

PROVINHA BRASIL: ANÁLISE DA AVALIAÇÃO POR MEIO DA VISÃO DE UM GRUPO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Diana Tavares da Costa



PROVINHA BRASIL: ANÁLISE DA AVALIAÇÃO POR MEIO DA VISÃO DE UM GRUPO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Diana Tavares da Costa

Diana Tavares da Costa

PROVINHA BRASIL: ANÁLISE DA AVALIAÇÃO POR MEIO DA VISÃO DE UM GRUPO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação do Prof. Bráulio Tarcísio Porto de Matos.

Comissão Examinadora:				
Prof. Dr. Bráulio Tarcísio Porto de Matos (Orientador)				
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília				
Prof. ^a Dra. Norma Lúcia Néris Queiroz				
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília				
Prof. ^a Dra. Margarida Maria Mariano Rodrigues				
Faculdade Jesus Maria José				
Data da Aprovação://2011				

Brasília, Julho de 2011

Agradecimentos

Diante da realização deste trabalho acadêmico, gostaria de agradecer a todas aquelas pessoas que me ajudaram a transpor as barreiras que apareceram ao longo da minha formação.

Foi uma trajetória cheia de dificuldades e que sem o apoio dessas pessoas não teria conseguido chegar ao fim (ou recomeço).

Primeiramente aos meus pais que desde sempre investiram na minha educação e de meus irmãos.

Aos meus irmãos que ajudaram a digitar e revisar trabalhos, a transcrever entrevistas...

Toda minha família foi muito importante, pois sem eles não teria mantido o foco nos meus objetivos e o apoio de todos nas diversas situações foi imprescindível para este momento...

Às minhas amigas que sempre estiveram presentes em todos os momentos, Talyta com sua paciência... Cris e a animação... Helaine e os momentos de desespero e as milhares de atividades que fizemos e sofremos juntas...

Amigas e amigos, amizades que foram construídas ao longo dos anos, e que por diversos motivos, os mais diferentes possíveis, foram essenciais para minha sanidade social.

Aos vários professores da Faculdade de Educação que me ensinaram mais que conteúdos. Especialmente ao meu orientador, Professor Bráulio que foi muito importante em toda minha trajetória na UnB.

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais pela dedicação e esforço em prol da minha educação,

Aos meus irmãos pela ajuda em momentos sufocantes,
Às minhas amigas que em momentos de desespero me consolaram.

Ao meu orientador, sempre me mostrando caminhos novos.

COSTA, D. T. Provinha Brasil: Análise da avaliação por meio da visão de um grupo de professores da rede pública de educação do Distrito Federal. Brasília-DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação), 2011.

Resumo

O presente trabalho caracteriza-se como um trabalho de conclusão de curso, cujo título é Provinha Brasil: Análise do teste através da visão de professores da rede pública de educação do Distrito Federal, cujo objetivo geral é analisar a Provinha Brasil em seu aspecto pedagógico e o conceito de Alfabetização e de Letramento presentes nela. Como objetivos específicos têm-se: identificar e analisar a relação entre os descritores e os itens do teste; analisar os conceitos de alfabetização e de letramento; analisar e comparar o conceito de alfabetização e de letramento presente na Provinha Brasil com o conceito encontrado na pesquisa de campo; analisar as impressões e opiniões dos professores que aplicaram a Provinha Brasil no âmbito do Distrito Federal. Para tanto, tem-se como marco referencial autores como Vianna (1989) e Penteado (1980) na definição de avaliação e Oliveira (2007) na definição das principais características e funções da mesma. As ideias de Soares (2003) e de Oliveira (2005a, 2008b) foram utilizadas para trabalhar os conceitos de alfabetização e de letramento e na definição das características de cada processo. Na definição e caracterização dos métodos de alfabetização usou-se Carvalho (2005), Oliveira (2005a, 2008b) e Capovilla & Capovilla (2003), além de Bortoni-Ricardo (2006) como contraponto a esses autores. No que se refere à avaliação da alfabetização as ideias de Oliveira (2005) são utilizadas, pois tem grande relevância quando se pensa nas características de avaliação da Provinha Brasil. Por fim, apresentam-se as características principais da Provinha Brasil e a visão de duas autoras, primeiramente Esteban (2009) que nos traz algumas críticas sobre o teste e por fim Silva (2011) que trabalha os conceitos de avaliação e de alfabetização e letramento presentes na Provinha Brasil. A pesquisa desenvolvida foi de caráter exploratório com foco na análise documental e em entrevistas. As análises foram realizadas através da criação de cinco categorias, sendo estas: Prática Pedagógica, Alfabetização e Letramento, Impacto da Prova, Avaliação da Prova (Meta avaliação) e por último a Abertura para a opinião das professoras (Opinião livre). No estudo da Provinha Brasil percebeu-se a necessidade da análise dos conceitos de alfabetização e letramento, pois a utilização equivocada destes acarreta prejuízos na avaliação. Na análise das entrevistas o discurso das professoras com relação à Provinha Brasil é positiva, e aspectos como a prática pedagógica e os conceitos de alfabetização e de letramento presentes na prática da professora e na Provinha Brasil tem aspectos convergentes. A partir das análises realizadas, percebeu-se que o referido teste é um instrumento que merece muitos cuidados em sua utilização, contudo, este pode auxiliar os professores em sala de aula na medida em que permite a estes o diagnóstico das dificuldades iniciais de aprendizagem das crianças na alfabetização.

Palavras-chave: Avaliação em Larga Escala, Alfabetização e Letramento, Provinha Brasil.

Lista de Siglas

- **ENC** Exame Nacional dos Cursos
- **ENADE** Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ENEM Exame Nacional do Ensino Médio
- **SAEB** Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
- **PROUNI** Programa Universidade para Todos
- **SIADE** Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal
- IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Lista de Quadros

Quadro I – Níveis de desenvolvimento do processo de alfabetização	36
Quadro II – Provinha Brasil - Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização	e do
Letramento Inicial	40
Quadro III – Distribuição itens da Provinha Brasil <i>versus</i> habilidades/descritores	52
Ouadro IV – Relação quantidade de itens por habilidades/descritores	53

Sumário

Agra	adecimentos	v
Dedi	icatória	vi
Resu	.mo	vii
Lista	a de Siglas	viii
Lista	a de Quadros	ix
Sum	ário	x
Apre	esentação	12
Men	norial	13
1.	Introdução	17
1.1.	Problema de Pesquisa	18
1.2.	Justificativa e Relevância do Estudo	19
1.3.	Objetivo Geral	19
1.4.	Objetivos Específicos	19
Capí	ítulo I	21
2.	Referencial Teórico	21
2.1.	Avaliação: História e Conceito	21
	2.1.1. Características da Avaliação	24
2.2.	Definição de Alfabetização e de Letramento	26
	2.2.1. Discussão sobre Alfabetização e Letramento	28
2.3.	Métodos de Alfabetização	31
	2.3.1. Eficácia dos Métodos de Alfabetização	34
2.4.	Avaliação da Alfabetização	36
2.5.	A Provinha Brasil	37
Capí	ítulo II	45
3.	Metodologia da Pesquisa	45
3.1.	. Contexto da Pesquisa	
3.2.	. Participantes do Estudo	
3.3.	. Instrumentos de Construção de Dados	
3.4.	Processo de Construção e Análise de Dados	47
Capí	ítulo III	49
4.	Análise de Dados e Discussão dos Resultados	49

4.1.	. Análise da Provinha Brasil			
4.2.	Análise e Discussão das Entrevistas		54	
	4.2.1.	Bloco I – Prática Pedagógica	55	
	4.2.2.	Bloco II – Alfabetização e Letramento	58	
	4.2.3.	Bloco III – Impacto da Prova	60	
	4.2.4.	Bloco IV – Avaliação da Prova (Meta avaliação)	62	
	4.2.5.	Bloco V – Abertura (Opinião Livre)	65	
5.	Consid	lerações Finais	66	
6.	Perspectivas Profissionais			
7.	Referê	ncias	69	
8.	Anexos			
Anex	ko A – P	rovinha Brasil – Ficha de Correção	75	
9.	Apêndices			
Anêi	pêndice A – Roteiro da Entrevista Semi-Estruturada			

Apresentação

O presente trabalho é fruto do estudo Provinha Brasil – Estudo sobre a qualidade pedagógica do teste, de minha autoria como pesquisa para o Proic – CNPQ, sob a orientação do professor Bráulio Tarcísio Porto de Matos e também do artigo não publicado escrito por mim e Helaine Beatriz Pereira da Silva com o título Provinha Brasil – Alfabetização e Letramento e Avaliação Externa.

A partir desses dois trabalhos desenvolveu-se esta pesquisa realizada na Universidade de Brasília, que tem como tema a Provinha Brasil e a visão de professores sobre o teste. Para tanto, o presente trabalho é dividido em três partes: a primeira referente ao memorial educativo, a segunda focada na pesquisa desenvolvida com foco na Provinha Brasil e a terceira, refere-se às minhas perspectivas profissionais.

No memorial educativo priorizo minha trajetória na Universidade de Brasília, onde, através das minhas experiências contextualizo a minha trajetória pessoal, profissional e, por consequência, acadêmica.

A parte seguinte destina-se à pesquisa que tem como tema a Provinha Brasil, subdividida em vários capítulos e subcapítulos visando a melhor compreensão da temática.

Inicia-se com a introdução do estudo levantando o problema da pesquisa, seus objetivos, e por fim sua relevância como um estudo científico para a construção do conhecimento na área da educação.

No Capítulo I, inicia-se a fundamentação teórica, na qual é desenvolvida a temática da avaliação interna e externa, a conceituação de alfabetização e de letramento, além de uma breve discussão sobre os métodos de alfabetização. Por fim, as principais características da Provinha Brasil são levantadas para a análise posterior.

No Capítulo II, expõe-se a metodologia de pesquisa utilizada para o desenvolvimento do referido estudo, além da caracterização dos sujeitos participantes e dos instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados.

No Capítulo III, são apresentados os dados e discutidos seus resultados à luz das teorias e dos autores citados ao longo do trabalho. Em seguida, são apresentadas as conclusões do trabalho com vistas a tudo que foi discutido anteriormente e analisado.

A parte final do presente trabalho destina-se às minhas perspectivas profissionais nas quais abordo meus planos imediatos e futuros para minha trajetória acadêmica e profissional.

Memorial

Nasci no interior do Piauí, no distrito de Baixa Grande no município de Ribeiro Gonçalves. Numa família constituída hoje por mais três filhos e meus pais. Antes de falar da minha trajetória acadêmica quero deixar aqui registrada a importância da minha família na minha trajetória escolar e a importância deles para que hoje eu esteja concluindo a graduação em uma Universidade pública federal, a UnB.

Toda a minha trajetória como pessoa está relacionada a decisão tomada pelos meus pais, logo no início de nossas vidas, de mudar para cidades que propiciassem educação de qualidade para nós. Em 1992, nos mudamos para São Paulo já com esse intuito, lá iniciei minha inserção na escola. Depois de algumas outras mudanças de estado, nos mudamos definitivamente para Brasília, em 1994. Aqui, nos estabelecemos longe do restante da família que continua no Piauí ou no Maranhão.

Não relatarei mais nada com relação à minha vida escolar da educação infantil ao ensino médio, pois minhas memórias são pouquíssimas, e as poucas que tenho não são muito agradáveis.

Ingressei na UnB no primeiro semestre de 2008 e minha trajetória na UnB inicialmente foi um pouco tumultuada, estava com dúvidas logo no início do 1° semestre se deveria ou não fazer o curso, pois minhas expectativas com relação a este não foram atendidas. Acho a exigência para o calouro de Pedagogia não compatível com a exigência que deveria ter para um universitário, por vezes tenho a impressão que os calouros ainda são tratados como estudantes do ensino médio. Por esse motivo e alguns outros quis abandonar o curso, mas pensando melhor e contrapondo alguns pontos decidi terminar ao menos o 1° semestre.

Foi no 2° semestre que decidi continuar no curso, mas essa decisão veio respaldada nas relações que estabeleci com professores e colegas. Primeiramente, os professores me mostraram um lado mais objetivo do curso de Pedagogia. Segundo, os colegas e amizades que estabeleci na Faculdade de Educação (FE) foram de fundamental importância para minha decisão de ser pedagoga, amigas e amigos que até hoje me acompanham e são muito importantes na minha vida acadêmica e pessoal.

Com relação ao meu encontro como estudante aqui na FE, ocorreu no segundo semestre, no qual cursei as disciplina: História da educação, O educando com necessidades educacionais especiais, Fundamentos da educação ambiental, Pesquisa em educação 1,

Organização da educação brasileira e Projeto 2. Foi nesse semestre que conheci o Professor Bráulio Tarcísio, hoje o orientador do Trabalho de Conclusão de Curso. A Professora Eliane Cavaleiro também foi muito importante neste meu momento de decisão, eles dois mostraramme como pode ser instigante e desafiador a busca pelo conhecimento. Portanto, foi muito importante meu contato com essas duas disciplinas e professores, pois estes conduziram o restante do meu curso.

O outro fator importante nesse momento foi minhas amigas, principalmente, Helaine Beatriz e Talyta Moreira, que ajudaram bastante com estímulos e discussões muito construtivas para todas nós, pois ajudaram no nosso amadurecimento como amigas e como estudantes. A nossa amizade construída durante os anos de graduação foi muito significativa para todas e no meu caso destaca-se, pois foram elas que me deram forças e ajudaram a decidi pela Pedagogia.

Diante da minha decisão de continuar no curso, decidi fazer o curso de verão da UnB, peguei a disciplina Psicologia da educação, foi uma experiência inovadora, um pouco estranha, mas construtiva, a professora tinha uma metodologia diferenciada em sala de aula, que no início estranhei bastante, mas que ao final em vista a aprovação acabei aceitando.

No terceiro semestre, comecei a cursar os Projetos 3, fiz uma péssima escolha pelo Projeto "o lúdico no contexto escolar". A professora fez do projeto 3 uma disciplina como outra qualquer, quando um dos principais focos do Projeto 3 no currículo da FE é um espaço de iniciação a pesquisa, e, além disso, minha relação com a professora e sua forma de avaliação e acompanhamento das atividades na disciplina não foram positivas. Dessa forma, terminei o projeto, mas desisti de imediato dessa área.

As outras disciplinas que fizeram parte da minha grade no terceiro semestre foram: Orientação educacional, Didática fundamental, Ensino e aprendizagem da língua materna, Ensino de ciência e tecnologia 1, Pesquisa em educação 2 e Aprendizagem e desenvolvimento do PNEE. Esse semestre foi bastante difícil, mas motivador, os trabalhos foram desgastantes, mas frutíferos, participei de uma pesquisa na disciplina Pesquisa em Educação 2, conheci a Professora Erica Zimmermann, uma inspiração de professora.

No quarto semestre do curso em função do meu descontentamento com o Projeto 3, não cursei nenhum, ao invés desses, participei de um curso oferecido pela Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação, no qual fazia atendimento pedagógico a crianças com traumatismo crânio encefálico, essa experiência foi enriquecedora tanto profissional quanto pessoalmente, adquiri conhecimento em uma área pouco explorada na FE, e também fiz amizades para toda a vida. Além deste projeto, cursei as disciplinas Sociologia da educação, História da educação

brasileira, Avaliação escolar, Educação matemática 1, Educação em geografia, Educação a distância e Orientação vocacional profissional.

Foi neste semestre que conheci a professora Elizabeth Danziato e a educação a distância, professora e modalidade da educação importantíssimas na minha formação. Com a Professora Elizabeth, continuei os meus projetos 3, cursei o projeto Pesquisa Avaliativa em Educação a Distância, uma experiência enriquecedora, pois é um projeto em que o aluno tem contato direto com a pesquisa. Neste projeto, fiz entrevistas e participei da elaboração de um relatório de pesquisa, que hoje consta no meu *currículo lattes*.

No quinto semestre, juntamente com este projeto cursei as disciplinas: Processo de alfabetização, Pesquisa em educação a distância, Políticas Públicas de Educação, Administração das Organizações Educativas e Pensamento Negro Contemporâneo. Neste semestre também ingressei em um grupo de estudo da UnB, o Afroatitude, e através deste, fui conduzida a cursar a disciplina citada acima Pensamento negro contemporâneo, e também a inscrever uma pesquisa no Proic-Afroatitude, a qual trata sobre a Provinha Brasil sob a orientação do professor Bráulio Tarcísio Porto de Matos.

É importante frisar, que a ideia da temática da pesquisa foi do professor Bráulio, que prontamente se dispôs a orientar-me. Assim que tínhamos tudo decido, fui fazendo pequenas pesquisas documentais no intuito de me aproximar mais da temática e defini melhor meu objeto de pesquisa.

Neste semestre também conheci a professora Norma Lúcia Néris Queiroz que ajudou bastante para o desenvolvimento do meu trabalho sobre a Provinha Brasil. Além disso, adquiri conhecimentos muito pertinentes na área de alfabetização, uma das principais funções do pedagogo em sala de aula, portanto, essenciais para a formação de tal profissional.

Pode-se dizer que foi o semestre mais calmo que tive na FE, com poucos créditos e até tive tempo para um estágio no EduSesc, onde trabalhei como professora auxiliar em uma turma de educação infantil. Essa experiência profissional foi muito significativa, pois nunca tinha atuado em sala de aula. Esta experiência foi ao mesmo tempo assustadora e motivadora. A sala de aula é um desafio constante e exige do professor preparo e atenção permanente.

Ao final deste semestre, deixei o estágio, pois não consegui conciliar a UnB com este, no sexto semestre cursei as disciplinas: Filosofia da Educação, Economia da Educação, Computadores na Educação, Educação Matemática 2, Projeto 4 e Avaliação nas Organizações Educativas. Também foi um semestre calmo apesar da greve dos professores e funcionários da UnB, e da dificuldade de cumprir a carga horária do estágio, mas ao final, tudo ocorreu dentro do planejamento.

Meu último semestre do curso é o 1°/2011, decidi formar no sétimo, pois tinha créditos suficientes, e para fim de complemento dos meus créditos estou cursando as disciplinas: Ensino de história: identidade e cidadania, Psicologia social na educação, Literatura e Educação, Seminário final de curso, Projeto 4 e Projeto 5.

Apesar da carga pesada de disciplinas, ainda estou estagiando no Ministério das Comunicações em um programa de alfabetização tecnológica, para o qual fui indicada pela professora Elizabeth Danziato. Esse estágio é uma oportunidade única para trabalhar com duas áreas que gosto muito, com tecnologias e também com adultos, uma realidade que ainda não tinha vivido.

Antes de prosseguir é importante colocar as monitorias que fiz, primeiro fui monitora da disciplina Pesquisa em educação 2, com o professor Bráulio Tarcísio, e nos dois semestres seguintes com a professora Elizabeth Danziato, onde tive contato direto com a plataforma de aprendizagem moodle como administrador, essa foi uma experiência simplesmente fantástica que poucos professores propiciam aos alunos e eu tive a oportunidade de trabalhar com ela durante quase dois anos, participei de duas pesquisas em que aprendi coisas que levarei para o resto da minha vida.

No balanço final da minha graduação, admito que no decorrer dos semestres fiz escolhas de disciplinas equivocadas principalmente no que diz respeito aos Projetos 3. Não dei sequência a nenhum dos projetos que iniciei. Primeiramente escolhi o projeto 3 fase 1 errado, que não tinha absolutamente haver com minha expectativa de projeto, além disso, a experiência do projeto foi decepcionante, até certo momento desenvolvi aversão pela temática.

O meu percurso na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília foi marcado por professores maravilhosos que me ensinaram coisas que vou levar para o resto da minha vida profissional e pessoal e também por professores não tão bons, mas que também tiveram sua importância.

Tenho muitas discordâncias pela forma como o currículo e a forma como as disciplinas da Faculdade de Educação (FE) são conduzidas, e isso tem conseqüências em como a FE é vista pelo restante da UnB. Diante dessas minhas discordâncias, tive dificuldades em algumas disciplinas que me ajudaram a crescer pessoal e profissionalmente. Gostaria muito que no futuro a FE tivesse o reconhecimento de toda a universidade como um espaço sério de formação de professores, contudo, para que isso ocorra precisamos modificar muitas práticas das nossas práticas. Apesar disso, agradeço muito à FE pela formação que obtive e por todas as aprendizagens que me proporcionou.

1. Introdução

A partir dos anos 1990, a avaliação educacional adquiriu um novo contorno no cenário brasileiro com implantação de ações do Governo Federal no sentido de avaliar tanto o Sistema Educacional Brasileiro da Educação Básica, quanto à Educação Superior. Destaca-se nesse amplo espectro de avaliações em larga escala, a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, aplicado às crianças e jovens que cursam a educação básica, matriculados na 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. O SAEB, nesse momento é considerado por muitos especialistas como o melhor e o mais bem delineado projeto de avaliação proposto pelo Ministério da Educação brasileiro (VIANNA, 2003).

Em 1996, o Ministério da Educação implantou o Exame Nacional dos Cursos (ENC) que mais tarde, em 2003, tornou-se o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação e dos cursos ofertados pelas instituições de educação superior.

Posteriormente, em 1998, surgiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) dirigido a avaliação dos conhecimentos dos alunos concluintes do ensino médio. No primeiro ano deste exame, a adesão foi de 157,2 mil inscritos e de 115,6 mil participantes. Na 4ª edição, em 2001 esse número aumentou significativamente para 1,6 milhões de inscritos e de 1,2 milhões de participantes. A mudança na política do ENEM em 2004, quando o Ministério da Educação instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni) e vinculou a concessão de bolsas de estudos em Instituições de Educação Superior à nota no ENEM, culminou em 2005 quando o programa teve 3 milhões de inscritos e 2,2 milhões de participantes. Em 2006, o ENEM estabeleceu novo recorde, com 3,7 milhões de inscritos e 2,8 milhões de participantes. A tendência é que aumente cada vez mais a adesão ao exame, pois é uma nova forma de ingresso na educação superior no Brasil.

Ralph W. Tyler afirma que a avaliação por meio de testes padronizados existe desde 1940 e desenvolveu-se, nos anos 1960, com as contribuições de Lee J. Cronbach, Michael Scriven e Robert E. Stake, entre outros (VIANNA, 1989). No Brasil, segundo Gatti (1989. p, 34), o uso de instrumentos padronizados aconteceu de forma mais sistêmica a partir da década 1960, através de testes e exames para ingresso na educação superior, especialmente, os concursos vestibulares e de ingresso nos cursos de pós-graduação. Ainda segundo ela, neste

período é quando começam a ser produzidos textos mais específicos sobre medidas educacionais, em que eram discutidas técnicas de elaboração de testes e questões estatísticas envolvidas na teoria das medidas, esse período é marcado por uma perspectiva tecnicista e economicista de trabalho na área de avaliação no Brasil. Apesar da natureza sistêmica que vinha se desenhando nas avaliações no Brasil, ainda assim, a avaliação se ressentia de algum rigor técnico.

Com a "evolução" das técnicas e instrumentos de avaliação, vê-se uma ampliação significativa dessas técnicas no cenário internacional e nacional, como já foi evidenciado anteriormente, quando citamos o SAEB, como exemplo de teste que hoje é considerado um bom instrumento, além de outros como o ENADE e ENEM que estão em processo de desenvolvimento.

Mais recentemente, em 2008, o Governo Federal implementou um novo instrumento de avaliação da aprendizagem, a Provinha Brasil. Este é aplicado a crianças em processo de alfabetização (1ª série/2°ano do ensino fundamental), com o objetivo de aferir o nível de alfabetização infantil. Neste sentido, estão sendo aplicadas duas provas, sendo uma no início e a outra no final do ano letivo para realizar a comparação em relação à aquisição dos conhecimentos da língua escrita. Nesta avaliação, a principal meta é a coleta de informações sobre o estudante para que o professor possa planejar o seu trabalho e avaliar o ensino que ministra.

A Provinha Brasil por ser um instrumento bastante novo carece de análise técnica mais apurada tanto dos aspectos pedagógicos das questões, com relação à validade delas ou não, quanto à análise dos resultados desta avaliação. Além disso, é necessário inserir a discussão a fim de saber se é realmente válida a aplicação de tal instrumento a crianças tão jovens, bem como a percepção dos professores sobre esse instrumento, além de verificar se eles têm utilizado seus resultados para modificar sua prática pedagógica ou não.

1.1. Problema de Pesquisa

A proposta deste estudo é analisar a Provinha Brasil, destacando seu valor pedagógico, com ênfase na qualidade do instrumento, no sentido deste teste se constituir um instrumento confiável para avaliar a alfabetização das crianças. Além disso, buscamos analisar os conceitos de alfabetização e letramento presentes no teste, e as percepções de um grupo de professores da rede de educação pública do Distrito Federal acerca do instrumento e se eles têm utilizado seus resultados para modificar ou não sua prática pedagógica.

Para tanto pretende-se responder a seguinte indagação: "Em que medida a Provinha Brasil torna-se um instrumento válido para avaliar o nível de alfabetização e de letramento das crianças envolvidas neste estudo?".

1.2. Justificativa e Relevância do Estudo

Minha aproximação com a temática da avaliação aconteceu no projeto 3 fase 2, quando participei da avaliação de um curso ofertado na modalidade a distância, posteriormente em algumas disciplinas, fui aprofundando meus conhecimentos na área, para então culminar na temática do meu trabalho final de curso.

A temática da avaliação sempre norteou minha trajetória acadêmica, assim como a avaliação de testes, a meta-avaliação, e a avaliação de cursos. Meu interesse e a oportunidade de fazer uma pesquisa com a temática referida foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

Diante disso, este estudo desenvolve-se como meu trabalho de conclusão de curso e espera-se, pois, que os resultados desta pesquisa possam servir para a melhor compreensão das possibilidades e limites da Provinha Brasil, gerando informações não só para o próprio instrumento, mas, especialmente, para o professor e sua prática pedagógica em sala de aula, contribuindo desta forma para melhorar o processo de ensino-aprendizagem de alfabetização e do letramento.

1.3. Objetivo Geral

Dessa forma, o referido estudo tem por objetivo geral:

 Analisar a Provinha Brasil no aspecto pedagógico do teste e o conceito de Alfabetização e de Letramento presentes nela;

1.4. Objetivos Específicos

Para chegar ao objetivo geral têm-se como objetivos específicos:

- Identificar e analisar a relação entre os descritores e os itens do teste;
- Analisar os conceitos de alfabetização e de letramento;

- Analisar o conceito de alfabetização e de letramento presente na Provinha Brasil com o conceito encontrado na pesquisa de campo;
- Analisar as impressões e opiniões, dos professores que aplicaram a Provinha Brasil no âmbito do Distrito Federal.

Capítulo I

2. Referencial Teórico

O presente capítulo visa situar o leitor nas discussões atuais em relação aos temas de avaliação, avaliação em larga escala e as possibilidades desta última no contexto escolar. Tem-se ainda, diante da proposta de análise da Provinha Brasil, a busca pela elucidação do leitor no que tange às questões da referida avaliação e seus respectivos conceitos, como o de alfabetização e o de letramento, e ainda, a discussão sobre os métodos de alfabetização, com base nos argumentos propostos por Vianna (1989), Oliveira (2005a, 2008b), Capovilla & Capovilla (2003), Soares (2003), entre outros.

2.1. Avaliação: História e Conceito

Um dos aspectos mais importantes do papel do professor é a avaliação do progresso dos estudantes. Professor e aluno não podem desempenhar o papel que lhes é devido se não dispõem de informações apropriadas sobre o *status* do aluno em determinado momento e o grau de seu progresso em relação ao alcance dos objetivos do ensino (MÉNDEZ, 2002). Com a ineficiência ou inexistência de tais informações, o processo de ensino-aprendizagem tende a ser prejudicado, uma vez que professor e aluno não conhecem até onde os objetivos foram atingidos, onde se faz necessário mais atenção, entre outros aspectos.

O ato de avaliar é inerente à natureza humana. Desde as mais simples até as mais complexas, as avaliações influenciam que caminho trilhará determinado indivíduo, aluno, ou mesmo, uma escola. As avaliações realizadas no cotidiano são automáticas, realizadas sem se fazerem perceber; estas são denominadas avaliações informais, pois são realizadas de acordo com a necessidade, além de não contarem com nenhum rigor formal ou de definição de critérios.

A avaliação que exige a definição de objetivos, a seleção de critérios e está direcionada para um fim específico é conhecida por avaliação formal ou sistemática, e está inserida no campo da avaliação educacional (OLIVEIRA, 2007).

Diante da importância da avaliação no contexto escolar e em outros contextos concernentes, faz-se necessário saber o que é a avaliação, distinguindo-a de outros termos que se confundem como, por exemplo, a medição que, por vezes, são tomadas como sinônimos.

No entanto, existe uma distinção e, tal confusão, acarreta problemas na avaliação em sala de aula. Assim, para o entendimento inicial da avaliação, nos próximos tópicos, tratar-se-á sobre um breve histórico da avaliação na história da humanidade.

Segundo Depresbiteris e Tavares (2009), os testes visando a avaliação surgiram na China, em 2205 a.C., onde um imperador os utilizava como instrumento para promover ou demitir os oficiais da guarda. "Barriga, citando Weber, diz que os testes surgiram para evitar a constante ameaça de apropriação de cargos, impedirem o clientelismo e a formação de monopólio de notáveis na China imperial (...)" (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 28). De acordo com Dias Sobrinho (2001), os gregos utilizavam a avaliação, assim como os chineses, como mecanismo de seleção de indivíduos para o serviço público.

Percebe-se que os exames nasceram com o objetivo de seleção e de controle social, característica que se pode ser observada nos dias de hoje, em que os concursos públicos são utilizados para selecionar os funcionários do Estado, impedindo, assim, que tais funções sejam utilizadas com objetivos pessoais.

A avaliação recebe tratamento mais sistemático a partir do século XVIII, pois, com a Revolução Francesa, amplia-se o acesso à educação básica, fazendo com que a avaliação distribuísse os alunos conforme a sua capacidade individual.

Com os impactos da Revolução Industrial, a avaliação passou a se desenvolver tecnicamente e, em tal contexto, continuou a ser utilizada especialmente para selecionar os indivíduos para o serviço público e outros postos de trabalho. No contexto escolar, o teste escrito e o sistema de notação davam maior credibilidade pública, transparência e rigor no julgamento dos resultados (DIAS SOBRINHO, 2001).

Conforme o exposto, percebe-se que a avaliação permeia a vida do ser humano, e sua utilidade depende do uso que cada sociedade lhe atribui. A avaliação serviu, na maioria das vezes, como instrumento de seleção, estando associada a testes e provas. No contexto escolar, a avaliação se dá via testes e provas, tendo como principal função a prestação de contas do aprendizado das crianças. Observa-se, assim, que a avaliação está excessivamente ligada ao uso de testes, quando não é isso que a define.

Atualmente, a avaliação, além de medir, pode oferecer suporte teórico e proporcionar reflexões para a autoanálise do professor. Por vezes, a avaliação é confundida com medição. Portanto, faz-se oportuno distinguir tais termos. Vianna (1989, p. 20. *Grifos do autor*) define o termo "medir" como

"(...) uma operação de quantificação, em que se atribuem valores numéricos, segundo valores preestabelecidos, a características dos indivíduos, para estabelecer o **quanto** possuem das mesmas. O índice quantitativo, obtido por intermédio da medida, identifica o **status** do individuo face à característica."

Para o termo "avaliação", Vianna tem a seguinte definição

Decorre do esforço sistemático para a definição de critérios, em função dos quais se coletam **informações precisas** para julgar o valor de cada alternativa apresentada. Avaliar é, assim, emitir um julgamento de valor sobre a característica focalizada, podendo esse valor basear-se, parcial, mas não exclusivamente, em dados quantitativos. (VIANNA, 1989, p. 20. *Grifos do autor*)

Portanto, a medição é uma das facetas da avaliação, não se resumindo somente aos aspectos ligados à quantificação. Logo, a avaliação pode ou não basear-se em dados quantitativos. Em sala de aula, a quantificação ou não da aprendizagem dependerá dos objetivos do professor.

Além da definição de avaliação de Vianna, outros autores também versam sobre tal termo. Para Tyler (*apud* VIANNA, 1989, p. 20), "avaliação é um processo de comparação entre os dados do desempenho e dos objetivos instrucionais preestabelecidos". Thorndike e Hagen apontam que avaliar em educação significa descrever algo em termos de atributos selecionados e julgar o grau de aceitabilidade do que foi descrito (THORNDIKE & HAGEN, 1960, *apud*, PENTEADO, 1980). Para Bradfield e Moredock (1963), avaliar significa atribuir um valor a uma dimensão mensurável do comportamento em relação a um padrão de natureza social ou científica (BRADFIELD; MOREDOCK, 1963, *apud* PENTEADO, 1980).

Segundo Horta Neto (2010), avaliar significa ir além das medições ou apresentação de resultados; envolve a definição de políticas e estratégias governamentais que levariam ao aperfeiçoamento institucional do próprio processo de ensino-aprendizagem em seus diferentes graus e modalidades.

As várias conceituações apresentadas se completam, pois cada qual salienta algum aspecto importante do referido termo. Horta Neto (2010) ressalta que a avaliação é um instrumento eficaz na formulação de ações governamentais, oferecendo suporte para políticas afins. Os demais autores destacados apontam que a avaliação atém-se ao aspecto do processo de emissão de um julgamento sobre certa característica, associada aos objetivos preestabelecidos.

Para efeito de esclarecimento, durante o presente estudo, utilizar-se-á a definição de avaliação de Vianna (1989), conforme exposto anteriormente.

Conforme as definições apresentadas, a avaliação adquire uma série de funções, apresentadas logo a seguir.

2.1.1. Características da Avaliação

Segundo Penteado (1980), as funções da avaliação podem ser definidas por meio de: diagnóstico das condições de um aluno e de uma classe, controle da aprendizagem e do ensino e a discriminação e classificação dos elementos de um grupo.

A função de diagnóstico da avaliação busca verificar se o aluno possui ou não os conhecimentos e habilidades referentes a algum conteúdo. Além disso, o diagnóstico identifica as deficiências que devem ser eliminadas ou os problemas que devem ser corrigidos. Já a função de controle da aprendizagem tem, por fim, fazer com que tanto o aluno quanto o professor saibam se os objetivos preestabelecidos foram atingidos. Por último, a função de discriminação e classificação busca, através da apuração das diferenças individuais, a discriminação do desempenho do estudante, sob os níveis: excelente, bom, médio e razoável.

Tais funções aparecem em outros autores, mas com nomenclatura diferente, nomeadas como avaliação somativa e formativa. O modelo de avaliação somativa, também chamada de meritocrática, é fortemente criticado com argumentos de que se apóia numa concepção de classificação de aprovação e reprovação do estudante (CHUEIRI, 2008). Contudo, a avaliação somativa faz-se necessário, pois esta também tem como função avaliar as competências adquiridas pelo aluno no somatório das atividades desenvolvidas durante o ano letivo (OLIVEIRA, 2008).

A avaliação formativa busca recolher informações durante o processo de ensinoaprendizagem, no sentido de realizar reformulações visando a melhoria da aprendizagem (OLIVEIRA, 2007). Logo, o referido método avaliativo objetiva um processo de construção, buscando compreender melhor a realidade envolvida, e não a preocupação da medição de padrões estabelecidos, e nem mesmo o aluno em si. Tais funções da avaliação serão retomadas mais adiante, quando se dará a discussão sobre a avaliação da alfabetização.

A avaliação educacional ainda pode ser definida de acordo com o foco de interesse, e classificada de modo interno ou externo. A avaliação interna é aquela desenvolvida cotidianamente pelo professor em sala de aula. A avaliação externa é aquela proposta pelo

sistema de ensino, sendo promovida "por diferentes órgãos oficiais, muitas vezes com a colaboração de instituições privadas" (VIANNA, 2009, p. 16).

As avaliações propostas pelo professor são consideradas internas, pois estão diretamente ligadas à necessidade do mesmo; são as avaliações realizadas cotidianamente na sala de aula e que o docente tem acesso direto aos resultados.

As avaliações externas – ou avaliações em larga escala – são elaboradas e aplicadas por profissionais que se encontram alheios ao ambiente escolar, e seus resultados destinam-se a informar a sociedade como um todo. Os resultados visam divulgar o desenvolvimento e a conquista dos objetivos educacionais propostos.

Segundo Oliveira (2007, p. 39), as avaliações em larga escala exigem procedimentos específicos e diferenciados em relação às avaliações internas. Tais procedimentos estão relacionados a aspectos acadêmicos, operacionais e logísticos, como por exemplo: a definição do objeto de avaliação, definição das características e dos seus pressupostos da avaliação, definição do objetivo da avaliação, delineamento da metodologia, estratégias e técnicas de avaliação, escolha das fontes de informação (alunos, professores, entre outros), métodos de seleção do público a ser avaliado, e os meios de coleta de dados.

De acordo com Oliveira (2007), a avaliação em larga escala pode ter quatro objetivos: a autoavaliação, o credenciamento, o diagnóstico e o *accountability*. Quando o objetivo encontra-se focado na autoavaliação, esta permite perceber qual a posição relativa entre os participantes da avaliação. Assim, tem-se, por exemplo, o "(...) Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), realizado inicialmente com o objetivo de o aluno egresso do Ensino Médio saber como foi sua aprendizagem em relação aos demais alunos brasileiros (...)" (OLIVEIRA, 2007, p. 40).

Quando a função é o credenciamento, este permite habilitar instituições de educação superior, ou funciona como mecanismo de seleção para ingresso em universidades através dos exames vestibulares ou do mercado de trabalho, como é caso do Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

A função diagnóstica possibilita o conhecimento de uma determinada realidade, sendo possível diagnosticar em que nível de aprendizagem se encontra certo grupo de alunos em relação a um critério predefinido, e por meio deste, direcionar ações a fim de alcançar tais objetivos.

Por fim, a *accountability* tem como objetivo informar a sociedade sobre as ações que estão sendo desenvolvidas no sistema educacional. Segundo Oliveira (2007), *accountability* significa a "prestação de contas" para a sociedade dos serviços prestados pela escola, ou seja,

é a transparência dos resultados obtidos pela escola. Nos Estados Unidos da América (EUA), tal concepção de avaliação desenvolveu-se a ponto da sociedade local cobrar constantemente daquele governo os resultados dos impostos que são investidos na educação.

No Brasil, a mentalidade do Estado avaliador vem se desenvolvendo nos últimos anos, ocasionando na geração do "Sistema Nacional de Avaliação". Em 2011, houve iniciativas de avaliação em larga escala nas séries iniciais do Ensino Fundamental por meio da Provinha Brasil e do SAEB. Tem-se ainda no Ensino Médio, ENEM e, na educação superior, o ENADE. Mesmo com a existência de tais iniciativas a nível nacional, os Estados brasileiros têm autonomia para formularem avaliações para suas redes de educação. Em particular, no Distrito Federal, existe o Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (SIADE), proposto para avaliar toda a educação básica da referida unidade federativa.

Diante do exposto, a Provinha Brasil, objeto do presente estudo, insere-se como uma avaliação em larga escala com o objetivo de diagnosticar o nível de alfabetização de crianças. Contudo, é um instrumento com aspectos peculiares, pois a adesão é voluntária, ao contrário do que acontece em outras avaliações, como o ENADE e o SAEB, ambos de caráter obrigatório. A aplicação, correção e resultados da Provinha Brasil estão diretamente ligados ao professor; os resultados do teste não voltam para o Governo Federal; os resultados não são sistematizados em caráter nacional. Em suma, a Provinha Brasil é uma avaliação que ainda encontra-se em processo de amadurecimento.

2.2. Definição de Alfabetização e de Letramento

A construção e discussão dos termos "alfabetização" e "letramento" já existe há algum tempo, passando por várias mudanças. Inicialmente, o estudo voltar-se-á para os aspectos pertinentes à alfabetização para, posteriormente, aplicar a discussão na conceituação de letramento.

Os conceitos não são estáticos e modificam-se de acordo com a necessidade da sociedade, fato que não se dá de forma diferente com o conceito de alfabetização, pois, de acordo com a dinâmica de cada época, aquele conceito vem modificando-se para atender as necessidades e aos interesses políticos, sociais, econômicos e ideológicos de cada período (SOARES, 2003).

No Brasil, historicamente percebe-se a mudança nos conceitos através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelos censos populacionais, pois, para a

operacionalização de tal conceito, modificaram-se várias vezes a forma como a alfabetização era aferida na população brasileira. Inicialmente, cobrava-se a verificação da habilidade de codificar e decodificar o nome, para hoje relacioná-lo à capacidade de usar a leitura e a escrita na prática social (SOARES, 2003). Segundo Soares (2003), é possível perceber, através dos tempos, a ampliação do conceito de alfabetização, pois,

(...) A partir do conceito de alfabetizado, que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de alfabetizado como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, adotado a partir do Censo de 1950; até o momento atual, em que os resultados do Censo têm sido frequentemente apresentados, sobretudo nos casos das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD), pelo critério de anos de escolarização, em função dos quais se caracteriza o nível de alfabetização funcional da população, ficando implícito nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito da alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. (SOARES, 2003, p. 4, grifos da autora)

Contudo, uma ressalva se faz necessária: tal mudança na conceituação de alfabetização pelo IBGE pode ser interpretada como uma forma de operacionalização do conceito, ou seja, o que se modificou foi a forma como passou a se medir a alfabetização; a operacionalização sofreu modificações, e não o conceito de alfabetização. O que a autora chama de ampliação do conceito de alfabetização, pode ser considerada uma nova forma do IBGE medir o fenômeno da alfabetização.

A modificação ocorrida na operacionalização do conceito de alfabetização também pode ser entendida como uma demanda da sociedade que passou a exigir mais habilidades dos indivíduos na leitura, escrita e compreensão.

Não se pode tomar que a alfabetização de antigamente era diferente do que temos atualmente, e que hoje as habilidades da alfabetização são mais complexas. É preciso saber que a língua portuguesa é basicamente a mesma. O que se pode tomar como referência para a ampliação da alfabetização é o recente acrescimento do letramento ao processo de aprendizagem da língua escrita.

Diante do exposto, tem-se a seguir a discussão sobre o letramento e como este acabou mesclando-se com os aspectos pertinentes à alfabetização.

2.2.1. Discussão sobre Alfabetização e Letramento

A partir das literaturas existentes na área de linguagem e dos conhecimentos na área de alfabetização, surge um novo termo que passa a circular no meio acadêmico em companhia da alfabetização. Fala-se de alfabetização e letramento — como se tais termos tivessem seus conceitos claramente definidos, uma vez que não existe segurança no emergir de uma definição. Soares (2003) ressalta que os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam e se confundem, ocorrendo assim, o enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização, percebido principalmente nos censos demográficos, na mídia e na produção acadêmica. Mediante tal confusão, o letramento acaba por sobrepor a alfabetização, sendo esta última considerada uma característica menos nobre do processo.

O termo "letramento" surgiu muito recentemente e tem grande aceitação no meio acadêmico. Contudo, ainda pode ser confundido com outros termos, não possuindo clareza conceitual.

Letramento é uma palavra recém-chegada ao vocabulário da educação, surgida na segunda metade dos anos 1980 (SOARES, 2003). Tal expressão, provavelmente, surgiu com a autora Mary Kato, em 1986, em sua obra "No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística".

Kato (1986, p. 7) ressalta que

(...) a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação.

Desde então, na produção acadêmica brasileira, os termos "alfabetização" e "letramento" normalmente aparecem quase como sinônimos, com o último termo antepondo ao primeiro.

Em 1988, a autora Leda Verdiani Tfouni, em sua obra "Adultos não alfabetizados: o avesso ao avesso", distingue alfabetização de letramento. A partir de então, o termo "letramento" torna-se mais frequente no discurso dos especialistas da área de educação e linguística e a confusão entre os dois termos permanece na medida em que não dissociam alfabetização de letramento na teoria e na prática (SOARES, 2003).

Em relação à definição propriamente dita de alfabetização e letramento e sua distinção, apresentar-se-ão alguns autores que são significativos a fim de perceber como o conceito gera discussão no meio acadêmico e como é difícil e complexa as definições encontradas.

Soares (2003, p. 12) aponta duas considerações pertinentes: primeiro, a separação da alfabetização do letramento. A alfabetização, entendida como "(...) aquisição do sistema convencional de escrita (...)", e o letramento como o "(...) desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (...)", ensejam aquela autora a expressar que a aprendizagem da criança se dá pelos dois processos simultaneamente: os dois processos são interdependentes – um depende intrinsecamente do desenvolvimento do outro.

Segundo Soares (2003), em entrevista à revista *Nova Escola* (Ano XVIII, n. 162, maio de 2003, p. 30), Emília Ferreiro rejeita a existência dos dois termos, enfatizando que no letramento estariam todas as habilidades necessárias para aprender a ler e escrever. Mas, Soares (2003, p. 12) rebate afirmando que "(...) são processos de natureza fundamentalmente diferentes, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, consequentemente, procedimentos diferenciados de ensino."

Soares (2003, p. 14) resume sua posição ao destacar que faz-se necessário reconhecer as especificidades da alfabetização e do letramento, a primeira entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico, sendo necessário o surgimento de um contexto que propicie o letramento, entendido como a "etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas"

Já Oliveira (2008, p. 18) apresenta a alfabetização e o letramento através de quatro conceitos. Segundo aquele autor, alfabetizar é basicamente "ensinar o segredo do código alfabético, é ensinar a ler e escrever". A partir daí, Oliveira expressa óticas diferentes de alfabetização e letramento.

Os quatro conceitos de alfabetização que serão apresentados a seguir são importantes para melhor clarificar e diferenciar letramento e alfabetização, tendo em vista que a Provinha Brasil é um teste que se fundamenta em tal definição.

No primeiro conceito, a alfabetização aparece como a decodificação, ou seja, a capacidade de decodificar e codificar. Alfabetizar é "ensinar o alfabeto, dar ao aluno

elementos para ele descobrir como funciona esse código, como decodificar fonemas em grafemas e vice-versa. A decodificação permite formar um leitor autônomo, capaz de ler qualquer palavra." (OLIVEIRA, 2008, p. 18). Tal conceito é o mais simples e mais restrito de alfabetização, pois trabalha somente com a decodificação e codificação do código alfabético. Segundo Oliveira (2008), a alfabetização requer muito mais que simplesmente alfabetizar. Assim, aquele autor apresenta um segundo conceito como "o conceito equivocado".

Em tal conceito, a ideia de ler é sinônimo de compreender; o equívoco ocorre na confusão entre "o objetivo de ler, que é compreender, e o processo de aprender a ler, que envolve a decodificação" (OLIVEIRA, 2008, p. 19). Essa ideia aparece no Brasil através dos ideais construtivistas, que consideram ler como sinônimo de compreender, pois, usando o exemplo de Oliveira (2008, p. 19), "você lê um texto de um assunto que não conhece, ou que contêm muitos termos técnicos e não compreende nada. Você consegue ler, mas nem sempre consegue compreender o que lê". Ainda segundo aquele autor, a referida concepção confunde o objetivo com o processo, ou seja, o objetivo final da alfabetização é dar a possibilidade do individuo entender o que lê: a compreensão.

O terceiro conceito apresenta a alfabetização sem limites, definição que assinala a alfabetização como aspecto que vai além da decodificação, "pois ler e escrever tem como fim último promover a compreensão: compreende o que se lê, o que se fala, como funciona o mundo. (...), não basta decodificar, é preciso compreender o sentido da palavra e do texto e compreender o texto no contexto" (OLIVEIRA, 2008, p. 19). Aquele autor aponta que o principal problema do conceito apresentado é a forma ampla como é colocado, pois conceitos como os que são apresentados acabam por não ser aplicáveis ou operacionalizáveis em sala de aula: ele pode ser qualquer coisa. Assim, o professor pode se confundir aplicando algo que ele nem ao menos sabe o que é.

Conceitos amplos são muito úteis para provocar discussões, ampliar horizontes e suscitar questionamentos, mas possuem pouco valor prático para o professor, que na sala de aula tem uma missão especifica: alfabetizar seus alunos na primeira série do ensino fundamental. (OLIVEIRA, 2008, p. 19)

O grande problema do referido conceito é a possibilidade de seu uso prático; tal conceituação é rica em ideias e perfeita para provocar discussões que acabam por trazer ganhos para a área. Contudo, não é possível aplicá-la em sala de aula.

Por fim, Oliveira apresenta o conceito de alfabetização operacional: o processo de alfabetização ocorre quando o aluno aprende a ler, e o restante da vida seria utilizado com o intuito de ler para aprender, o que corresponderia à fase de compreensão.

Esse conceito operacional se revela muito útil para entender onde acaba o processo de alfabetização (aprende a ler) e onde começa o processo de usar a capacidade de ler para aprender [...] ele apenas acentua que a compreensão é o objetivo final da leitura, mas não deve ser confundida com o processo de aprender a ler (OLIVEIRA, 2008, p. 20)

A utilização do conceito de alfabetização apresentado é muito útil, pois tem-se a oportunidade de perceber as habilidades que são necessárias para aprender a ler e escrever, na decodificação e no entendimento do código alfabético, pois quando o aluno consegue o entendimento completo de tais habilidades, a compreensão do mundo ocorre pelo exercício da leitura (OLIVEIRA, 2008).

As definições apresentadas anteriormente exemplificam a dificuldade de definir e a confusão que se instala quando o assunto é alfabetização e letramento. Ressalta-se que, para o presente trabalho, faz-se necessário tal discussão, pois, ao se pensar em avaliar algo, é necessário antes defini-lo.

Soares (2003) afirma que a não existência de uma definição precisa de letramento, torna-se muito difícil avaliá-lo e medi-lo. Aplica-se a mesma lógica à alfabetização. Conforme aquela autora, avalia-se o letramento de maneira progressiva em relação à aquisição de habilidades, conhecimentos, de usos sociais e culturais da leitura e escrita.

Oliveira (2005) oferece outras contribuições sobre a definição e avaliação de alfabetização e letramento que serão retomadas mais adiante no presente estudo. Em suma, faz-se necessário saber que sem a definição precisa do que é alfabetização e letramento, e quais habilidades são necessárias para um individuo ser considerado alfabetizado, não é possível avaliá-lo.

2.3. Métodos de Alfabetização

A seguir, tem-se uma breve abordagem sobre os métodos utilizados para a alfabetização, pois estes constituem objeto de discussão entre os especialistas da área, conforme os seguintes questionamentos: Qual é o mais indicado? Qual o melhor? Qual garante melhor resultado na alfabetização de crianças?

Cada autor apresenta sua conclusão, oferecendo subsídios propícios à reflexão sobre o tema em questão. Vale ressaltar que o estudo versa expor, de forma simples, as principais características dos métodos para, posteriormente, discutir na perspectiva da Provinha Brasil, as implicações de cada abordagem alfabetizadora.

De acordo com Oliveira (2008), historicamente existem três métodos de alfabetização: o alfabético, o fônico e o global, sendo o restante das práticas de alfabetização existentes variações dos referidos métodos.

O método alfabético, originado na Grécia a cerca de 2.500 anos, sendo a letra como ponto de partida para a aprendizagem, evidencia que o aluno aprende todas as letras do alfabeto e as junta para formar as palavras. Segundo Oliveira (2008, p. 37), o método alfabético é a compreensão imperfeita do princípio alfabético, pois estudos sobre o conceito de fonema surgiram em meados do século XIX, apontando para a importância do aluno em descobrir a relação entre fonema e grafema, visando obter sucesso no processo de alfabetização.

O referido método também pode ser entendido através das variações como, por exemplo, a soletração, em que o intuito do ensino é o aluno aprender fazer a fusão bê+a=BA; o foco está "(...) na decoração oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas sequências e numa sequência de todo o alfabeto e, finalmente, de letras isoladas." (FRADE, 2007, p. 22). Diante da insatisfação com os resultados apresentados pelo método alfabético, surge como resposta o método fônico.

O método fônico é aquele que se ensina através da relação entre grafemas (letras) e fonemas (sons). A ênfase é ensinar a decodificar os sons da língua, na leitura, e a codificá-los, na escrita (CARVALHO, 2005). De acordo com Oliveira (2008. p, 38), "(...) esse ensino permite à criança descobrir o principio alfabético e, progressivamente, dominar o conhecimento ortográfico próprio da língua".

De acordo com Oliveira e Silva (2008, p. 2), o método fônico é definido, segundo o *National Reading Panel*¹ (2000, p. 2-89), como "o ensino fônico sistemático é uma forma de ensino que enfatiza a aquisição das correspondências entre letras e som e seu uso para ler e

¹ Em 1997, o Congresso Americano pediu ao diretor do Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano (NICHD), juntamente com o Secretário de Educação, a convocação de um painel nacional de leitura. O Painel Nacional de Leitura (NRP) foi convidado pelo Congresso para avaliar o estado de pesquisa baseado em conhecimento sobre a leitura, incluindo a eficácia das diversas abordagens para ensinar as crianças a ler. O painel foi composto por 14 pessoas, incluindo cientistas de liderança na investigação leitura, representantes das faculdades de educação, professores, administradores educacionais, e os pais. O NRP teve um período de dois anos para discutir as suas conclusões e preparar os resultados em dois relatórios e um vídeo intitulado "Ensinar as crianças a ler.". Disponível em: http://www.nationalreadingpanel.org/. Acesso em: 22/06/2011.

soletrar palavras. O ensino pelo método fônico destina-se a alunos de alfabetização nos anos iniciais da escolaridade e para crianças que têm dificuldade de leitura".

Tal método de ensino é largamente aceito na comunidade internacional como o mais eficaz na alfabetização dos alunos nos anos iniciais e de crianças com dificuldade de leitura, mas a referida discussão será apresentada mais adiante.

No século XVII, surge o método global, sendo sua variação o método ideovisual, que tem como princípio partir de frases escritas com palavras conhecidas pelas crianças (OLIVEIRA, 2008. p, 37). Segundo Carvalho (2005, p. 32), os métodos globais fundamentam-se na psicologia da Gestalt, pois "(...) a criança tem uma visão sincrética (ou globalizada) da realidade, tende a perceber o todo, o conjunto, antes de captar os detalhes."

Segundo Oliveira (2008, p. 38), o método ideovisual não é propriamente um método, mas uma proposta de alfabetização, pois "não permite, por si só, senão a aprendizagem de um número limitado de palavras". Tal proposta pressupõe que aprender a ler e a escrever é tão natural quanto falar. Contudo, evidências empíricas demonstram a inviabilidade do referido "método"

As evidências experimentais sobre o sistema de reconhecimento de palavras demonstram que essa acepção de ensino da leitura não corresponde ao funcionamento do cérebro. As evidências empíricas, ou seja, os estudos de aplicação desses métodos em sala de aula demonstram que eles são nitidamente inferiores aos métodos fônicos (OLIVEIRA, 2008, p. 39).

Capovilla (2003, p. 12) expõe as diferenças básicas entre o método global e o fônico: ocorre na medida em que, no método global, a alfabetização deve ser feita a partir de textos complexos introduzidos logo no início da alfabetização "(...) sendo que não há um ensino explícito e sistemático das correspondências grafema-fonema, pois se espera que a criança sozinha perceba tais relações (...)". Já no método fônico, o texto é introduzido de forma gradual, em ordem de complexidade, na medida em que a crianças forem "(...) adquirindo uma boa habilidade de fazer decodificação grafofonêmica fluente, ou seja, depois que ela tiver recebido instruções explícitas e sistemáticas de consciência fonológica e de correspondências entre grafemas e fonemas".

Diante do exposto, faz-se necessário observar as especificidades dos métodos de alfabetização e suas implicações na aprendizagem das crianças. Como ponto de partida, apresentar-se-á o debate na comunidade internacional sobre os métodos de alfabetização, ou seja, a discussão sobre qual método se mostra mais eficaz na alfabetização de crianças.

2.3.1. Eficácia dos Métodos de Alfabetização

Nos anos 1990, os métodos globais eram um tipo de modismo na prática dos educadores. A partir daí, países como os Estados Unidos da América (EUA) começaram a perceber o declínio na qualidade da educação na leitura e escrita das crianças. Assim, surgiu a necessidade do governo desses países em buscar soluções.

Logo, a comunidade acadêmica internacional iniciou a discussão a respeito da eficácia dos métodos de alfabetização. Nos EUA, ocorreu a chamada Guerra dos alfabetizadores, onde a produção científica da época foi analisada pelo *National Reading Panel*, com vista a estabelecer conclusões a respeito do tema.

O cerne de tais pesquisas diz respeito a como se deve alfabetizar as crianças, se pelo método global ou pelo método fônico. A diferença essencial entre eles é simples. [...] Até os anos 1990, o método global era a moda e grande parte dos países procurava alfabetizar suas crianças segundo ele. Contudo, a queda sistemática no desempenho da população escolar desses países produziu enorme e crescente insatisfação entre os educadores sensíveis à involução e fracasso progressivo das crianças, o que produziu a grande controvérsia conhecida como *A Guerra da Leitura (The Reading Wars*, Lemann, 1997) e forçou as autoridades a buscar evidências sólidas de pesquisa experimental para poder fazer uma opção oficial por um ou outro método. (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2003, p. 12. *Grifos do autor*)

Com a formação de tal cenário, nos chamados países desenvolvidos (como França, Grã-Bretanha e os EUA), houve a recomendação generalizada de adoção dos métodos fônicos, que se baseavam em evidências empíricas que colocavam a eficácia superior do referido método no ensino da decodificação (OLIVEIRA, 2008).

Dessa forma, a ideia de que o método de alfabetização não é importante não encontra respaldo científico, tendo em vista que a pesquisa realizada pelo *National Reading Report*, em 2000, demonstra que os métodos fônicos tendem a apresentar resultados superiores com todos os grupos de alunos (OLIVEIRA, 2008).

Em relação aos métodos globais, estes funcionam quando são dirigidos a turmas pequenas, para uma clientela seleta, que desde sempre teve contato com o mundo escrito, onde o professor pode fazer o acompanhamento individualizado do progresso e das dificuldades do aluno. Mas, para a grande massa da população que está na escola, demonstra ser ineficiente.

Contudo, tem-se uma colocação pertinente: Bortoni-Ricardo (2006) argumenta que a consciência fonológica favorece a compreensão do princípio alfabético; todavia, não é aceitável o retrocesso nas práticas de alfabetização.

(...) estou trabalhando com os pressupostos de que a leitura e a escrita são parasitárias da fala e de que o desenvolvimento da consciência fonológica favorece a compreensão do princípio alfabético subjacente à ortografia do português e de um grande número de línguas. Todavia, isso não implica aceitar o retorno de práticas comportamentalistas, baseadas em estímulo e resposta, no processo de alfabetização. Nem tampouco minimizar a importância do contexto na leitura das palavras, que têm de estar inseridas em textos significativos e atraentes (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 206)

Diante do exposto, cabe a reflexão, considerando-se que a instrução fonêmica é importante na alfabetização, pois é através dela que o estudante adquire as habilidades de decodificação e codificação, descobre o princípio alfabético da língua. Contudo, não se pode esquecer o papel da compreensão e das práticas que dão suporte para o entendimento de textos em geral.

Atualmente, trabalha-se com a concepção de alfabetizar letrando (SOARES, 2004), ou seja, ensinar o aluno a ler e escrever por meio de práticas sociais de leitura e escrita. Essa concepção de alfabetização não dispensa a instrução fonêmica, pois é através desta, que o aluno adquire as habilidades para ler e escrever, contudo, não admite-se a volta a antigos métodos de alfabetização com práticas de ensino consideradas retrogradas. As ideias de Capovilla (2003) e Oliveira (2008) caminham na direção da instrução fônica, já Soares (2006) defende a alfabetização letrando, pois esta integra dois aspectos fundamentais do processo de alfabetização; a consciência fonêmica, codificação e decodificação, com práticas que permitem o uso dessas habilidades em contextos sociais, em práticas cotidianas.

Assim, mediante a atual discussão que se instala no cenário educacional brasileiro, cabe à comunidade acadêmica realizar pesquisas de caráter científico a fim de perceber ou não a evolução da questão na educação do país, providenciado-se alguma atitude em relação à alfabetização das crianças.

No item a seguir, apresentar-se-á a perspectiva da avaliação com foco na alfabetização, tendo em vista que este é o eixo norteador do presente estudo.

2.4. Avaliação da Alfabetização

A avaliação da alfabetização em sala de aula passa pela identificação do professor, em relação às competências dos alunos, no que se refere ao ato de ler e escrever. Para tanto, Oliveira (2005) aponta que, aprender a ler e a escrever envolve três níveis de competências (vide Quadro I), que se mostram fundamentais para qualquer programa de alfabetização, e são utilizadas como referência em vários países que tem o sistema de escrita baseado no sistema alfabético.

QUADRO I - Níveis de desenvolvimento do processo de alfabetização

Nível	Competência da leitura	Competência da escrita
1	Decodificar, isto é, produzir o som das palavras indicado pelas letras.	Caligrafia: escrever de forma legível e com fluência.
	ieuas.	
2	Identificar automaticamente as	Ortografia: escrever respeitando as
	palavras.	regras ortográficas.
3	Ler com fluência.	Sintaxe: escrever frases com sentido e
		ordenação adequada.

Diante disso, a avaliação dessas competências é essencial, para tanto Oliveira (2008) propõem que a avaliação ocorra em três momentos, uma antes do início do ano letivo (diagnóstica), no sentido de conhecer o aluno; avaliações ao longo do ano letivo (formativa), para aferir a aprendizagem dos alunos; e, a última, ao final do ano letivo (somativa), para o encaminhamento do aluno, no sentido de guiar, aprovar, recuperar, entre outras ações. Essa proposta se fundamenta no entendimento de que a avaliação do progresso do aluno deve basear-se no máximo de informações possíveis.

No início do ano letivo, a avaliação diagnóstica é essencial, tendo em vista que através dela o professor pode traçar ações a fim de propiciar melhor a aprendizagem dos alunos. A avaliação ao longo do ano letivo torna-se importante, pois o professor terá a oportunidade de acompanhar o progresso dos alunos: é a chamada avaliação formativa, na qual o docente utiliza-se de instrumentos, tais como: observação, interações com os alunos, correção de deveres de casa, ditados, exercícios, projetos e envolvimento social dos alunos, observando o

desenvolvimento do discente durante o ano letivo, nas mais diversas competências, tanto acadêmicas quanto sociais (OLIVEIRA, 2008).

Além disso, o professor pode fazer uso de testes, redações, atividades de escrita e da avaliação da leitura das crianças. Tais atividades visam dar mais subsídios para o professor acompanhar o desenvolvimento das competências da aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, a referida avaliação tem por objetivo saber aonde o aluno conseguiu chegar (OLIVEIRA, 2008).

A avaliação ao final do ano letivo tem por objetivo saber o que o aluno aprendeu, ou seja, o produto da aprendizagem. Aqui, procura-se saber se aluno está preparado para cursar a série seguinte. Diante da possível transição, o professor pode utilizar-se de avaliações finais no intuito de verificar se o aluno acumulou competências e conhecimentos compatíveis para cursar o próximo nível da escolarização.

No referido contexto, as avaliações anteriormente citadas refletem seus aspectos na Provinha Brasil (avaliação diagnóstica, formativa e somativa). O teste busca avaliar a alfabetização e o letramento. Oliveira (2005) faz uma ressalva em relação à tal avaliação. O autor separa a alfabetização do letramento, o que traz implicações para a avaliação que será discutida no Capítulo III – Análise dos Dados e Discussão dos Resultados. Inicialmente, no perigo de parecer reducionista a visão apresentada, aquele autor apóia-se na operacionalização do conceito de alfabetização que, conforme exposto, pode ser muito útil para o professor em sala de aula.

2.5. A Provinha Brasil

A Provinha Brasil surge através da Portaria Normativa nº 10, de 24 de Abril de 2007. O referido teste é estruturado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), e tem por objetivos: avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental; oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e, 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.

A Portaria também estabelece que o INEP disponibilize às redes de ensino fundamental interessadas, com periodicidade anual, o instrumento necessário à avaliação, juntamente com material de instrução de procedimentos.

A partir da regulamentação, no primeiro semestre de 2008, houve a primeira edição da Provinha Brasil, em que cerca de 3.133 municípios e 22 Unidades Federativas (UFs) receberam o material impresso referente ao teste, e o restante dos municípios brasileiros puderam fazer o *download* do material na *home page* do INEP. No segundo semestre de 2008, além da disponibilização do material na *internet*, todas as Secretarias de Educação do país passaram a receber o material impresso.

Até 2011, a Provinha Brasil era constituída pela prova de português e, a partir do corrente ano, o teste sofreu alterações, sendo disponibilizada a prova de matemática. Em relação à forma do teste, até 2010 a prova continha 24 questões de múltipla escolha, sendo que cada questão possuía quatro opções de resposta cada uma. A partir de 2011, os testes foram compostos de 20 questões cada.

A Provinha Brasil é aplicada aos alunos que estão matriculados no 2º ano: em escolas onde o Ensino Fundamental tiver duração de nove anos; na 2ª série: em escolas onde o Ensino Fundamental tiver duração de oito anos e não possuir um ano anterior à 1ª série dedicado à alfabetização; na 1ª série: em escolas onde o Ensino Fundamental tem duração de oito anos e possui um ano destinado à alfabetização, anterior a essa série, como classes de alfabetização ou o último ano da Educação Infantil dedicado ao início do processo de alfabetização. O teste é aplicado em dois momentos durante o ano letivo: início e final do ano. O INEP sugere que a primeira aplicação ocorra, preferencialmente, até o mês de abril, e o segundo teste, até o final de novembro.

As habilidades avaliadas por meio da Provinha Brasil estão organizadas na Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial. Assim, são consideradas como habilidades imprescindíveis para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, cinco eixos fundamentais:

- Compreensão e valorização da cultura escrita: permeiam o processo de alfabetização e letramento, permitindo o conhecimento e a valorização dos modos de produção e a circulação da escrita na sociedade, considerando os usos formalizados no ambiente escolar, assim como os de ocorrência mais espontânea no cotidiano;
- Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento e princípios do sistema de escrita;
- Leitura: atividade que depende do processamento individual, mas se insere no contexto social e envolve capacidades relativas à decifração, compreensão e produção de sentido;

- Escrita: entendida como produção que vai além da codificação e se traduz em atividade social;
- Desenvolvimento da oralidade.

De acordo com a natureza do processo de avaliação da Provinha Brasil, a matriz de referência considera apenas as habilidades de quatro eixos, excluindo-se da avaliação o desenvolvimento da oralidade e, por questões metodológicas, exclui-se também a escrita, pois em função das limitações técnicas para a correção de questões abertas, não existem itens referentes à escrita, não sendo, portanto, tal aspecto contemplado.

Desta forma, a matriz de referência da Provinha Brasil está organizada em dois eixos. Em cada eixo estão descritas as habilidades selecionadas para avaliá-los.

As habilidades/descritores são:

QUADRO II - Provinha Brasil - Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial

1° eixo	Apropriação do sistema de escrita: habilidade relacional à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.
Habilidade (descritor)	Detalhamento da habilidade (descritor)
D1: Reconhecer letras.	Habilidades relacionadas à capacidade de diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafias das letras.
D2: Reconhecer sílabas.	Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das silabas de palavras dadas por imagens.
D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.	Identificar em palavras e representações de unidades sonoras como: • Vogais nasalizadas; • Letras que possuem correspondência sonora única (ex.: "c" e "g"); • Sílabas.
2° Eixo	Leitura
D4: Ler palavras.	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única silaba.
D5: Ler frases.	Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase
D6: Localizar informações em textos.	Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas e com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.
D7: Reconhecer assunto de um texto.	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero, ou ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.
D8: Identificar a finalidade do texto.	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero, ou ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.
D9: Estabelecer relação entre partes do texto.	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.
D10: Inferir informação.	Inferir informação.

Observações:

- A Matriz de Referência da Provinha Brasil foi revisada para a edição de 2009 e 2011.
- Por questões técnicas, o Descritor 9 não foi contemplado nos testes de $2^{\circ}/2009$ e 1° e $2^{\circ}/2010$.

Fonte:

http://download.inep.gov.br/download/provinhabrasil/2011/matriz_provinha_leitura.pdf. Acesso em 12/07/2011.

O INEP não define precisamente a metodologia de aplicação dos testes, mas as orientações repassadas apontam que, dependendo do foco do gestor da escola, este pode optar pelo professor como aplicador do teste ou então por outras pessoas indicadas e preparadas pela Secretaria de Educação local. Quando o professor aplica o teste, centra-se em monitorar e avaliar a aprendizagem de cada aluno ou turma. Quando outrem aplica a referida avaliação, a proposta é de se obter uma visão geral de cada unidade escolar, das diretorias ou de toda a rede de ensino sob a administração da Secretaria.

É possível unificar tais objetivos, solicitando aos professores que realizem a aplicação e encaminhem uma cópia dos resultados para a Secretaria de Educação. Assim, essa é a proposta da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF), onde a aplicação do teste é recomendada a todas as escolas, feita por um aplicador externo a turma e também é este quem corrigi o teste, e os resultados são repassados para a SEE/DF posteriormente.

A indicação do INEP é que a correção do teste pode ser feita pelo próprio professor ou pelo aplicador do teste. Diante dos resultados da avaliação, a Provinha Brasil identifica 5 níveis de alfabetização, ou seja, é possível identificar qual o nível de alfabetização em que os alunos se encontram.

No documento Guia de Correção e Interpretação de Resultados, são descritos os cinco níveis de desempenho na alfabetização. Segundo tal documento, os níveis são identificados

(...) a partir das análises pedagógica e estatística das questões de múltipla escolha. A partir da identificação das habilidades e da medida do grau de dificuldade das questões, foram definidos quantitativos mínimos de questões que caracterizam cada nível de alfabetização e letramento inicial que as crianças demonstraram (BRASIL, 2009, p. 7)

Assim, cada teste possui um número distinto de questões para identificação de cada nível. Para efeito de análise do professor no primeiro teste de 2009, os níveis foram os seguintes: Nível 1 – até 10 acertos, Nível 2 – de 11 a 15 acertos, Nível 3 – de 16 a 18 acertos, Nível 4 – de 19 a 22 acertos e, Nível 5 – de 23 a 24 acertos.

No segundo teste de 2009, os níveis foram modificados, pois aquele teste possuía um nível de dificuldade maior do que o anterior. Então, os níveis apresentados foram os seguintes: Nível 1 – até 7 acertos, Nível 2 – de 8 a 11 acertos, Nível 3 – de 12 a 18 acertos, Nível 4 – de 19 a 21 acertos e, Nível 5 – de 22 a 24 acertos.

No primeiro teste de 2010, a correspondência de níveis foi a seguinte: Nível 1 – até 06 acertos, Nível 2 – de 07 a 11 acertos; Nível 3 – de 12 a 17 acertos, Nível 4 – de 18 a 21 acertos e, Nível 5 – de 22 a 24 acertos. No segundo teste de 2010, os níveis também foram

modificados: Nível 1 – até 6 acertos, Nível 2 – de 7 a 11 acertos, Nível 3 – de 12 a 16 acertos, Nível 4 – de 17 a 22 acertos e, Nível 5 – de 23 a 24 acertos.

As características de cada nível, segundo o Guia de Correção e Interpretação de Resultados (2009), são as seguintes: Nível 1 – Os alunos estão em um estágio muito inicial em relação à aprendizagem da linguagem escrita. Estão começando a se apropriar das habilidades referentes ao domínio das regras que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever; Nível 2 – Os alunos, além de já terem consolidado as habilidade s do nível anterior, referentes ao conhecimento e uso do sistema de escrita, já associam adequadamente letras e sons. Embora ainda apresentem algumas dificuldades na leitura de palavras com ortografia mais complexa, demonstram ser capazes de ler palavras com vários tipos de estrutura silábica; Nível 3 – Os alunos demonstram que consolidaram a capacidade de ler palavras de diferentes tamanhos e padrões silábicos; conseguem ler frases com sintaxe simples (sujeito + verbo + objeto) e utilizam algumas estratégias que permitem ler textos de curta extensão; Nível 4 – Os alunos leem textos simples e são capazes de interpretá-los, localizando informações, realizando inferências e reconhecendo o assunto ou a finalidade a partir da leitura autônoma de tais textos; Nível 5 – Os alunos demonstram ter alcançado o domínio do sistema de escrita e a compreensão do princípio alfabético, apresentando um excelente desempenho, tendo em vista as habilidades que definem o aluno como alfabetizado e considerando as que são desejáveis para o fim do segundo ano de escolarização. Demonstram compreender textos informativos e narrativos de vocabulário complexo, estabelecendo relações entre as partes que o compõem, inferindo o assunto principal, localizando informações que não são evidentes. Assim, as crianças que atingiram tal nível já avançaram expressivamente no processo de alfabetização e letramento inicial.

Cabe ressaltar, que a interpretação das respostas dos alunos não pode ser feita a partir do erro ou do acerto de uma questão isolada. O acerto ou o erro a uma única questão é definido por uma série de fatores circunstanciais. Dessa forma, apenas um conjunto de acertos pode garantir uma descrição segura do desempenho do aluno.

A Provinha Brasil tem seu valor, conforme a elaboração de sua escala e a seleção dos itens que compõem cada teste, na teoria da resposta ao item, com base no Modelo de Rasch². Diante do exposto sobre as principais características da Provinha Brasil, faz-se oportuno trazer alguns autores que versam sobre o tema em questão.

_

² Todas as informações constantes acima estão disponíveis em: http://provinhabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=28; acesso em 22/03/2010.

Esteban (2009) faz duras críticas ao teste. Uma das críticas diz respeito à aplicação de testes padronizados à crianças, pois tal procedimento distancia os processos vividos pelas crianças dos resultados aferidos pelo teste. Segundo aquela autora, a proposta da Provinha Brasil está desarticulada do cotidiano escolar, pois não considera as peculiaridades inerentes aos diferentes contextos em que se produz a aprendizagem. A principal crítica encontra apoio no uso de testes de múltipla escolha, pois estes não avaliariam o processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto interessante na análise de Esteban (2009) refere-se à natureza classificatória da Provinha Brasil, pois a colocação dos alunos nas escalas de classificação do nível de alfabetização já constitui a classificação dos alunos em escala de desempenho, gerando mecanismos de controle por meio da avaliação.

Segundo aquela autora, a Provinha Brasil recupera a visão de avaliação tradicional focada para a classificação e exclusão dos alunos, e não tem contribuído para o aprofundamento da visão de escola democrática, mas sim, tem levado à uniformização do processo de ensino-aprendizagem, acabando por desfavorecer as camadas mais populares, pois, com o resultado do teste, surge a distinção entre os que sabem e os que não sabem.

Segundo Esteban (2009), a Provinha Brasil acaba por ser um instrumento que promove a ampliação do controle do Estado sobre os professores e os alunos. Diante de todo o espectro de avaliações externas, a Provinha Brasil torna-se mais um desses instrumentos de controle.

Já Silva (2011), em pesquisa realizada com base nas concepções de avaliação e de alfabetização presentes na Provinha Brasil, analisou os testes realizados em 2008, 2009 e 2010, com o objetivo de identificar as habilidades requeridas para cada questão e a concepção de avaliação e de alfabetização ali presentes.

As questões foram categorizadas em: identificação de letras, sílabas e palavras; identificação de informações no texto; estabelecimento de relações entre partes do texto; inferência de informações no texto; e, identificação de gêneros textuais e suas finalidades.

Os resultados foram os seguintes: 59 questões requeriam apenas habilidades de decodificação dos grafemas, estando vinculadas à categoria de "identificação de letras, sílabas e palavras"; 28 questões focalizavam "a identificação de informações no texto", sendo que apenas 6 questões voltavam-se somente para essa categoria; 15 questões se referiam à categoria "estabelecimento de informações entre partes do texto", ainda que nenhuma fosse exclusiva dessa categoria; 9 questões requeriam a categoria de "inferência de informações no texto", embora nenhuma fosse específica da mesma; 14 questões se vinculavam à categoria

"identificação de gêneros textuais e suas finalidades", ainda que só 3 questões fossem particulares da mesma.

Diante de tal análise, Silva (2011) conclui que a concepção de avaliação presente na Provinha Brasil concorda com a orientação de avaliação formativa, ou seja, não almeja a classificação ou promoção dos alunos, mas volta-se para um instrumento de análise do professor, de sua prática pedagógica.

No que se refere à concepção de alfabetização, segundo Silva (2011), o aspecto encontra-se relacionado à codificação e decodificação. As questões referentes ao letramento são avaliadas, mas de forma reduzida.

Diante das análises expostas, observam-se pontos discordantes no que se refere ao tipo de avaliação que a Provinha Brasil encontra-se relacionada – se classificatória ou formativa. Assim, faz-se necessário perceber o uso que o professor realiza de tal instrumento, pois é ele, em ultima instância, que vai decidir a serventia dos resultados do teste.

Capítulo II

3. Metodologia da Pesquisa

O referido capítulo trata sobre a concepção de pesquisa utilizada para o desenvolvimento do trabalho, além das técnicas utilizadas para coleta e análise dos dados. Para tanto, foram utilizados como base autores como Lüdke e André (1986) e Gil (1994), que discutem as metodologias de pesquisa e sua aplicação em pesquisas na área das ciências humanas, em especial, nas pesquisas em educação.

A pesquisa enfoca a análise da Provinha Brasil, área de conhecimento: português, aplicada nos anos de 2009 e 2010. Tem caráter exploratório, tendo em vista as poucas pesquisas desenvolvidas sobre o teste em discussão. A pesquisa exploratória tem por finalidade desenvolver e esclarecer conceitos e idéias, visando a utilização posterior para a formulação de problemas e hipóteses de pesquisas mais precisas (GIL, 1994, p. 44); é desenvolvida com o objetivo de proporcionar visão geral acerca de determinado fato. Para tanto, utiliza-se habitualmente de levantamento bibliográfico e documental, entrevistas semi-estruturadas e estudos de caso.

As técnicas de pesquisa utilizadas para coleta de dados foram escolhidas de acordo com a necessidade de análise do teste e da opinião dos professores. Para a composição da primeira parte do trabalho, optou-se pela análise documental, pois esta, inicialmente, possibilita perceber informações que outras técnicas não permitem. Através da análise documental, o pesquisador pode perceber quais aspectos da pesquisa precisam ser mais explorados ou ainda ampliar o foco da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Tendo em vista a importância da análise documental, o presente estudo parte, inicialmente, da análise dos documentos norteadores da Provinha Brasil e outros correlatos. A análise é composta pelos documentos da Provinha Brasil, sendo estes:

- Caderno de aluno I e II, de 2009 e 2010;
- Guia de correção e interpretação de resultados I e II, de 2009 e 2010;
- Passo a Passo I e II, de 2009 e 2010;
- Caderno do professor/aplicador: Orientações gerais I e II, de 2009 e 2010;
- Reflexões sobre a prática I e II, de 2009 e 2010 e
- Orientações para as Secretarias de Educação I e II, de 2009 e 2010.

No sentido de complementar dados para a pesquisa, realizou-se pesquisa de campo em que o instrumento de coleta utilizado foi entrevistas semi-estruturadas, instrumento que possibilita maior interação entre os envolvidos, além de oferecer flexibilidade, uma vez que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e construir um diálogo de maior eficiência (GIL, 1994). O modelo de entrevista semi-estruturada permite a obtenção de dados complementares, composto por um roteiro em que o entrevistador pode expandir e explorar as respostas do entrevistado, devido ao processo interativo que o procedimento metodológico propicia.

3.1. Contexto da Pesquisa

As entrevistas foram realizadas no período entre os dias 26 a 30 de julho de 2010. A pesquisa de campo foi realizada em três escolas de cidades-satélites do Distrito Federal, sendo duas instituições de ensino localizadas em Ceilândia, uma das Regiões Administrativas (RAs) mais antigas, e outra em Vicente Pires, uma das mais recentes RAs existentes. As escolas são: Escola Classe 1, Escola Classe 2 e a Escola Classe 3.

Para efeito de sigilo dos docentes e instituições de ensino, os nomes apresentados são fictícios. Mas cabe aqui a caracterização das escolas no que diz respeito a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de cada instituição. Faz-se importante recordar que o IDEB é calculado levando-se em conta os dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, do SAEB – para as Unidades da Federação (UFs) e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios; as séries avaliadas são a 4ª/5° ano, 8ª/9° ano e o 3° ano do Ensino Médio. Tem-se ainda que todas as escolas da pesquisa de campo só oferecem o Ensino Fundamental das séries iniciais, ou seja, turmas do 1° ao 5° ano.

No ano de 2007, o índice nacional do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi de 4,0 e, em 2009, de 4,4. Já nas escolas observadas, o índice foi superior ao nacional, destacando-se: a Escola Classe 1, em 2007 e 2009, obteve, respectivamente 5,1 e 4,8; a Escola Classe 2 obteve os índices 5,0 e 5,3, em 2007 e 2009, respectivamente; por último, a Escola Classe 3 obteve 4,4 e 5,7, em 2007 e 2009, respectivamente. Através dos índices expressos, percebe-se que as escolas analisadas, nos últimos 4 anos, mantiveram-se acima da meta do índice proposto. Contudo, observa-se que a Escola Classe 2 caiu 0,3 no índice, não sendo possível afirmar e nem mesmo especular a causa da queda.

3.2. Participantes do Estudo

A pesquisa de campo foi realizada com base no discurso dos professores, no intuito de identificar as percepções dos docentes em relação à Provinha Brasil. Os participantes foram três docentes, cada um pertencente a uma das escolas supracitadas. Na parte seguinte do estudo, os entrevistados foram designados de Entrevista Professora 1, 2 e 3, recebendo a abreviação EP1, EP2 e EP3. Dessa forma a correspondência entre a professora e a escola foi a seguinte: A EP1 leciona na Escola Classe 1, a EP2 na Escola Classe 2 e, a EP3 na Escola Classe 3.

O critério essencial para a realização da entrevista consistia em ser professora da rede pública de ensino do Distrito Federal, com experiência em salas de alfabetização, tendo passado pelo processo da Provinha Brasil (como professor aplicador ou tendo sua turma avaliada) em 2009 ou 2010.

As entrevistas foram realizadas com base no roteiro anteriormente mencionado, em horário de coordenação das entrevistadas, e gravadas em áudio, a fim de garantir a veracidade das informações.

3.3. Instrumentos de Construção de Dados

A pesquisa de campo foi composta por um roteiro de entrevista semi-estruturada (vide Apêndice) com a identificação da entrevistada e nove questões norteadoras sobre a Provinha Brasil e temas correlatos, sendo a última pergunta aberta, a fim de levantar temas que não foram solicitados pelo roteiro-base.

Escolheu-se o modelo de entrevista semi-estruturado, uma vez que este permite o aprofundamento da resposta da entrevistada, preservando a qualidade das informações e impressões coletas.

3.4. Processo de Construção e Análise de Dados

Para a coleta de dados, foram utilizados gravadores de áudio, e todas as entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente. A análise das entrevistas foi realizada por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977, p, 42), instrumento definido como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam

(...) obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo, como um instrumento de interpretação das entrevistas, permite ir além do que foi dito. Buscar o que ficou subentendido e analisar profundamente a fala do entrevistado é parte fundamental desta análise, na medida em que o referido procedimento permite realizar inferências sobre o tema em análise.

A partir da análise de conteúdo, geraram-se cinco grandes eixos para análise, além da identificação das entrevistadas: a Prática Pedagógica, a Alfabetização e Letramento, o Impacto da Prova, a Avaliação da Prova (Meta-avaliação) e, a Abertura para a opinião das professoras (Opinião livre).

Inicialmente, cogitou-se a análise psicométrica do teste. Contudo, devido à metodologia de aplicação da Provinha Brasil, atualmente não permite tal análise, pois não há a coleta de dados sistemática das Secretarias de Educação, dos dados referentes à aplicação da prova.

Outro dificultador da análise é a forma de correção da prova, pois o gabarito impossibilita, mesmo em um pequeno grupo de alunos, a identificação da resposta individual (vide Anexo - A). Assim, descartou-se a análise psicométrica no âmbito do presente estudo, mas não totalmente para um trabalho posterior, pois percebe-se grande possibilidade para uma análise da Provinha Brasil. Portanto, a análise do teste limitou-se a emoldurar a relação entre os descritores/habilidades do teste com os itens do mesmo, utilizando-se como parâmetro a distribuição dos itens explorados nos testes de 2010. Essa distribuição e sua análise são interessantes na medida em que se pode perceber sob que aspectos na alfabetização e do letramento o teste está focado.

Consideraram-se as técnicas de pesquisa apresentadas como satisfatórias para a realização do estudo em questão, tendo em vista algumas limitações de análise da Provinha Brasil e a impossibilidade em relação ao tempo para um estudo mais profundo.

Capítulo III

4. Análise de Dados e Discussão dos Resultados

Este capítulo destina-se a análise dos dados e discussão dos resultados. Para tanto, encontra-se dividido por meio de subcapítulos, a fim de melhor compreensão. A primeira parte destina-se a análise da Provinha Brasil, tendo com documentos norteadores os testes aplicados em 2009 e 2010. Tal análise tem por objetivo realizar a correspondência do item do teste com o descritor/habilidade que está sendo medido para, posteriormente, analisar com base nos dados adquiridos, aspectos relevantes para o entendimento do teste.

No subcapítulo seguinte, faz-se a análise das entrevistas. Com base nas entrevistas realizadas, busca-se a visão das professoras, alvo da pesquisa, sobre a Provinha Brasil e outros temas que permeiam a referida avaliação.

4.1. Análise da Provinha Brasil

Não é possível mensurar qualquer fenômeno sem defini-lo previamente. Dessa forma, os documentos norteadores da Provinha Brasil definem alfabetização e letramento como

Processos a serem desenvolvidos de forma complementar e paralela, entendendo-se a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, isto é, o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita (BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Ensino e Pesquisa. **Provinha Brasil:** guia de correção e interpretação de resultados teste 1. Brasília: INEP, 2009, p. 9)

Como já foi apresentado em referencial teórico, alguns autores separam alfabetização de letramento em dois conceitos. Da mesma forma, mas não de maneira explícita, a Provinha Brasil também apresenta a alfabetização como a apropriação do sistema de escrita, e letramento como o uso que se faz da língua escrita. O documento acrescenta ainda que os dois processos são desenvolvidos de forma complementar e paralela.

Diante do exposto, faz-se necessário as ideias de Oliveira (2005) que, em seus destaques, separa de forma sistemática e operacionalizável os conceitos em discussão, onde alfabetizar é ensinar a ler e escrever; ler significa, fundamentalmente, ser capaz de identificar

automaticamente as palavras; e, escrever é ser capaz de transcrever os sons da fala. Ambos envolvem a capacidade de decodificar fonemas em grafemas e vice-versa. O processo de alfabetização não se confunde com letramento, este último entendido como "(...) educação permanente ou outros objetivos meritórios da educação (...)" (OLIVEIRA, 2005, p. 378). A alfabetização tem "(...) princípio, meio e fim, e seu fim ocorre quando o aluno adquire o nível de fluência necessário para ter um mínimo de autonomia na leitura e escrita." (OLIVEIRA, 2005, p. 378)

Faz-se importante destacar também os conceitos referentes à avaliação. Neste quesito, a discordância da ideias de Oliveira (2005) com o que é apresentado pela Provinha Brasil aparece na medida em que esta se propõe a avaliar, em um mesmo instrumento, a alfabetização e o letramento. Para tanto, aquele autor apresenta como justificativa que, na tentativa de se avaliar alfabetização e letramento em um mesmo instrumento, tem-se o risco de contaminar a medida.

A criança compreende textos bastante complexos antes de ser alfabetizada, e também é capaz de produzir textos orais. Mas a mesma criança recémalfabetizada carece de competências que lhe permitam compreender esses mesmos textos se ela própria tiver de lê-los. A razão é que ela não possui a fluência adequada: ela tem uma dificuldade de leitura que, por sua vez, impede a compreensão. Mas isso não significa que essa criança tenha uma dificuldade de compreensão. Daí a necessidade de cuidados e técnicas próprias que permitam avaliar a capacidade de leitura e escrita de forma independente da mensuração das capacidades de compreensão e produção de textos, no caso de alunos recém-alfabetizados. De outra forma a medida fica contaminada, e ficamos sem saber se o aluno não compreendeu porque não sabe ler ou porque apenas não soube compreender. (OLIVEIRA, 2005, p. 381)

A partir do exposto, infere-se que na avaliação da alfabetização de crianças no início da alfabetização, é preciso tomar cuidado para não se cometer equívocos na construção dos testes. A Provinha Brasil, como um instrumento inserido na avaliação de crianças no 2° ano do Ensino Fundamental, ou seja, que estão no início da alfabetização, comete o equívoco de tentar medir em um mesmo instrumento as habilidades da alfabetização e do letramento. Apesar da interdependência da alfabetização e do letramento para seu desenvolvimento, na avaliação destes dois, deve-se tomar cuidado para não confundir suas características.

Diante do fato e, de acordo com o que a Provinha Brasil propõe, deve-se tomar muito cuidado na interpretação dos resultados do teste, pois se o erro de medida se confirma, a interpretação dos resultados é falha e o teste é inválido para a avaliação que se propõe.

Diante dessa problemática, são necessários estudos que se proponham a analisá-la, apesar do nosso de foco de estudo perpassar essa discussão, não temos condições metodológicas de apresentar um resultado que possa ser válido. Nossa proposta de análise não possibilita um estudo que apresente argumentos válidos sobre esta questão. Contudo, deixamos essa ressalva na utilização da Provinha Brasil, ressalva esta, que necessita ser levada em consideração na análise dos resultados do referido teste.

Apesar das considerações anteriores, faz-se necessário algumas ponderações: percebese que no interior do instrumento existe a tentativa de separar os descritores que medem alfabetização dos que medem letramento. Mas, mesmo assim, diante dos argumentos de Oliveira (2005), com a separação dos descritores que medem alfabetização dos que medem letramento, a distorção da medida tende a permanecer, já que no resultado do teste tal separação não se mantém. Neste ponto da discussão, cabe ressaltar a utilidade da Teoria de Resposta ao Item (TRI), como instrumento para garantir a análise da habilidade necessária para responder a cada item. Se esta teoria é aplicada com seu rigor na formulação da Provinha Brasil essa distorção dos resultados tende a desaparecer.

Tal questão será considerada na análise subsequente das habilidades/descritores da Provinha Brasil, na tentativa de entender melhor como se dá a distribuição de tais habilidades no decorrer do teste. Apesar da definição de alfabetização e letramento da Provinha Brasil colocá-los como processos complementares, ainda assim é possível perceber a clara distinção entre eles: a alfabetização, como a parte mais mecânica do processo, o reconhecimento das letras, as regras do sistema; e, o letramento, como parte funcional, o uso que faz da língua escrita.

Na Matriz de Referência da Provinha Brasil, apresentada em capitulo anterior, pode-se fazer a distinção entre alfabetização e letramento. As habilidades/descritores D1, D2, D3, D4 e D5 remetem-se ao que se pode considerar como as competências da alfabetização. E as habilidades/descritores D6, D7, D8, D9 e D10 referem-se à compreensão de algumas características do texto, que pode ser considerado o letramento.

Os descritores D1, D2, D3, D4 e D5 correspondem, respectivamente, a reconhecer letras, reconhecer sílabas, estabelecer relação entre as unidades sonoras e suas representações gráficas, ler palavras e a ler frases. Os descritores D6, D7, D8, D9 e D10 correspondem, respectivamente, a localizar informações explícitas em textos, reconhecer assunto de um texto, identificar a finalidade de um texto, estabelecer relação entre partes do texto e inferir informações. Os cinco primeiros descritores se referem às competências mais mecânicas da

alfabetização, e os cinco últimos podem ser considerados como aqueles que medem o "letramento", pois buscam a interpretação textual, dentre outros aspectos.

A partir daí, na tentativa de entender como estão distribuídas as habilidades/descritores no teste, referentes à alfabetização e letramento, procurou-se fazer a correspondência entre os itens das provas e sua respectiva habilidades/descritores. Tomaram-se como referência os comentários existentes no Caderno de Aplicação do Professor de 2010, que conta com um texto explicativo sobre que habilidades/descritores pretende medir. A partir da referência do Caderno de Aplicação do Professor de 2010, procurou-se generalizar tais informações para também fazer a correspondência habilidades/descritores *versus* item na prova de 2009, que ainda não contava com tal explicação. No quadro a seguir, tem-se a distribuição item/descritor.

Quadro III – Distribuição itens da Provinha Brasil versus habilidades/descritores

Item/Teste	1° Teste de	2° Teste de	1° Teste de	2° Teste de
	2009	2009	2010	2010
1	D4	D1	D1	D1
2	D1	D1	D2	D1
3	D4	D3	D3	D1
4	D4	D1	D3	D3
5	D1	D3	D1	D2
6	D4	D1	D1	D1
7	D3	D4	D4	D3
8	D4	D4	D4	D2
9	D4	D4	D4	D4
10	D4	D4	D2	D4
11	D8	D3	D4	D1
12	D2	D6	D5	D4
13	D3	D1	D1	D2
14	D1	D5	D4	D3
15	D3	D6	D8	D4
16	D7	D3	D5	D5
17	D5	D2	D3	D8
18	D8	D6	D6	D5
19	D10	D6	D10	D7
20	D6	D10	D6	D10
21	D6	D8	D7	D8
22	D6	D7	D10	D7
23	D10	D8	D8	D6
24	D7	D7	D7	D6

O quadro a seguir destaca a distribuição pela quantidade de itens por habilidades/descritores.

Quadro IV – Relação quantidade de itens por habilidades/descritores

Teste /Descritores	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
1° Teste de 2009	3	1	3	7	1	3	2	2	0	2
2° Teste de 2009	5	1	4	4	1	4	2	2	0	1
1° Teste de 2010	4	2	3	5	2	2	2	2	0	2
2° Teste de 2010	5	3	3	4	2	2	2	2	0	1

No teste de 2009, a quantidade de itens que, de acordo com o exposto anteriormente, versam sobre alfabetização, é de 15 itens, tanto no 1° quanto no 2° teste, o que corresponde a 62,5% dos itens de cada uma das provas analisadas.

No teste de 2010, mantém-se a mesma lógica, ou seja, o primeiro teste conta com 16 itens e, o segundo, com 17 itens, correspondendo a 66.6% no primeiro teste, e a 70,83% do segundo teste dos itens de cada teste destinados a medir a alfabetização.

Percebe-se na inclinação na construção do teste, a preferência para itens relativos à alfabetização. Do total de 96 itens analisados, 63 itens se encaixam nos descritores/habilidades de D1 a D5, que, segundo análises, se focam na alfabetização, ou seja, 65,62% do total de itens que foram objeto desta análise focam-se nas habilidades de reconhecer letras e sílabas, estabelecer relação entre as unidades sonoras e suas representações gráficas e ler palavras e frases. Tal distribuição dos itens na Provinha Brasil demonstra a preocupação com as habilidades básicas da alfabetização.

Outro ponto de maior destaque é a distribuição dos itens ao longo do teste. Em todas as edições analisadas da Provinha Brasil, a distribuição dos itens ao longo do teste se dá em ordem de progressão da dificuldade; ao final, apresentam-se os itens que cobram a leitura de textos longos que exigem, em maior grau, a interpretação. A disposição dos itens acaba por deixar o teste cansativo, e a criança pode realizar marcações errôneas nos mesmos por falta de atenção, e não por desconhecer o que lhe está sendo cobrado. Assim, é necessário a revisão da disposição dos itens no interior do teste. Como sugestão, tem-se o intercalamento dos itens considerados fáceis, médios e difíceis durante todo o teste. Entende-se que a atual distribuição dos itens tem alguma justificativa; contudo, esta não é colocada para o professor/aplicador do teste.

No que se refere ao conteúdo do teste, deve-se levar em conta que a referida prova tem caráter nacional. Portanto, deve ser aplicável às crianças do Distrito Federal, possuidor de um

dos melhores índices da educação no Brasil (o IDEB do Distrito Federal em 2009 foi de 5,6 nas séries iniciais, enquanto que no Brasil, o índice no mesmo ano é de 4,6), e às crianças dos estados do Nordeste brasileiro, onde, em geral, possuem nível educacional em estado crítico. Diante do exposto, os conteúdos da Provinha Brasil tem caráter mínimo, ou seja, é o mínimo necessário para uma criança brasileira ser considerada alfabetizada, essa preposição da Provinha Brasil é tratada mais adiante, mas merece ser citada como um das características que foram citadas pela entrevistas na pesquisa de campo e que merece atenção.

A leitura do texto base dos itens da Provinha Brasil, do enunciado e das alternativas não apresenta dificuldade, permitindo a compreensão daquilo que está sendo pedido pelo item. Além disso, a utilização das imagens como recurso é muito interessante, já que a maioria das imagens nos itens analisados tem a função de contribuir para a realização do item, e não somente gerar estímulo visual/emocional.

Deve-se ficar atento às possíveis falhas que tal instrumento pode apresentar, e ao conceito de alfabetização e letramento que está sendo ali explorado. Tomando as devidas precauções entre os conceitos trabalhados em sala de aula e os trazidos pela Provinha Brasil, tal avaliação pode se constituir em um instrumento necessário no que tange o sistema educacional brasileiro nos quesitos mínimos da alfabetização. Na aplicação da Provinha Brasil, devem ser consideradas suas virtudes e limitações, admitindo-se a existência de uma variedade de técnicas que asseguram uma avaliação qualitativa, ressaltando a necessidade de ser considerado como um meio e não um fim na educação.

A partir das considerações apresentadas, apresentar-se-á a análise da Provinha Brasil com foco no discurso de 3 professoras que passaram pelo processo do teste de 2009 (como aplicadoras ou tendo suas turmas avaliadas pelo teste).

4.2. Análise e Discussão das Entrevistas

Foram entrevistadas três professoras atuantes em salas de alfabetização da rede pública de educação do Distrito Federal, que aplicaram a Provinha Brasil em 2009. Para melhor categorização, as entrevistadas foram renomeadas como EP1, EP2 e EP3 (Entrevista Professora 1, 2 e 3), e as análises seguiram tal ordem.

Todas as entrevistadas são do gênero feminino, sendo a EP1 e EP3 graduadas em Pedagogia, e EP2 em Letras Português. Todas possuem Pós-Graduação: EP1, na área de Psicopedagogia; EP2, na Área de Linguagens para o Ensino Médio; e, EP3, em Língua Portuguesa para Séries Iniciais.

Referente à faixa etária, a EP3 não respondeu esta pergunta. A idade das outras duas respondentes EP1 e EP2 é de, respectivamente, 47 e 34 anos. Em relação ao tempo de docência, todas têm tempo considerável, sendo a média do grupo de 21,6 anos de atuação em sala de aula. No que diz respeito à experiência em sala de alfabetização, a EP3 relatou ter 25 anos de prática, a EP1 apontou 22 anos de prática, e a EP2 destacou 15 anos, demonstrando ser um grupo com muita experiência e que passou por momentos de mudança de referencial no que tange à alfabetização.

O restante da entrevista foi dividido, sendo apresentado em blocos para melhor compreensão. O primeiro bloco corresponde à discussão sobre a Prática Pedagógica; o segundo, sobre os conceitos de Alfabetização e Letramento; o terceiro, sobre o Impacto da Prova; o quarto, sobre a Avaliação da Prova (Meta avaliação); e, por último, sobre a Abertura para a opinião das professoras (Opinião livre).

4.2.1. Bloco I – Prática Pedagógica

Conforme exposto na revisão da literatura, o método utilizado para a alfabetização é essencial. Dessa forma, considerando-se como primeiro ponto importante para o entendimento da problemática sobre a alfabetização e o letramento e a Provinha Brasil, é o entendimento dos métodos de alfabetização e sua utilização pelos professores.

Na análise da questão referente à metodologia utilizada para a alfabetização, as entrevistadas concordaram que não há uma metodologia definida com a possibilidade de utilização de todos os métodos. Desde o silábico até os métodos globais, através das mais diversas atividades, poder-se-ia chegar à alfabetização das crianças. Ilustrando-se o fato, temse a afirmativa das professoras.

Olha, atualmente nós não definimos bem uma metodologia, nós trabalhamos com todos os métodos fazemos uma salada. E depois de tantos anos de experiência, de 24 anos na alfabetização, tudo que eu conheço eu aplico o silábico, o fônico (EP1)

A gente usa de tudo, então eu uso uma mistureba, a gente mistura tudo, eu misturo o fônico com o silábico (EP3)

Apesar do consenso das professoras ao falarem sobre o uso da "mistureba" de métodos de alfabetização, mostra-se preocupante pensar nos efeitos a longo prazo de tal ação. Conforme a revisão da literatura exposta anteriormente, estudos internacionais, como o do

National Reading Panel, apontam para a eficiência superior dos métodos fônicos sobre os globais ou ideovisuais. É oportuno apontar as ideias de Capovilla, em entrevista ao periódico Folha Dirigida, no qual expressa sua opinião sobre os métodos de alfabetização e suas consequências para a vida escolar das crianças. Capovilla (2006), em outras oportunidades, critica os métodos de alfabetização das crianças brasileiras, conforme argumento que se segue.

Nos Estados Unidos houve a guerra de leitura. De um lado os cientistas que defendiam o método fônico e, do outro, os pedagogos que defendiam o ideovisual. O governo, consciente da importância da educação - sabia que era importante formar bem as crianças e jovens americanos para continuar à frente dos outros países - e dividido na briga entre cientistas e pedagogos, resolveu chamar um painel de especialistas para analisar 115 mil artigos comparando os dois métodos. Eles descobriram que o fônico era infinitamente mais eficiente do que o ideovisual. (CAPOVILLA, 2006. p. 04)

A partir de iniciativas de outros países, tem-se hoje, no âmbito internacional, a indicação da utilização dos métodos fônicos para a alfabetização das crianças, enquanto no Brasil, a indicação oficial, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é para a utilização dos métodos globais.

Segundo Capovilla (2003), além do Brasil ficar atrás nas mais recentes descobertas sobre a alfabetização, o Governo Federal indica um método de ensino que, em vários países, já é ultrapassado e que provoca certa confusão na prática dos professores em sala de aula, pois, ao não definir especificamente uma metodologia, os professores optam pela miscelânea de métodos de alfabetização.

Entretanto, admite-se que somente a alfabetização não supre todas as necessidades do ser humano atual; este necessita das práticas do letramento. Diante do fato, a professora necessita estar atenta às necessidades de cada turma e aluno, no sentido de perceber quando o discente necessita de práticas mais sistemáticas focadas no método fônico, sem se esquecer da necessidade de inserir práticas que também estimulem ao aluno fazer uso de tal aprendizado inicial em outras vivências sociais.

A questão seguinte indaga sobre a relação entre a prática pedagógica e a Provinha Brasil, procurando perceber se o teste provocou alguma mudança na prática das professoras. Uma das professoras foi categórica ao afirmar que a sua prática está relacionada à aprendizagem cobrada na Provinha Brasil.

Tanto a minha prática pedagógica está focada quanto aos livros didáticos, os livros didáticos vieram totalmente focados (EP1)

A entrevistada EP2 ressaltou que é trabalhado "de certa forma", pois:

Ao final do ano alguns conseguem interpretar os textos, e outros não, que são aqueles que vieram com maior defasagem, então esses não conseguem. Então por isso a gente não trabalha totalmente por causa da clientela mesmo, e nem todos os alunos alcançam (EP2)

No acréscimo de elementos importantes para o desenvolvimento do estudo em questão, cabe aqui a colocação de Mello (1982), quando a EP2 aponta que alguns alunos, ao final do ano letivo, não conseguem aprender a ler e a escrever. Em suma, a docente admite o fracasso da escola na sua tarefa primeira. Diante disso, é inevitável que, na mesma sala, existam alunos com capital cultural diferenciado, com oportunidades e culturas diferentes. É papel da escola pública corrigir tal desigualdade por meio da competência profissional do professor.

Com isso, a fala da EP2 de que, ao final do ano alguns alunos não conseguem ler e escrever devido à defasagem "adquirida" anteriormente, é, sem dúvida, uma declaração de fracasso da escola, de que a instituição e a docente não conseguiram fazer algo que lhes é próprio. Mello (1982) coloca que:

(...) remeter para fora da escola todas as causas do fracasso da criança carente resulta em retirar dela a relativa autonomia que suponho que possui em face da determinação do social. Perde-se com isso a especificidade da ação escolar, o espaço que ela pode ocupar como um dos fatores de melhoria das condições de vida para parcelas consideráveis das crianças das camadas majoritárias da população (MELLO, 1982, p. 100. *Grifos da autora*)

De acordo com a ideia de Mello (1982), a escola deve identificar o aluno com defasagem e ensiná-lo a ler e escrever. Assim, a escola cumpre seu papel de corrigir as desigualdades da sociedade através da educação para todos.

Retomando a análise da questão referente à prática pedagógica das professoras, a EP3 destacou que a Provinha Brasil contribui para melhorar sua prática. Contudo, esta não mudou muito, pois já estava focada no que hoje a Provinha Brasil cobra. Um ponto oportuno de destaque na fala da entrevistada é o seguinte relato: "Contribui por que eu trabalho em cima dos erros deles." (EP3). É interessante destacar tal resposta, pois a docente utiliza os

resultados da Provinha Brasil para fazer o diagnóstico das dificuldades dos alunos, sendo essa uma das principais propostas do referido teste.

4.2.2. Bloco II – Alfabetização e Letramento

A parte seguinte da entrevista destinou-se à diferenciação entre os conceitos de alfabetização e letramento. Conforme expresso em referencial literário, a linguagem e distinção entre letramento e alfabetização é relativamente recente, datada do início dos anos de 1990, e as entrevistadas já se formaram há algum tempo. Dessa forma, quando questionadas sobre a definição de alfabetização e letramento, elas assim se expressaram:

Para definir alfabetização eu creio que é muito complexo porque você nunca sabe quando o ser humano é um ser alfabetizado e nunca sabe também quando seu aluno está alfabetizado [...] nós sabemos que todo contexto envolve letramento, nós estamos assim envolvidos de tal maneira, na sociedade com letras que eu não sei definir ao pé da letra o que é. Só sei que a sociedade todinha, em todo esse contexto leva para o letramento e para a alfabetização em si (EP1)

A entrevistada EP2 aponta que "Alfabetização e Letramento é quase a mesma coisa. Alfabetizar quer dizer ler. E entender o que leu que é o letramento, leitura e interpretação." (EP2).

A entrevistada EP3 destaca outros pontos importantes para tal discussão:

A gente sempre trabalhou alfabetização e letramento, hoje existe essa questão de separação do letramento, você nunca deixou de trabalhar, vamos dizer que a questão de leitura de cartazes, convites, o que tem nesse convite? o que tem nesse cartaz? Conteúdo, ou seja, a gente nunca deixa de trabalhar, o que pode acontecer hoje em dia, o que hoje sim cobra (EP3)

Um comentário oportuno sobre a fala da EP1 é quando esta aponta que não dá para saber em que momento o aluno está alfabetizado. O referido comentário é problemático na medida em que não se tem um parâmetro para afirmar a alfabetização ou não do aluno, proporcionando o questionamento: Como será possível a avaliação? Quando se tem um conceito claro e a definição das habilidades necessárias para afirmar sobre a alfabetização da criança, torna-se mais preciso o processo e mais confiável o resultado.

Contudo, faz-se necessário uma ressalva: é possível que a professora esteja se referindo a outro aspecto da alfabetização, como já expresso em referencial teórico, ou seja, primeiro se aprende a ler e depois se lê para aprender. Dessa forma, é a compreensão do "mundo letrado" que se aprende durante toda a vida.

A alfabetização é um processo que possui começo, meio e fim; que tem como objetivo final o domínio, por parte das crianças, do principio da codificação e decodificação – aprender a ler e a escrever. Assim, ela compreenderia todas as outras facetas do mundo. A entrevistada em questão demonstra ter conhecimento do conceito de alfabetização e de letramento, embora não fale especificamente.

Com relação aos conceitos de alfabetização e de letramento, é relevante o comentário da EP3, pois esta expõe outro aspecto importante, que sempre foi trabalhado a questão da alfabetização e do letramento; contudo, somente agora, ou mais recentemente, é que se deu início à nomeação de tal ação. Mas, não se pode dizer que uma criança que foi alfabetizada antes dos anos 1990, quando essa palavra passou a ser utilizada, não foi também letrada. Dessa forma, percebe-se que na fala da professora, a palavra "letramento" veio para dar nome a uma ação que já era desenvolvida (SOARES, 2003).

Na conceituação de alfabetização e letramento as entrevistadas mostraram-se confusas, associando o letramento a compreensão e interpretação textual, contudo, conforme exposto na revisão da literatura, o letramento não se resume a interpretação textual. No letramento estão implicadas as práticas sociais de leitura. Atualmente, tem-se discutido a ideia de Alfabetizar Letrando, tendo-se em vista a necessidade de adquirir tanto as habilidades de decodificação e codificação, quanto às práticas de letramento, no qual faz-se o uso do aprendizado inicial em práticas sociais.

A segunda questão procurou analisar o conceito de alfabetização e de letramento presentes na Provinha Brasil, na tentativa de estabelecer alguma ligação com o que foi discutido na questão anterior. As professoras, ao responder tal questão, apontaram, em especial, aos aspectos referentes à interpretação textual.

A entrevistada EP1 associou o conceito à cobrança da interpretação de textos e conhecimento dos gêneros textuais.

A gente percebe assim um direcionamento para que eles conheçam os gêneros textuais, então a Provinha Brasil foca muito nos gêneros textuais, então há uma necessidade das crianças conhecerem as fábulas, os contos de fadas, bilhetes, noticias de jornais e cartazes em si (EP1)

A entrevistada EP2 definiu os conceitos de alfabetização e de letramento presentes na Provinha Brasil como sendo a interpretação textual, o qual a EP3 também menciona, referindo-se à cobrança no teste da interpretação textual, como inferência, ressaltando que a Provinha Brasil cobra, principalmente, a:

A inferência, do raciocínio lógico para ele... Chegar a conclusão de diversos pensamentos, o que eles cobram e que eu acho que no 2°ano é muito difícil ter, você vai perceber que eles [...], que a maioria dos erros [é nesse aspecto] (EP3)

Percebe-se na análise de tal questão, que aspectos-chaves foram levantados. Por exemplo, as professoras discutiram principalmente a interpretação textual, inferência e gêneros textuais, e os associaram ao letramento.

Nota-se novamente, a confusão das entrevistadas entre o conceito de letramento e a interpretação textual, além disso, os aspectos da alfabetização pouco foram mencionados. Diante dessa posição das entrevistadas, tem-se a advertência para tal confusão na aprendizagem da alfabetização, pois sem clareza conceitual do que se trabalha, há o risco de que ocorra equívocos no trabalho desenvolvido, com conseqüências para a aprendizagem dos alunos.

Conforme exposto na revisão da literatura, alfabetização e letramento são processos que não se desenvolvem separadamente, são processos interligados. Diante das entrevistas, percebe-se ainda, a preponderância do letramento a alfabetização, conforme foi explorado por Soares (2003), a alfabetização tende a ser considerada "menos nobre" que o letramento. A partir disso, ressalta-se a necessidade de atenção a tal posição, pois em sala de aula dar mais atenção as práticas voltadas para o letramento pode ter conseqüências na aprendizagem de habilidades básicas da alfabetização, assim como o foco demasiado na alfabetização também acarreta danos a aprendizagem da criança.

4.2.3. Bloco III – Impacto da Prova

O terceiro bloco da entrevista aborda o impacto da prova – a contribuição dos resultados da Provinha Brasil relacionados à prática em sala de aula das professoras. Procurou-se perceber o uso, pelas professoras, dos resultados do teste e como estes contribuíram ou não para o processo de alfabetização.

No que se refere ao impacto da prova, a resposta da EP3 foi positiva, como evidenciado em categoria anterior, pois ela utiliza-se do teste como meio para melhorar suas aulas. A resposta da EP1 levantou aspectos relevantes para análise, onde expressa, inicialmente, que o teste está contribuindo porque, agora a prática está mais focada nos textos, uma vez que o conteúdo, segundo ela, é cobrado pela Provinha Brasil. Posteriormente, a referida docente levanta a questão do "ego" na relação de ensino-aprendizagem, onde se percebe que os resultados positivos da Provinha Brasil aumentam a confiança do professor em relação à eficiência do seu trabalho: "Olha, os resultados mexem com o ego da gente quando você percebe que o conteúdo foi bem passado." (EP1).

A última entrevistada aponta que o aspecto não ajuda, pois: "os resultados nem sempre, na maioria das vezes são reais." (EP2), uma vez que o aluno que se sai bem em avaliações realizadas pela professora, mas não consegue se sair bem na Provinha Brasil. A docente levanta um aspecto pertinente em relação à forma de aplicação do teste. Através da fala da entrevistada, percebe-se a falta de rigor no modelo de aplicação do teste, com a possibilidade de cola ou de chute. A questão mostra-se séria, pois colocar em risco a validade do teste e seu resultado pode ser duvidoso.

A gente tem casos aqui de aluno que não sabia nada e tirou notar por que o coleguinha marcou ou chutou e acertou e às vezes o aluno que a gente sabe que é bom ele não consegue lidar com a avaliação escrita, então eu acho que o resultado não contribuiu, não contribui, pode ser que daqui a um tempo contribua, mas até agora não (EP2)

Para a referida docente, os resultados da Provinha Brasil não contribuem para sua prática pedagógica; mas ela coloca um condicional: "pode ser que daqui a algum tempo contribua". Tal possível contribuição futura da Provinha Brasil pode estar ligada à melhoria da qualidade técnica do teste, pois, quando um teste é construído, aplicado e corrigido dentro do rigor técnico, o professor passa a ter mais confiança nos resultados obtidos, e sabe-se que a Provinha ainda peca em determinados aspectos, conforme exposto anteriormente.

No que se refere à questão: Em sua opinião, os alunos que responderam corretamente toda a Provinha Brasil podem ser considerados alfabetizados?, a entrevistada EP1 destacou que, "ao nível de Provinha Brasil sim, se eles acertaram todas as 24 questões, prova-se que eles conseguiram, que eles estão alfabetizados." (EP1).

A EP2 foi sucinta ao responder tal pergunta. Segundo ela, "a maioria deles." (EP2). Ela não oferece aspectos suficientes para análise qualitativa dessa questão, ao contrário da EP3 que, ao relativizar a questão, demanda vários aspectos:

Eu acho que até certo ponto sim, até certo ponto, porque eles não cobram escrita, só cobram a leitura e interpretação e vai depender muito porque cada um tem uma ideia de alfabetizar, porque para eles, eles estão alfabetizados, para mim eles deixam a desejar (EP3)

A entrevistada em questão aparenta ter o conceito de alfabetização mais amplo do que o cobrado pela Provinha Brasil, apresentando outro elemento imprescindível para a alfabetização que, por limitações do instrumento, não é avaliado: a escrita. Então, antes de se considerar a alfabetização ou não da criança, é imprescindível entender de que alfabetização se está falando.

Outra ressalva feita pelas professoras em relação aos resultados da Provinha Brasil, é a questão do nível de cobrança da prova, pois, pelo que se pode observar, o nível da prova para as crianças que estudam nas escolas públicas do Distrito Federal é baixo, tendo em vista que a educação do Distrito Federal, em relação à média nacional em diversos indicadores, apresenta melhores resultados. Por ser uma avaliação de caráter nacional, a Provinha Brasil necessita contemplar os conteúdos mínimos.

4.2.4. Bloco IV – Avaliação da Prova (Meta avaliação)

A avaliação de um teste constitui parte fundamental para o seu desenvolvimento futuro. É através da meta avaliação que se observam as falhas e os pontos que devem ser melhorados. Para tanto, uma parte da entrevista foi destinada à avaliação da Provinha Brasil. As questões referentes à meta avaliação do teste procuraram a percepção das entrevistadas para a estrutura, o conteúdo abordado e a metodologia de aplicação da prova.

Todas as entrevistadas concordaram que a Provinha Brasil é um bom instrumento, mas não especificaram em que sentido. Contudo, duas delas expressaram ressalvas.

Tudo complica por conta dos textos e até um menino esperto que a gente tem, se atrapalha e não consegue se sair bem nos últimos textos, mesmo alfabetizado (EP2)

Eu acho que tinha que ter mais parte escrita, mesmo que seja uma produção de três a quatro linhas para você analisar a escrita do aluno (EP3)

Mais uma vez, tem-se a colocação da deficiência da prova ao avaliar a escrita, parte essencial da alfabetização. Contudo, o instrumento apresenta insuficiências que tornam inviáveis a avaliação de tal "habilidade". Nesse ponto, surge outro problema: Como avaliar a escrita em teste padronizado?

Ao abordar a perspectiva da insuficiência da Provinha Brasil, as professoras abordam aspectos diferentes, mas complementares entre si.

As dificuldades que eles sentem, é a de não ser o professor regente o aplicador da prova, eles ficam muitos tensos com as outras pessoas, e em algumas horas os comandos das questões são lidas, alguns comando são lidos outro comandos não, eles tem que ser lidos sozinhos, isso é um complicador (EP1)

Segundo a referida docente, tal fato se constitui um dificultador, pois as crianças, na presença de "estranhos", tendem a ficar inibidas e, assim, seu desempenho no teste pode ser comprometido. Essa é uma característica das avaliações em larga escala na tentativa de validar o teste. Contudo, essa não é uma regra na aplicação da Provinha Brasil. O referido procedimento é apenas uma indicação ao professor; assim, ele pode escolher ser ele mesmo o aplicador ou não, mas no DF a recomendação é que o aplicador seja alguém externo a turma.

A outra entrevistada relata o cansaço proveniente da extensão da prova, considerando que, ao final da prova, apresentam-se textos com o mais elevado grau de dificuldade.

As primeiras questões são boas e os meninos fazem direito, mas as últimas são complicadas e não tem nada a ver com a criança, com a criança que está com seis anos. Mesmo que eles leiam e entendam esses textos maiores, eles não conseguem, pelo grau de dificuldade. Por que, igual assim, a tirinha eles conseguem, um texto pequeno, um anúncio, um cartaz, agora quando vem aquele texto maior mesmo que ele saiba ler, geralmente ele não consegue, já que estão cansados não prestam atenção nos últimos. E eles não têm costume de ler textos tão grandes (EP2)

A EP3 tem o ponto de vista divergente do que foi colocado anteriormente pela EP2.

Eu acho que não tem dificuldades para realizar, ela é muito simples, muito fácil de entender a única coisa que pega de vez em quando vem uma pergunta e para eles cabe duas respostas, também é a questão da maturidade (EP3)

É complicado entender o posicionamento dessas duas professoras no que diz respeito à dificuldade do teste: uma aponta a extrema facilidade do teste, e a outra, a dificuldade encontrada na resolução das últimas questões da prova. A evidente disparidade de opiniões pode ser entendida mediante a análise do público com o qual cada professora trabalha. Contudo, não se tem a possibilidade desta análise. O que se pode fazer de forma imediata é a consideração de outros pontos tão importantes quanto esse na fala das professoras.

A EP2 expõe a questão da disposição das questões ao longo do teste, considerando-se que, ao final do mesmo é onde estão as questões que exigem mais concentração, pois os alunos leem tais itens sozinhos, os textos são maiores e exigem interpretação. A EP3 também expressa outro ponto que merece reflexão: "uma pergunta e para eles cabe duas respostas", mas que ela pondera que pode ser questão de maturidade. Esses dois aspectos levantados pelas entrevistadas merecem ser considerados e repensados nas próximas edições da Provinha Brasil, ou seja, se não seria possível dispor as questões com grau de dificuldade equivalente em todo o teste, para que as crianças não cheguem às questões mais difíceis já cansadas. Também faz-se necessário pensar na maturidade das crianças para a realização de tal avaliação, uma avaliação externa, em larga escala, uma atividade distinta do que as crianças estão habituadas a fazer.

No que tange às facilidades na aplicação da prova, somente uma das entrevistadas respondeu a essa questão, onde, como fator relevante em sua resposta, está o ambiente proporcionado pela escola para a realização do teste.

As facilidades são todas existe todo um preparo e a escola proporciona um ambiente muito agradável no dia todas as outras turmas colaboram o recreio é diferenciado para não ter barulho e as facilidades em termo de escolas proporciona um ambiente muito bacana (EP1)

A realidade apontada pela EP1, não foi citado por nenhuma outra entrevistada; logo, é preciso tomar cuidado ao apontar tal situação como facilitadora, pois não é uma realidade em todas as escolas.

4.2.5. Bloco V – Abertura (Opinião Livre)

Em função da complexidade do tema e da disposição das entrevistadas para debatê-lo junto à organizadora do estudo, concluiu-se a entrevista indagando se as mesmas gostariam de acrescentar algum comentário sobre a Provinha Brasil.

A entrevistada EP1 reiterou a sua satisfação com a avaliação. Já a entrevistada EP3 acrescentou que esta é uma avaliação válida, e que alguns alunos realizam a prova com êxito, a ponto de terminarem a prova rindo, porém, questiona o fato de diferenciação de notas para aqueles que acertam as primeiras questões e os que acertam as últimas, visto o grau de dificuldade verificado.

Meus alunos a acharam muito besta, muito boba, acabam muito bem riam que só, mas foram bem, mas não diferente da turma da manhã que o nível é bem mais baixo que o da minha turma, meus alunos são alunos mais maduros, mais espertos, tem muito mais conteúdo, são bem mais avançados, e na média foram quase a mesma coisa, porque eles tão cobrando aquilo ali, não tão cobrando além, e aquilo ali qualquer um faz (EP3)

A questão colocada pela referida entrevistada levanta um questionamento importantíssimo: A Provinha Brasil é um bom discriminador do nível de alfabetização das crianças? Pela fala da EP3, aparentemente não, pois não consegue captar as diferenças entre turmas com perfil tão diferenciado como ela colocou.

5. Considerações Finais

Diante do exposto, e a análise da Provinha Brasil do primeiro e segundo semestre de 2009 e 2010, tem-se alguns pontos muito importantes na análise do referido teste, dentre eles, o conteúdo cobrado. Por ser um instrumento de caráter nacional, deve contemplar a diversidade cultural inerente no Brasil; portanto, deve contemplar a diversidade linguística nacional.

Além disso, é interessante destacar um ponto que foi levantado por uma das entrevistadas na pesquisa de campo. Segundo a entrevistada EP3, a Provinha Brasil tende a ser fraca para o público-alvo do Distrito Federal, fato que pode não ocorrer com a clientela de regiões do Nordeste brasileiro, devido à diferença da qualidade educacional e do grau de cobrança. Segundo a mesma entrevistada, o que é cobrado na Provinha Brasil e no SIADE é diferenciado, pois no SIADE existe um grau de cobrança mais elevado.

Percebe-se que a Provinha Brasil tem ótima aceitação entre as professoras que foram sujeitas da presente pesquisa, questiona-se se esta aceitação ocorre pela falta de regulação dos resultados desta avaliação, fato que se verifica, pois são poucos os Estados que recolhem os resultados, e o Ministério da Educação (MEC), em nenhum momento, faz a regulação dos resultados do teste, e se, com o amadurecimento do teste e sua possível obrigatoriedade, a aceitação dos professores continuará a mesma. Tal questão necessita ser repensada, pois suas conseqüências recaem sobre as próximas edições da avaliação.

É importante conscientizar os professores para que não se sintam avaliados de maneira negativa, mas que aceitem a avaliação em discussão como solução e melhoria até mesmo para próprio instrumento de trabalho. Desta forma, pode-se dar um retorno à própria escola, e devolver um olhar mais atento ou até mesmo que incentive políticas de melhorias.

Buscando responder às questões que impulsionaram o desenvolvimento do presente estudo, observa-se na fala da EP3 que a Provinha Brasil, na tentativa de avaliar o mínimo exigido, no que se refere à alfabetização e letramento, acaba por não discriminar a diferença entre as turmas. Diante disso, ao se analisar os resultados da prova, o professor deve ter em mente que as possíveis falhas que aparecem são resultados de um processo ainda em construção. A Provinha Brasil é um instrumento que, dependendo da forma de utilização, pode contribuir positivamente para a prática, na medida em que contribui para o diagnóstico das condições dos alunos. Contudo, limitar esse diagnóstico à utilização somente deste

instrumento é induzir ao erro quanto ao objetivo da referida prova, uma vez que, segundo as análises, o teste busca acrescentar, e não aprisionar o professor às cobranças desta.

O olhar do professor para a Provinha Brasil é importante de modo que o profissional reflita sua prática. A Provinha Brasil é um instrumento que auxilia o professor em certos aspectos, como por exemplo, reconhecer onde se encontram as maiores dificuldades dos alunos e elaborar estratégia para a superação dos problemas encontrados. Ainda que se tenham livros que abordem as dificuldades no ambiente de ensino, nada se compara à vivência em sala de aula que, além da teoria, exige prática e instrumentos de auxílio.

Sendo assim, chega-se à conclusão de que a Provinha Brasil pode ser uma medida para o nível de alfabetização e letramento dos alunos, contudo, merece cuidado na sua utilização. Pensar na alfabetização e no letramento que se pretende, e no tratamento que se dá aos discentes no teste e na sala de aula são essenciais para que a Provinha Brasil se torne um instrumento de melhora na educação e não de atraso.

6. Perspectivas Profissionais

Para o meu futuro próximo pretendo ingressar em uma escola, de preferência pública, para exercer a docência, preferencialmente no ensino fundamental, pois a educação infantil não é atrativa para minhas perspectivas.

Hoje, estou com a possibilidade de trabalhar com cursos a distância, na tutoria ou gestão e essas são atividades que muito me interessam e que também foram foco da minha trajetória acadêmica.

Pretendo também ao final do ano, candidatar-me ao mestrado na UnB em educação, para dar continuidade a pesquisa aqui desenvolvida no sentido de ampliar o estudo feito. Posteriormente, pretendo estudar para concurso público e passar em um que seja para pedagogo, pois pretendo exercer a profissão.

Não sei se todas essas pretensões se realizarão na ordem prevista ou se serão realizados, mas são desejos para o meu futuro e que pretendo alcançá-los.

7. Referências

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.
Lisboa: Edições 70, 2002.
BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Ensino e Pesquisa. Provinha Brasil: guia de correção e interpretação de resultados teste 1 . Brasília: INEP, 2009.
Provinha Brasil: teste 1 . Brasília: INEP, 2009.
Provinha Brasil: caderno do aluno teste 1. Brasília: INEP, 2009.
Provinha Brasil: caderno do professor/aplicador teste 1. Brasília: INEP, 2009.
Provinha Brasil: orientação para as secretarias de educação teste 1. Brasília: INEP, 2009.
Provinha Brasil: passo a passo teste 1. Brasília: INEP, 2009.
Provinha Brasil: teste 2. Brasília: INEP, 2009.
Provinha Brasil: caderno do aluno teste 2. Brasília: INEP, 2009.
Provinha Brasil: caderno do professor/aplicador teste 2. Brasília: INEP, 2009.
Provinha Brasil: orientação para as secretarias de educação teste 2. Brasília: INEP, 2009.
Provinha Brasil: passo a passo teste 2. Brasília: INEP, 2009.
Provinha Brasil: guia de correção e interpretação de resultados teste 1 . Brasília: INEP, 2010.

Provinha Brasil: teste 1. Brasília: INEP, 2010.
Provinha Brasil: caderno do aluno teste 1. Brasília: INEP, 2010.
Provinha Brasil: caderno do professor/aplicador teste 1. Brasília: INEP, 2010.
Provinha Brasil: orientação para as secretarias de educação teste 1 . Brasília: INEP, 2010.
Provinha Brasil: guia de correção e interpretação de resultados teste 2. Brasília: INEP, 2009.
Provinha Brasil: passo a passo teste 2. Brasília: INEP, 2010.
Provinha Brasil: guia de correção e interpretação de resultados teste 2 . Brasília: INEP, 2010.
Provinha Brasil: teste 2 . Brasília: INEP, 2010.
Provinha Brasil: caderno do aluno teste 2. Brasília: INEP, 2010.
Provinha Brasil: caderno do professor/aplicador teste 2. Brasília: INEP, 2010.
Provinha Brasil: orientação para as secretarias de educação teste 2 . Brasília: INEP, 2010.
Provinha Brasil: passo a passo teste 2. Brasília: INEP, 2010.
BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o
tratamento de regras de variação e mudança. SCRIPTA , Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201.
2006. Disponível em:
http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20070621144616
.pdf>. Acesso em: 15/06/2011

CAPOVILLA, Alessandra G. S. & CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização:** Método fônico. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática.** Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>. Acesso em: 14/07/2011.

DEPRESBITERIS, L. A. & TAVARES, M. R. Um pouco da história da avaliação. In:_____. **Diversificar é preciso**... Instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: Ed. Senac, p. 27-39.

ESTEBAN, Maria Teresa. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. *Sísifo*. **Revista de Ciências da Educação**, 2009, pp 47-56. Disponível em: http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d4.pdf>. Acesso em: 21/06/2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação Santa Maria,** v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/viewFile/658/469>. Acesso em: 21/06/2011.

FRANCO, Maria Laura P. B. Análise do Conteúdo. Brasília: Plano, 2003.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo. Cortez. Autores associados, 1985.

GATTI, Bernadete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação,** 2009, p. 7-18. Disponível em: http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d1.pdf>. Acesso em: 09/06/2010.

_____. Testes e avaliações do ensino no Brasil. **Educação & Seleção**, São Paulo, n. 16, p. 33-42, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. Ed. São Paulo. Atlas, 1994.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliações Nacionais em larga escala**: **análises e propostas.** São Paulo. DPE, 2003.

_____. Introdução à avaliação educacional. São Paulo. IBRASA, 1989.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **R. bras. Est. pedag**., Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010. Disponível em: http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1512/1313. Acesso em 09/06/2010.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990. 144 p. (Série Fundamentos; 9)

LIDERMAN, Richard H. Medidas educacionais. Porto alegre: Ed Globo, 1972.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli, E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U. 1986.

MCGUINNESS, Diane. **O ensino da leitura: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler.** Trad. Luzia Araújo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MELLO, G. N. Magistério de 1° grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.

MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto. Asa Editores. 2002.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **ABC do alfabetizador.** 8. ed. Brasília, Instituto Alfa e Beto, 2008.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e & SILVA, Luiz Carlos Faria da. **Métodos de alfabetização: o estado da arte.** 2008. Disponível em: http://www.alfaebeto.org.br/Arquivos/Documentos/ABC_vers_o_9_de_outubro.pdf>. Acesso em: 22/06/2011.

OLIVEIRA, Ana Paula M. de. **A Prova Brasil no olhar de uma escola pública da Ceilândia Sul**. Monografia (Especialização em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, DF, 2007.

PENTEADO, Wilma Millan Alves (org). Psicologia e ensino. São Paulo. Papelivros, 1980.

SILVA, Cibelle Andrade Xavier da. Concepções de avaliação e alfabetização na Provinha Brasil. **Revista Coletiva**, 2011. Disponível em: http://www.coletiva.org/site/index.php?option=com_content&view=article&id=299:concepc oes-de-avaliacao-e-alfabetizacao-na-provinha-brasil&catid=17&Itemid=70>. Acesso em: 16/05/2011.

SOARES, Magd	la. Letrame	ento e alfabetizaçã	io: as muitas facetas. R	Rev. Bras. Educ.,	Rio de
Janeiro,	n.	25, Apr.	2004.	Disponível	em:
http://www.scie.com/	elo.br/sciel	o.php?script=sci_a	arttext&pid=S1413-		
2478200400010	0002&lng=	en&nrm=iso>. Ac	cesso em: 21/06/2011.		

24782004000100002&lr	ng=en&nrm=iso	>. Acesso em:	21/06/2011.			
Alfabetização:	: Um tema em tr	rês gêneros. B	elo Horizonte: A	Autêntica,	2003.	
Alfabetização Fevereiro/2004.	e letramento:	caminhos e	descaminhos.	Revista	Pátio,	n. 29,

8. Anexos

Anexo A – Provinha Brasil – Ficha de Correção

F	PRC)VII	NH	A E	3R/	ASI	L -	FIC	H	A D	Ε(COI	RR	ΕÇ	ÄC)					
Escola:																					
Turma:	Ano/Série:																				
Nome do	o pr	ofe	SS0	r/c	orre	etor	_														
NO des							- (OHE	етАг	e c	CAL	ADI	TOE								
N° dos Alunos no	QUESTÖES E GABARITOS 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20												Total de								
Diário de																					Acertos por
Classe	(C)	(B)	(D)	(B)	(D)	(A)	(A)	(B)	(D)	(B)	(A)	(D)	(C)	(D)	(C)	(D)	(A)	(B)	(D)	(C)	Aluno
	О	O	О	O	0	0	0	$\overline{\circ}$	0	0	O	O	O	O	0	0	Ō	O	0	0	
	Ō	Ō	0	Ō	O	0	0	0	O	Ō	Ō	Ō	Ō	Ō	Ō	Ō	Ō	Ō	0	Ö	
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Õ	
	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	
	Q	Q	Q	$^{\circ}$	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	
	8	X	V	X	X	X	V	X	X	X	y	y	У	y	8	X	Y	X	y	Q	
	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Χ	Χ	X	X	X	Χ	X	χ	X	
	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	X	
	Ŏ	Ŏ	ŏ	Ŏ	Ŏ	ŏ	Ŏ	ŏ	Ŏ	ŏ	Ŏ	ŏ	Ŏ	ŏ	Ŏ	Ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	
	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Ö	
	Q	Q	Õ	Q	Õ	Õ	Õ	Õ	Õ	Q	Õ	Õ	Õ	Õ	Q	Õ	Õ	Õ	Õ	0	
	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	
	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	QI	Q	Q	Ŏ	
	Х	2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	2	X	X	X	2	
	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	K	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	
	Ŏ	Ŏ	Ŏ	ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	ŏ	Ŏ	ŏ	Ŏ	ŏ	Ŏ	ŏ	Ŏ	ŏ	Ŏ	ŏ	Ŏ	ŏ	
	Õ	Ö	Ŏ	0	Ŏ	Õ	Õ	Ö	Õ	Ö	Ö	Ŏ	Ŏ	Ö	Ô	Õ	Õ	Ö	Ö	Ö	
	0	0	0	\circ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Q	Q	0	Q	Q	0	Q	0	0	O	Q	\circ	0	Q	Q	0	Q	Q	Q	0	
	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q	Q.	
	2	Q	$^{\circ}$	Q	Q	$^{\circ}$	Q	$^{\circ}$	$^{\circ}$	Q	Q	Q	Q	Q	$^{\circ}$	Q	Q	Q	Q	\circ	
	12	У	X	X	X	X	y	X	X	X	y	싰	У	y	8	X	y	X	y	Q	
	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ň	ň	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	X	
	Ŏ	Ŏ	ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	ŏ	Ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	Ŏ	ŏ	Ŏ	Ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	ŏ	
	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	Ŏ	
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
																			DIAI		

9. Apêndices

Apêndice A – Roteiro da Entrevista Semi-Estruturada

Roteiro de Entrevista - Provinha Brasil

Parte I – Identificação Geral

Identificação:

Nome

Idade

Gênero

Formação acadêmica

Experiências com o ensino em sala de aula. Quanto tempo?

Experiências com turmas de alfabetização. Quanto tempo?

Cursos de formação continuada.

Parte II – Desenvolvimento da Pesquisa

- 1. Qual a metodologia que você tem utilizado em suas aulas para alfabetizar seus alunos?
 - 2. Se alguém lhe perguntasse o que é alfabetização e letramento, o que você diria?
- 3. Em sua opinião, que conceitos de alfabetização e letramento estão presentes na Provinha Brasil?
- 4. Sua prática pedagógica está relacionada à aprendizagem "cobrada" pela Provinha Brasil?
- 5. Em sua opinião, os resultados da Provinha Brasil contribuíram com sua prática pedagógica em sala de aula?
- 6. Em sua opinião, os alunos que responderam corretamente toda a Provinha Brasil podem ser considerados alfabetizados?
 - 7. Como você avalia a Provinha Brasil?
- 8. Em sua opinião, quais as facilidades e dificuldades os alunos encontraram para participar da Provinha Brasil?
- 9. Para finalizar, você gostaria de acrescentar mais alguma coisa que não perguntamos?