (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. 2010e.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: caderno do aluno. Teste 1. Primeiro semestre. 2010f.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: orientações para as Secretarias de Educação. Teste 2. Segundo semestre, 2010g.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: reflexões sobre a prática. Teste 2. Segundo semestre. 2010h.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: passo a passo. Teste 2. Segundo semestre. 2010i.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: guia de correção e interpretação de resultados. Teste 2. Segundo semestre. 2010j.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: caderno do professor/aplicador I: orientações gerais. Teste 2. Segundo semestre. 2010k.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: caderno do professor/aplicador II: guia de aplicação. Teste 2. Segundo semestre. 2010l.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: caderno do aluno. Teste 2. Segundo semestre. 2010m.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TERIXEIRA (INEP). DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DAEB) COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Provinha Brasil**: reflexões sobre a prática. Teste 1. Primeiro semestre. 2011a.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: guia de aplicação. Teste 1. Primeiro semestre. 2011b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TERIXEIRA (INEP). DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DAEB) COORDENAÇÃO GERAL DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Provinha Brasil**: caderno do aluno. Teste 1. Segundo semestre. 2011c.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: guia de correção e interpretação de resultados. Teste 1. Primeiro semestre. 2011d.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: reflexões sobre a prática. Teste 2. Segundo semestre. 2011e.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: guia de aplicação. Teste 2. Segundo semestre. 2011f.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: caderno do aluno. Teste 2. Segundo Semestre. 2011g.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: guia de correção e interpretação de resultados. Teste 2. Segundo semestre. 2011h.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TERIXEIRA (INEP). DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DAEB). **Provinha Brasil**: reflexões sobre a prática. Teste 1. Primeiro semestre. 2012a.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: guia de aplicação. Teste 1. Primeiro semestre. 2012b.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: caderno do aluno. Teste 1. Primeiro semestre. 2012c.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: guia de correção e interpretação de resultados. Teste 1. Primeiro semestre. 2012d.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: guia de aplicação. Teste 2. Segundo semestre. 2012e.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: caderno do aluno. Teste 2. Segundo semestre. 2012f.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TERIXEIRA (INEP). DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DAEB).

**Provinha Brasil**: guia de correção e interpretação de resultados. Teste 2. Segundo semestre. 2012g.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2006.

KRAMER, Sonia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, n. 165, 1989.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1996 (Coleção Repertórios). Disponível em: <<http://memorial.trt11.jus.br/wp-content/uploads/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2015.

MAIA, Marinilda. **Provinha Brasil**: a utilização e avaliação dos testes diagnósticos da alfabetização pelos professores. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MARTINS, Andre Silva. **Todos pela educação**: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Aquisição da escrita: questões de categorização gráfica. In. MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

MEC/UNESCO. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: MEC, 2003.

MEDVIÉDEV, Pavel Nikoláievich. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. São Paulo: Contexto, 2012.

MELLO, Darlize Teixeira de. **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) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Unesp, 2000.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate". Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)> Acesso em: 12 jun. 2012.

NAZÁRIO, Fabiana Zulma Goulart. **Competências para a análise crítica de questões da Provinha Brasil**: estudo de caso com docentes alfabetizadores de um município catarinense. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

OLIVEIRA, Marco Antônio. **Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita**: caderno do formador. Ceale/FaE/UFMG, 2005. 70 p. Disponível em: <[http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2003%20Conhecimento\\_Linguistico.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2003%20Conhecimento_Linguistico.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.** 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. (Org.) Implicações pedagógicas do modelo histórico cultural. **Cadernos Cedes.** Campinas. SP, n. 35, 1995.

OLSON, David R. **O mundo no papel:** as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Relatório de monitoramento global de EPT 2005:** educação para todos: o imperativo da qualidade / Unesco. Tradução do B&C. São Paulo: Moderna, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139079por.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PINHEIRO, Gilciane Ottoni. **Práticas de alfabetização no município de Viana (ES) no período de 2000 a 2009.** 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2012.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIZZO, Joselma Mendes. **O ensino das relações sons e letras e letras e sons no contexto da alfabetização no município de vitória.** 2015, 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2015.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras histórias.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSÁRIO, Mônica Maria Soares. **Avaliação de políticas públicas para a alfabetização**: formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da Provinha Brasil. 2012. 120 f. (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 10. ed., São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, Simone Lindolfo da. **Provinha Brasil, um estudo exploratório sobre a política nacional de avaliação para alfabetização**: o que sabem e pensam os professores alfabetizadores de Camaragibe? 2011. 78 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Fortaleza, 2011.

SILVA, Maria Abádia da Silva. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados. São Paulo: Fapesp, 2002.

SOARES, Magda Soares. As muitas facetas da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda Soares. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

SOARES, Magda Soares. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, fev. 2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>.

Acesso em: 23 jun. 2012.

SOUZA, Eliane Cristina Freitas de. **As práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental**. 2010. 314 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Relatório científico final de pós-doutorado**. São Paulo: Universidade de São Paulo, (Mimeografado), 2012.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização, letramento e a política de avaliação diagnóstica no Brasil. In: ZACCUR, Edwirges (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização, letramento e avaliação diagnóstica**. 17º Cole, 2009. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE\\_2353.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_2353.pdf)>. Acesso em: 7 jun. 2012.

STIEG, Vanildo. **Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES**. 2012. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2012.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 1995.

TEBEROSKY, Ana; COLL, César. **Aprendendo Português: conteúdos essenciais para o ensino fundamental de 1 a 4 série**. São Paulo: Ática, 2000.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE. Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TEIXEIRA, Mariana Vieira. **Provinha Brasil**: avaliação na educação e efeitos na qualidade do ensino nas escolas públicas municipais de juiz de fora/mg. 2010. 135 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **A construção do pensamento e linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZACCUR, Edwirges. Alfabetização: práticas emancipatórias em vez de velhos métodos com novos discursos. In: ZACCUR, Edwirges (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A \_ QUADRO COMPLETO COM A SELEÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A *PROVINHA BRASIL* (2008-2012)

TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	PAG.	TEMA *
<i>Provinha Brasil: a utilização e avaliação dos testes diagnósticos da alfabetização pelos professores. Nível: Mestrado</i>	Marinilda Maia	2010	UFMG	150	P
<i>Provinha Brasil: avaliação na educação e efeitos na qualidade do ensino nas escolas públicas municipais de juiz de fora/mg. Nível: Mestrado</i>	Mariana Vieira Teixeira	2010	UFJF	135	P
<i>Competências para a análise crítica de questões da Provinha Brasil: estudo de caso com docentes alfabetizadores de um município catarinense. Nível: Mestrado</i>	Fabiana Zulma Goulart Nazário	2010	USSC	110	P
<i>Provinha Brasil, um estudo exploratório sobre a política nacional de avaliação para alfabetização: o que sabem e pensam os professores alfabetizadores de Camaragibe? Nível: Mestrado</i>	Simone Lindolfo da Silva	2011	UFPE	78	P
<i>A competência narrativa na Provinha Brasil: um estudo do desempenho dos estudantes da EMEF Tenisson Ribeiro - Aracaju/SE. Nível: Mestrado</i>	Ayane Nazarela Santos de Almeida	2012	UFS	128	P
<i>Avaliação de políticas públicas para a alfabetização: formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da Provinha Brasil. Nível: Mestrado</i>	Mônica Maria Soares Rosário	2012	UFS	120	P
<i>Provinha Brasil (ou "provinha de leitura"?): mais "uma avaliação sob medida" do processo de alfabetização e "letramento inicial?" Nível: Doutorado</i>	Darlize Teixeira De Mello	2012	UFRGS	402	P
<i>O que revelam as crianças diante da resolução dos itens de retirar, completar e comparar excluídos no pré-teste da Provinha Brasil de matemática. Nível: Mestrado</i>	Flávia Renata Franco Lopes Coelho.	2012	UNIRIO	174	M
<i>Investigando a presença de imagem na resolução de problemas com ideias aditivas na Provinha Brasil de Matemática. Nível: Mestrado</i>	Karla Adriana Barbosa Mendes da Silva Lôbo	2012	UFPE	95	M
<i>A Provinha Brasil de Matemática e o conhecimento estatístico: instrumento avaliativo a ser utilizado pelo professor? Nível: Mestrado</i>	Pollyanna Nunes de Oliveira	2012	UFPE	156	M
<i>Provinha Brasil de Matemática: um estudo sobre a aplicação piloto com ênfase no bloco de grandezas e medidas. Nível: Mestrado</i>	Danilo Pereira Munhoz	2012	UNESP	91	M

Fonte: Elaboração da autora.

## APÊNDICE B – QUADRO DEMONSTRADOR DE REFORMULAÇÕES EMPREENDIDAS NOS DESCRITORES DA MATRIZ DE REFERÊNCIA NO PERÍODO 2008-2012

Eixo	Descritores de Habilidades		
	2008	2009 a 2012	Detalhamento
Apropriação do sistema de escrita	D1. Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação	D1. Reconhecer letras	Habilidade relacionada à capacidade de diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras
	D2. Identificar letras do alfabeto		
	D4. Distinguir diferentes tipos de letras		
	D3. Reconhecer palavras como unidade gráfica		
	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 imagem
	D6. Identificar relações fonemas/grafemas (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") - sílabas
Leitura	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 texto	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
		D6. Localizar informação explícita em textos.	Localizar informações 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
	D09. Inferir informação	D10. Inferir informação	Inferir informação
	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		
	D12. Identificar a finalidade do texto pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas	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 do texto
	D13. Reconhecer a ordem alfabética		
	D14. Estabelecer relações de continuidade	D09. Estabelecer relação entre partes do texto	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e coesão textual
	Escrita	D15. Escrever palavras	---
D16. Escrever frases		---	---
D17. Escrever textos		---	---
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>10</b>	

Fonte: Elaboração da autora.

**ANEXOS**

## ANEXO A \_ TABELA COM O ALFABETO FÔNICO INTERNACIONAL

Tabela de símbolos fonéticos			
Modos de articulação	Símbolo do IPA	Letras correspondentes na ortografia	Exemplos
OCLUSIVAS	p	p	[pai] pai, [psikleta] bicicleta
	b	b	[boi] boi, [basora] vassoura
	t	t	[tia] tia
	d	d	[dia] dia
	k	qu/c	[akeli] aquele, [kaza] casa, [taksi] táxi
	g	g	[gula] gula, [gexa] guerra
NASAIS	m	m	[mala] mala, [kõmpu] campo
	n	n	[nada] nada, [kõntu] canto
	ɲ	nh	[tĩɲa] tinha, [vẽɲ] vem
	ŋ	m, n, ~	[lõŋ] lâ, [bõuŋ] bom, [bõŋku] banco
FRICATIVAS	f	f	[faka] faca
	v	v	[vaka] vaca
	s	s	[esesũ] exceção, [felis] feliz, [prõsimu] próximo
	z	z	[mezmu] mesmo, [vizgu] visgo
	ʃ	ch	[ẽifada], enxada, [bafsta] basta
LATERAIS	ʒ	j	[ʒis] giz, [ʒẽnti] gente
	l	l	[mala] mala, [lata] lata
REPRESENTAÇÕES FONÉTICAS DO R E RR	ʎ	lh	[famĩka] família, [alũ] alho
	r	r	[karũ] caro, [mar] mar
	ʀ	rr	[karũ] carro, [mar] mar
	x	x	[kaxu] carro, [max] mar
	h	h	[kahu] carro, [mah] mar
AFRICADOS	ɾ	r	[põɾta] porta
	ɽ	r	[maɽ] mar
VOGAIS	tʃ	t	[tʃia] tia, [mũitʃu] muito
	dʒ	d	[dʒia] dia, [doidʒu] doido
	i	i	[vivi] vive, [mininu] menino
	e	e	[ve] vê, [akeli] aquele
	ɛ	é	[pɛ] pé, [akela] aquela
	a	a	[la] lâ
	ɔ	ó	[pɔ] pó, [abõbõra] abóbora
	o	o	[avo] avó, [todu] todo
u	u	[tudu] tudo, [todu] todo, [sautu] salto	
ɜ	ã	[lõ] lâ, [banõna] banana	

Ditongos ( ): [vẽi] vem, [bõũ] bom, [afarõũ] acharam, [afarõũ] acharão  
 Nasalização (-): [mũitu] muito, [bõŋku] banco, [tẽpu] tempo  
 Acento (-): [batáta] batata, [lãpada] lâmpada, [õzi] hoje  
 Sussurro (o): [põti] pote, [larõzõ] laranja, [lãpada] lâmpada  
 Retroflexão (-): [põɾta] porta, [sẽɾtu] certo

**ANEXO B \_ EXEMPLOS DE LETRAS QUE SÃO PRONUNCIADAS COM DIFERENTES VALORES SEGUNDO A LETRA QUE VEM DEPOIS**

■ “c” tem uma pronúncia antes de “a”, “o” e “u” e outra antes de “e” e “i”.		
c	a, o, u	casa, saco, acústico
	e, i	celeste, Cecília
■ “g” tem uma pronúncia antes de “a”, “o” e “u” e outra antes de “e” e “i”.		
g	a, o, u	gato, gostar, alguma
	e, i	gesto, girafa

Fonte: Ana Teberosky e César Coll (2000, p. 219)

**ANEXO C \_ EXEMPLOS DE LETRAS QUE APRESENTAM PRONÚNCIA DIFERENTE DE ACORDO COM A COMBINAÇÃO E COM A POSIÇÃO QUE OCUPAM NA PALAVRA**

■ O “r” tem pronúncia diferente quando está no início, no meio ou no final de uma palavra.

r	no início de palavra	rosa
	no meio de palavra	carinho, prato
	no final de palavra	amor

■ O “l” tem pronúncia diferente quando está no início ou no final de uma sílaba ou uma palavra.

l	no início de sílaba ou de palavra	enlace, lata
	no final de sílaba ou de palavra	malva, papel

■ O “m” é pronunciado de forma diferente quando está no início ou no final de uma sílaba ou palavra.

m	no início de sílaba ou de palavra	amora, mãe
	no final de sílaba ou de palavra	homem, campo

Fonte: Ana Teberosky e César Coll (2000, p. 219)

## ANEXO D \_ LETRAS QUE PODEM SER PRONUNCIADAS DE MANEIRAS DIFERENTES DE ACORDO COM A POSIÇÃO

■ O “s” é pronunciado de forma distinta quando está no início, quando está no meio de uma palavra ou ainda entre vogais.

s	no início de uma palavra	salada, sol
	no meio de uma palavra e entre vogais	roseira, frase
	no meio de uma palavra, seguido de consoante	castelo, desde
	no meio de uma palavra, precedido de consoante	urso, pulsar

■ O “z” é pronunciado da mesma maneira no início ou no meio da palavra. Quando aparece no final, é pronunciado de maneira diferente.

z	no início ou no meio de palavra	zona, onze
	no final de palavra	cartaz

Fonte: Ana Teberosky e César Coll (2000, p. 220)

**ANEXO E \_ RELAÇÃO DE LETRAS RIVAIAS (NA MESMA POSIÇÃO E ANTES OU DEPOIS DAS MESMAS LETRAS, SÃO PRONUNCIADAS DA MESMA FORMA)**

No meio da palavra entre vogais diante de "e", "i"	ss c sc	pass <b>ei</b> o, sucess <b>iv</b> o macie <b>ir</b> a cres <b>ce</b> r, desc <b>id</b> a	No meio da palavra seguido de consoante	s x	test <b>e</b> text <b>o</b>
No meio da palavra entre vogais diante de "a", "o", "u"	ss ç sç	pass <b>a</b> r, ass <b>ob</b> iar cab <b>e</b> ça, endere <b>ç</b> o cres <b>ç</b> o, des <b>ç</b> a	No início e no meio da palavra, antes de vogal	ch x	ch <b>av</b> e colch <b>ã</b> o lix <b>o</b> , mex <b>e</b> r
No meio da palavra entre vogais	s z	cam <b>i</b> sa az <b>e</b> do	No começo ou no meio da palavra seguido das vogais "e", "i"	g j	g <b>ê</b> meo ex <b>i</b> gir j <b>i</b> bóia proje <b>ç</b> ão
No início da palavra diante de "e", "i"	s c	sel <b>o</b> , sil <b>ê</b> ncio cert <b>e</b> za, cic <b>atr</b> iz	No meio da palavra, em final de sílaba ou palavra	l u	so <b>l</b> tar, jorn <b>al</b> pous <b>ar</b> , p <b>ic</b> a-p <b>au</b>
No meio da palavra precedido de consoante e seguido das vogais "e", "i"	s c	in <b>se</b> to pers <b>i</b> ana per <b>ce</b> ber nú <b>nc</b> ias	No começo da palavra	h a e i o u	h <b>á</b> lito, h <b>é</b> lice h <b>i</b> no, h <b>o</b> je, h <b>ú</b> mus agress <b>ã</b> o est <b>e</b> nder ideal <b>i</b> zar organ <b>iz</b> ar us <b>in</b> a
No meio da palavra precedido de consoante seguido das vogais "a", "o", "u"	s ç	advers <b>ár</b> io remors <b>o</b> , consult <b>a</b> caç <b>u</b> la, roç <b>a</b> , cadarç <b>o</b>			

Fonte: Ana Teberosky e César Coll (2000, p. 221)

