

**O ‘CICLO DA INFÂNCIA’ E O LUGAR DO LETRAMENTO NA
PROVINHA BRASIL: CONTRAPONTO ENTRE POLÍTICAS
EDUCACIONAIS E A AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NO BRASIL.**

Andréia da Silva Pereira – UNIESP – professora - Brasil - unespandreia@yahoo.com.br
Ana Laura Jeremias Urel – UNESP – Bolsista CAPES – Brasil – laura.urel@gmail.com

Resumo

O objetivo do texto é relacionar políticas públicas, linguagem, infância e currículo, partindo do contexto histórico e social da produção dos discursos sobre avaliação de larga escala e quais são as perspectivas nas políticas públicas que vêm se consolidando sobre currículo e alfabetização, considerando a Lei n. 11274/06, que dispõe sobre o ingresso obrigatório das crianças de seis anos no ensino fundamental. Discutimos três perspectivas da lei em contrapartida à construção do denominado ‘ciclo da infância’. Foram analisados conceitos de infância, currículo, alfabetização e letramento nos documentos da avaliação Provinha Brasil. Os resultados indicam que os conceitos de letramento e de alfabetização se confundem no campo dessa avaliação.

Palavras chave: Currículo. Alfabetização. Infância.

Introdução

O contexto social e histórico da produção de discursos sobre a leitura e sua avaliação em larga escala possui, além de aspectos políticos e sociais, um conjunto de concepções educacionais acerca da leitura e da aprendizagem. O contexto a que nos referimos insere o PISA e o IDEB em um campo de relação que justifica um perfil de leitor competente, segundo o qual a avaliação de leitura em larga escala realizada pelo IDEB responde às expectativas e objetivos do PISA, de modo que as políticas brasileiras respondem às necessidades apontadas pelas avaliações externas.

[...] A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem. Receber é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa. (LARROSA, 2006, p. 188)

No trecho que escreve Jorge Larrosa o nascer é um verbo que remete à chegada, impactante e impactada, de uma construção que cria lugar (es), espaço(s). O espaço de

criação não constitui uma lógica do vir a ser, mas das possibilidades, das diversidades e das identidades, ou, como afirma Kramer (2007), as crianças viram as coisas pelo avesso e revelam a possibilidade de criar. Tais considerações constituem o ponto de partida deste texto, que tem como objeto de discussão a alfabetização e o currículo, pensados a partir das perspectivas da legislação atual, nas quais as palavras possibilidades, políticas públicas e identidades são o mote de reflexão e argumentação presentes neste texto.

Os estudos aqui apresentados são resultado de uma pesquisa em um Programa de Pós Graduação em Educação, com o objetivo de relacionar linguagem, infância, políticas públicas e currículo. Desse ponto de partida trata-se, em primeira instância, de considerar quais são as perspectivas nas políticas públicas que vem se consolidando sobre currículo e alfabetização, considerando a Lei n. 11274/06, que alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9394/1996, dispondo sobre o ensino fundamental de nove anos e o ingresso obrigatório das crianças de seis anos no ensino fundamental. As perspectivas que construímos ao longo deste texto são três.

A primeira perspectiva diz respeito à constituição de uma concepção de ciclo de infância nos três primeiros anos do ensino fundamental, dado o ingresso obrigatório de crianças de seis anos de idade no 1º ano. Constrói-se uma concepção de currículo, entendido como uma constituição de experiências e que contribui para a construção da identidade dos alunos, que remetem à discussão sobre a infância no ensino fundamental.

A segunda se relaciona com os estudos sobre o currículo e a perspectiva de alfabetizar letrando, que resultam em um deslocamento das teorias de conhecimento – baseadas no socioconstrutivismo – para as funções psicológicas superiores e o desenvolvimento cultural da criança, remetendo à uma ideia de infância (s) e cultura (s).

A terceira se relaciona com a segunda e, certamente, com a primeira perspectiva, pois trata da avaliação Provinha Brasil e suas finalidades, tendo em vista a concepção de medida de qualidade em educação, materializada na organização da Matriz de Referência, que avalia as habilidades que as crianças do 2º ano/1ª série do ensino fundamental acerca da alfabetização e letramento iniciais. Abordamos neste texto a complexa relação entre infância, linguagem e avaliação, mediadas pelo conceito de letramento, que se tornou o mote de construção de níveis de apropriação da língua materna. Consideramos que o conceito de letramento, nesse contexto, confunde-se com

o próprio conceito de alfabetização e , assim, contradiz a construção de um currículo voltado à cultura e à construção de identidades da(s) infância(s).

O contexto histórico e social da produção do discurso sobre avaliações em larga escala no Brasil

Os antecedentes do discurso sobre a leitura e sua avaliação em larga escala no Brasil têm origem na OECD, formada por países que partilham os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado. Para compor a organização, os países participantes têm como objetivos o aumento do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) e a elevação dos níveis de competências e habilidades de leitura entre os estudantes. Para avaliar esses níveis criou-se o PISA, que mensura o nível de leitura competente em estudantes que têm, em média, 15 anos de idade:

A OECD, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, é uma organização global que visa ajudar os governos-membros a desenvolverem melhores políticas nas áreas econômicas e sociais. As questões tratadas pelos países-membros refletem as principais preocupações atuais de seus líderes e cidadãos, entre elas a busca do enriquecimento do capital humano nas nações por meio da educação e do aprimoramento constante dos sistemas de ensino. O programa de educação da OECD vem trabalhando nos últimos dez anos para melhorar os indicadores internacionais de desempenho educacional. Para tanto, a OECD decidiu investir diretamente na melhoria das medidas de resultados, organizando pesquisas internacionais comparáveis, enfocando especialmente medidas de habilidades e competências necessárias à vida moderna. O Pisa insere-se dentro deste propósito. (BRASIL, 2001, p. 8)

A referência acima – apontada no documento *PISA 2000: relatório nacional* (BRASIL, 2001), indica que os objetivos externos à economia se baseiam no desempenho educacional relacionado ao discurso das habilidades e competências que exige a vida moderna. Tal discurso é enredado pelos estudos de Phillippe Perrenoud, que norteia a justificativa de leitura competente, através da teoria das competências. Aponto, aqui, o primeiro contexto social e histórico que permeia as condições de produção do discurso, segundo o qual o sentido de uma palavra é determinado por um contexto (BAKHTIN, 1992) e, desse modo, o conceito de competência corresponde a

um momento histórico, social e cultural marcado pela década de 90 e as políticas neoliberais de economia, educação e desenvolvimento de capital humano.

A teoria das competências, atrelada à perspectiva de Phillippe Perrenoud representa a vertente de competência formativa, segundo a qual o sujeito gerencia suas aprendizagens, tornando-se responsável pela sua regulação. A justificativa para a competência se constitui pela modernidade e rapidez com que a sociedade se modifica e cria situações e, à essas situações o sujeito deve mobilizar seus saberes, ultrapassando o campo dos conhecimentos que possui para agir de forma competente, através de suas habilidades.

O caráter de dinamicidade e de mobilização de aparatos cognitivos é o eixo que elabora a concepção de competência e, assim, constrói um discurso de diversos saberes, referindo-se de forma clara à aprendizagem como responsabilidade do sujeito:

Resta trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliadas para aproximá-las dos conhecimentos científicos a serem ensinados. A competência do professor é, então, essencialmente *didática*. Ajuda-o a fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas, a encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-los *apenas o suficiente* para levá-los a restabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as se necessário (PERRENOUD, 2000, p. 29, grifos do autor).

O discurso de Perrenoud é marcado pela relação que se estabelece entre a teoria das competências e à psicogenética de Jean Piaget. As marcas linguísticas que indicam essa relação – indicada pelas referências teóricas que o autor utiliza –, marcados pelas expressões: ‘representações prévias’, ‘sistema cognitivo’, ‘desestabilização’, ‘equilíbrio’, ‘incorporação’ e ‘reorganização’. A ordem em que os conceitos são organizados se refere ao momento de construção do conhecimento do sujeito, conforme exposto por Piaget (1964), do ponto de vista do desenvolvimento:

[...] desenvolvimento é um processo que diz respeito à totalidade das estruturas de conhecimento. Aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações provocadas por psicólogos experimentais; ou por professores em relação a um tópico específico; ou por uma situação externa. Em geral, é provocada e não espontânea. Além disso, é um processo limitado – limitado a um problema único ou a uma estrutura única. Assim, eu penso que desenvolvimento explica aprendizagem [...]

A soma das estruturas cognitivas e a adaptação dessas às situações que exigem a ação do sujeito somam-se, no discurso de Perrenoud (2000), a um perfil de professor que tenha competência didática, que considera as concepções dos alunos. Construir competência nos alunos remete a possuir competências, em uma lógica que se organiza em uma concepção de regulação individual, segundo a qual cada sujeito – a partir de suas competências – restabelece suas possibilidades de aprendizagem quando equilibra seu sistema cognitivo e, desse modo, é capaz de responder à modernidade e complexidade com que as situações exigem a utilização de saberes.

Os conceitos de polifonia e de enunciado explicitam o exposto acima, visto que o sujeito do discurso, no caso de Phillippe Perrenoud, justifica a teoria das competências a partir de uma teoria de aprendizagem, ou seja, de uma teoria que trata do sujeito como aquele que constrói seus modos de aprender, sendo a função do educador a de gerenciamento. O discurso de competente insere a perspectiva que abordei no primeiro item desta parte da tese, que se refere às pesquisas sobre as avaliações em larga escala e seus impactos nas concepções de avaliação, do atendimento às exigências econômicas.

Quanto às avaliações e suas relações com a teoria das competências, no artigo *Sucesso na escola: o currículo, nada mais que o currículo* (PERRENOUD, 2003) Phillippe Perrenoud – que como já exposto neste texto é referência para a construção das avaliações em leitura - afirma a coexistência de duas definições de sucesso escolar, considerando a primeira como aquela que leva em conta o sucesso do aluno e, a segunda, a que considera o cognitivo e os desempenhos em larga escala. As duas definições, para o autor, deveriam se aproximar de um ideal, pautado nos componentes do currículo. A dicotomia sucesso aluno e sucesso instituição gera um problema curricular em que,

Esse efeito dominante da padronização vai possivelmente concentrar as prioridades curriculares naquilo que parece facilmente mensurável e comparável no interior de um sistema educacional, ou entre sistemas: operações, memorização, formas verbais ao invés de raciocínio, imaginação ou argumentação...Isso só vem contrabalançar a tendência – tímida – a uma autonomia curricular mais acentuada dos estabelecimentos e a uma profissionalização da profissão do professor. E, sobretudo, isso só pode retardar a evolução do currículo escolar rumo a objetivos de alto nível taxonômico e rumo às competências (PERRENOUD, 2003, p 13)

As críticas do autor às avaliações são justamente as que sustentam os argumentos para uma teoria das competências. Uma avaliação para mensurar competências responde a uma lógica de currículo estável e definido pelas necessidades sócio econômicas e não pelos sujeitos, mas, de resposta às necessidades da sociedade, pautada no capitalismo e na formação de pessoas que correspondam a essa ideia de social. A crítica do autor se volta para as avaliações – o instrumento – não para a organização da qual ela é resultado, justamente, a teoria das competências.

Nesse campo de contradições e estratégias discursivas, damos início às análises dialógicas que explicitam como as vozes e as ideologias presentes nessas teorias se complementam, afirmam/reafirmam, negam/dão a entender. É no campo do discurso que esses contextos se evidenciam e, o discurso das avaliações é fonte para compreender como o esvaziamento de conceitos simplifica o complexo processo de leitura em um discurso de práticas de leitura:

Quadro 1. O PISA e o IDEB.

O PISA e o Ideb

O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso "Todos pela Educação", eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica. É nesse âmbito que se enquadra a ideia das metas intermediárias para o Ideb. A lógica é a de que, para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional.

A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA e no Saeb.

Fonte: INEP (2009), em <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-opisaeideb>

As concepções que se mostram no PISA são reafirmadas pelo IDEB, que responde às avaliações externas de leitura na escola e trata de organizar as avaliações de leitura no Brasil a partir do que se justifica como necessidade de corresponder à economia mundial e metas estabelecidas pelo Todos pela Educação, referido diretamente à OCDE quanto aos motivos de metas para a educação brasileira e os desempenhos em leitura.

Novamente o contexto histórico e social da produção do enunciado do quadro – e do discurso sobre a avaliação em leitura - permeia as palavras e as torna um campo de justificativas e convencimento, pautado em metas a serem atingidas. O sujeito do discurso refere que os resultados são importantes para corresponder às expectativas

externas e o IDEB acaba por ser apontado como intermediário para alcance das médias exigidas pelas metas internacionais de desempenho. O IDEB remete ao ‘termo de Adesão ao Compromisso Todos Pela Educação’¹ e à OCDE – implícita em ‘média 6,0 em 2021’, explicitada pelo PISA. São quatro discursos diferentes que sustentam o discurso da avaliação brasileira. A importância dada à correspondência de objetivos de desempenho externo é notável também no que se atribui como responsabilidade de cada avaliação: 1) SAEB – indicador objetivo de verificação; 2) Todos pela Educação – fixador de metas da Educação Básica; 3) OCDE – indicador para média de países desenvolvidos; 4) PISA – compatibilizador de proficiências do SAEB.

O enunciado não esclarece o que significa e quais os objetivos de obtenção de média de países membros a OCDE. O discurso do IDEB remete a vários outros discursos, sem anunciar ao interlocutor as finalidades da avaliação. O quadro analisado não é o único sujeito do discurso que afirma a importância da avaliação sem mostrar suas finalidades.

Esse discurso se reafirma em um Anexo do Relatório *PISA 2000* (BRASIL, 2001) assinado por Claudio de Moura Castro, graduado, mestre e doutor em Economia, trazendo ao leitor um breve histórico da educação escolarizada no Brasil, mostrando o alto índice de estudantes que não entendem com precisão o que leem. A posição é clara quanto aos aspectos econômicos que envolvem a avaliação externa e quais as perspectivas do Brasil no cenário mundial. O PISA é apontado como oportunidade de desenvolvimento brasileiro quanto à leitura e à educação escolarizada.

Os três primeiros anos e a infância

¹ O ‘Compromisso Todos pela Educação’ busca efetivação do direito de todas as crianças e jovens com Educação Básica de qualidade até o ano de 2022. Foram estabelecidas cinco metas para a educação básica: 1) toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2) toda criança plenamente alfabetizada até os 08 anos; 3) todo aluno com aprendizado adequado à sua série; 4) todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos; 5) investimento em Educação ampliado e bem gerido. O material que o Compromisso Todos pela Educação possui em seu website www.todospelaeducacao.org.br é vasto e possui diversos textos que tratam das metas estabelecidas. Destaco os textos (considerados textos os diversos tipos que são disponibilizados, pois entre eles há planilhas e gráficos) que remetem diretamente ao PISA e ao desempenho de estudantes: *Levantamento sobre a posse de livros e o desempenho dos estudantes no PISA*, *Que tipos de livros os estudantes que realizaram o PISA 2009 possuem?*, *Levantamento da distribuição etária dos professores no Brasil e na OCDE*. O material disponível no website é vasto e trata de assuntos polêmicos, como a alfabetização até os 08 anos de idade, assinado por Magda Becker Soares (2011).

A primeira perspectiva que discutimos é baseada nos objetivos do Parecer n. 4/08, das *Orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos*,: 1) melhorar condições de equidade e qualidade na educação básica; 2) estruturar um novo ensino fundamental e; 3) assegurar o alongamento do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. O discurso de ‘novo’, ‘qualidade’, ‘alfabetização’ e ‘letramento’ exigem uma organização do ensino fundamental para os primeiros anos que considere, além dos aspectos já apontados, o ingresso da infância na escola fundamental – como se as crianças a partir dos sete anos tivessem suas infâncias interrompidas para a aprendizagem da leitura e da escrita – e, assim, um currículo voltado para a discussão sobre ‘alfabetizar letrando’. Os três primeiros anos do ensino fundamental formam um conjunto, denominado no documento de ‘ciclo da infância’.

Nesse aspecto o currículo é reorganizado, uma vez que mesmo numa organização seriada do ensino fundamental, os três primeiros anos se complementam e formam o ‘bloco pedagógico’, ou, ‘ciclo sequencial de ensino’. A importância dada aos três primeiros anos está na qualidade de ensino, tendo em vista que esses anos são voltados à alfabetização e ao letramento. Essa organização atende à quinta meta do Plano Nacional de Educação (2011-2020), que reafirma a perspectiva de alfabetização em ciclo, quando estabelece a alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

A denominação ‘ciclo da infância’ remete à segunda perspectiva deste texto, que trata da reorganização curricular em torno das linguagens infantis e o processo de desenvolvimento dessas linguagens. As teorias do conhecimento que integram essa perspectiva pautam-se nos estudos dos psicólogos soviéticos Luria e Vigotski, uma vez que a língua como representação simbólica e a relação com a infância trazem à discussão a brincadeira e o desenho infantis como antecedentes dos processos psicológicos superiores que compõem a representação gráfica da escrita (LURIA, 1998), (VIGOTSKI, 2001).

Essa vertente teórica é percebida nas publicações do Ministério da Educação (MEC), decorrentes do ensino de nove anos e da reorganização curricular que ele realiza, ao integrar a infância e o ensino da leitura e da escrita. Maciel et all (2009) trazem orientações ao ensino para as crianças de seis anos, considerando o deslocamento de objeto de estudos da criança e seus processos de construção da escrita

(FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) para as questões do mundo social e o papel que exercem no desenvolvimento da criança.

As questões da infância e o ensino fundamental tratam do avanço de funções psicológicas naturais para as superiores, que ocorre do desenvolvimento da cultura. A escrita é representante desse processo e, nos estudos de Vigotski, Luria e Leontiev, têm papel fundamental, pois a atribuição de sentido a um objeto é uma condição cultural, assim como a capacidade de transmitir os significados, considerando que um objeto externo se torna símbolo e se torna interno a cada pessoa através da capacidade de abstração. A escrita como sistema simbólico marca as mudanças estruturais do pensamento infantil.

Constitui-se, nesse sentido, um campo de estudos sobre a forma como as crianças manipulam os objetos, símbolos e sistemas simbólicos, considerados determinantes no processo de estruturação mental. A aquisição do sistema de escrita é um desenvolvimento de funções mentais complexas, advertindo que uma visão geral da história do desenvolvimento da escrita conduz a três conclusões fundamentais de caráter prático: 1) dos três aos seis anos de idade a criança domina signos arbitrários e progride na atenção e memória; 2) o ensino deve se organizar de modo que se tornem necessárias a leitura e a escrita às crianças (pois a escrita e a leitura não são aquelas que se executa com mãos e dedos, mas como forma de linguagem nova e complexa; 3) ensino natural da escrita e da leitura às crianças. A proposta é de que o ensino da língua não se restrinja ao ensino das letras.

Retoma-se na publicação a relação entre os estudos da teoria histórico cultural e o processo de alfabetização, relacionado ao letramento, sendo consideradas quatro as dimensões ou eixos constitutivos do processo de apropriação da linguagem escrita: 1) letramento; 2) desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula; 3) aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica; 4) o desenho e a brincadeira. Os três primeiros eixos adentram nas discussões de alfabetizar letrando, ou, o ensino do código de escrita e seus usos sociais no cotidiano extra-escolar. O quarto refere-se aos estudos de Leontiev, Luria e Vigotski, que reorganizam o que se entende sobre a importância da brincadeira e do jogo na construção dos processos psicológicos simbólicos.

A linguagem, considerada como representação simbólica e, portanto, cultural e historicamente contextualizada, é mediadora dos espaços das relações humanas. Sousa (2005) considera a linguagem como um discurso-ação que leva a agir de determinadas formas, levando a um tipo de ação no mundo. Um currículo que se baseie na linguagem como histórica e culturalmente construída requer que a alfabetização se faça através de uma abordagem de ação e reflexão no mundo, de tal modo que as crianças se reconheçam como criança (s), mediadas pela linguagem.

Colocamos em pauta de discussão a segunda perspectiva deste texto, das questões de alfabetização e letramento.

Letramento, alfabetização e currículo: conceitos e convergências

A lei e suas perspectivas sobre a alfabetização escolar trazem um processo multifacetado, que envolve questões políticas e humanas (MORTATTI, 2010), uma vez que se relacionam com uma teoria educacional, fundamentada em determinadas teorias do conhecimento, integrando determinados projetos políticos, que se situam em um determinado momento histórico. Nesse campo complexo, o currículo se coloca como parte fundante e organizativa dos processos de alfabetização escolar. De um modo geral, currículo é entendido como toda a experiência escolar e que define concepções de homem, educação e as finalidades a que se propõe.

Dessas considerações iniciais a questão da alfabetização e sua relação com o ciclo da infância apontam para a elaboração de conceitos, que se constituem na base curricular. A Resolução n. 7 de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino de 9 Anos entende o currículo, com base nos estudos de Candau e Barbosa (2007), como o conjunto de experiências escolares, em torno de um conhecimento que circula nas relações interpessoais. Esse processo relaciona as vivências pessoais aos saberes historicamente acumulados, contribuindo para a construção de identidades. Essa definição remete a um ciclo da infância que implica em um conjunto definido de experiências escolares, em torno da linguagem (alfabetização e letramento) como conhecimento, que se dá nas relações e resulta na relação entre as vivência infantis e os saberes historicamente acumulados (neste caso, escrita e leitura).

Esses saberes são reconhecidos e legitimados na educação formal, de modo que constroem identidades e discursos.

Nesse sentido, a questão da(s) infância(s) reconstrói e reorganiza o que se entende por currículo, considerando a cultura, a linguagem e a diversidade como eixos fundantes do trabalho docente. Maciel et al (2009) aponta para esse deslocamento de teoria do conhecimento, que parte da criança e a sua construção de conhecimento – teoria socioconstrutivista – para o meio social e o impacto deste no desenvolvimento infantil – as funções psicológicas superiores como decorrentes do desenvolvimento cultural.

Constrói-se nessa teoria do conhecimento uma reorganização não somente do ensino da língua, mas da própria função social da escola, como meio para o desenvolvimento cultural da criança. Relacionam-se, nesse aspecto, os conceitos de alfabetização e letramento.

Os estudos sobre os conceitos supracitados têm como referência Magda Soares Becker que, no texto *A reinvenção da alfabetização* (2003), trata o conceito de letramento com base na noção da entrada do sujeito ao mundo da escrita através de dois meios. O primeiro meio se dá pela técnica – que envolve a codificação e decodificação. O segundo se realiza através da prática de usos dessa técnica. Ou seja, os dois meios interdependem e constituem o letramento.

A técnica é importante para que as práticas tenham sentido de existir. Praticar a leitura significa, assim, compreender os usos de uma técnica que, em si, guarda a especificidade de ser criação humana e ser aprendida pelas gerações, variando em suas práticas de acordo com os contextos sociais: “[...] de um ponto de vista sociológico, em cada sociedade práticas de leitura e de escrita diferenciam-se segundo os contextos sociais, exercendo papéis diversos na vida de grupos ou de indivíduos específicos.” (SOARES, 1995, p. 13).

Os estudos de Magda Soares contribuem para os estudos de Maciel et al (2009), que consideram o letramento como uma prática sociocultural que se realiza nas relações interpessoais, de modo que impactam as culturas e inserem sentidos e significados sobre práticas de leitura e de escrita. Alfabetizar considera, assim, a pluralidade da infância e a constituição das identidades infantis, pois, trata-se de linguagem. Não há limitação ao

estudo da língua, uma vez que a leitura e a escrita são mediações de comunicação e das funções psicológicas superiores.

A pluralidade presente na ideia de ‘alfabetizar letrando’ diverge quando os temas ciclo da infância e avaliação nos três primeiros anos do ensino fundamental se encontram.

Ciclo da infância e avaliação: divergência entre letramento, alfabetização e currículo.

A avaliação Provinha Brasil surge de um contexto econômico e político ainda na década de 90 do século passado, quando foi implementado o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), quando foram iniciadas as produções de indicadores sobre o sistema educacional brasileiro pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Os resultados da avaliação indicaram problemas de desempenho na habilidade de leitura dos alunos. O governo federal, mediante os resultados, buscou alternativas para melhora de resultados. Dentre elas estão o ensino fundamental de nove anos – que discutimos anteriormente neste texto – e a implementação pelo MEC (Ministério da Educação) do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, do Decreto n.6094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007).

No artigo 2º da implementação das diretrizes do referido Decreto (BRASIL, 2007), o inciso II aponta para a necessidade de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo o resultado por exame periódico específico. O Capítulo II do Decreto (BRASIL, 2007) trata, ainda, do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e da proposta em aferir os resultados de desempenho das crianças com base nesse índice, uma vez que se considera que, para as crianças atingirem as metas do IDEB é necessário que todas estejam alfabetizadas. Uma das metas do compromisso é alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, aferindo os resultados de desempenho por exame periódico específico. A aferição proposta foi estabelecida pelo PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), tendo como instrumento a Provinha Brasil.

A primeira Provinha Brasil foi aplicada no ano de 2008. A avaliação é considerada como instrumento pedagógico, sem a finalidade de classificação dos

estudantes. Para tanto, a avaliação deve ser aplicada a todos os alunos matriculados no 2º ano/1ª série do ensino fundamental. De 2008 a 2010 a prova era composta de vinte e quatro questões e, a partir de 2011, passou a ser composta por vinte questões.

O ciclo de provas é composto por duas etapas, sendo a primeira em abril e, a segunda, em novembro do mesmo ano letivo. São avaliadas habilidades, que estão organizadas no que se denomina “Matriz de Referência” para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial:

Figura 2. Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial – Provinha Brasil

1º EIXO	
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D1: Reconhecer letras.	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.
D2: Reconhecer sílabas.	Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens.
D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.	Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: - letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f); - letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: “c” e “g”); - sílabas.
2º EIXO	
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D4: Ler palavras.	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.
D5: Ler frases.	Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase.
D6: Localizar informação explícita 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.

Fonte: INEP (2011b), em http://download.inep.gov.br/download/provinhabrasil/2011/matriz_provinha_leitura.pdf

A matriz é organizada em dois eixos, sendo que o primeiro trata da apropriação do sistema de escrita – subdividido em três descritores e, o segundo, trata da leitura – subdividido em dez descritores, que dão base e origem aos itens, compostos por texto, enunciados e quatro alternativas – havendo um gabarito. Os itens são organizados de

modo que a criança atenda a um determinado descritor, tentando avaliar uma habilidade específica. Contradiz-se a própria concepção do que seja letramento, uma vez que a avaliação das habilidades corresponde ao processo de alfabetização – aquisição do código escrito e decifração.

A organização da “Matriz de Referência” remete à divergência entre os conceitos de letramento, alfabetização, currículo e, assim, ao que se entende por ‘ciclo da infância’, pois o que se define como alfabetização e letramento inicial limita os conceitos e destitui a perspectiva de alfabetizar letrando, uma vez que as habilidades avaliadas buscam a decifração de letras, sílabas e palavras. Os descritores tratam o letramento inicial como um sinônimo da alfabetização inicial.

Desse exposto, trazemos os problemas apontados por Soares (2010, p. 85-6), quando de uma avaliação do letramento em larga escala:

Nos países desenvolvidos, onde os sistemas escolares são rigorosamente organizados, o letramento escolar é, em geral, definido por meio do estabelecimento de determinados padrões de progresso desejado em leitura e escrita, e os níveis alcançados pelos estudantes tendo como parâmetro esses padrões são considerados uma representação adequada de letramento. Devido ao caráter “teleológico” do sistema escolar, esses padrões de progresso são definidos, em grande parte, por testes padronizados e/ou informais; como consequência, o fenômeno complexo e multifacetado do letramento é reduzido àquelas habilidades de leitura e escrita e àqueles usos sociais que os testes avaliam e medem. Desse modo, os critérios segundo os quais os testes são construídos é que definem o que é letramento em contextos escolares: um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais necessárias fora das paredes da escola.

No campo dos países em desenvolvimento, a autora esclarece que a problemática reside nas taxas de alfabetismo, que são baixas, assim como as taxas de letramento. As avaliações acabam por ter problemas em assegurar os padrões de resultados. Os dois modos de avaliar acabam por constituir o letramento em um padrão de restrição, segundo o qual o perfil de leitor se constitui pelo que se define como nível adequado, a partir de práticas também definidas, em lugar de um perfil que seja pautado na experiência leitora.

Conclusões

A organização curricular para a alfabetização resvala em um processo no qual a linguagem é mediadora das relações é reflexo do que se concebe como linguagem, sobre seu ensino e os processos de aprendizagem que o envolvem. A legislação atual tem dois caminhos: transformar a educação em um vir a ser da criança, ou, retomando as palavras que iniciaram este texto, buscar a criação de lugares e espaços para acolher aqueles que nascem.

Apontamos uma contradição ao ensino de nove anos e, em especial, aos três primeiros anos: uma lei que tem como projeto político a qualidade de educação e a questão da infância em contrapartida a uma organização de qualidade pautada nos índices de desempenho e avaliações externas, pois o ingresso da criança na educação fundamental aos seis anos de idade cria a expectativa de um novo ensino fundamental, de uma nova qualidade, ou, à redução de uma lógica imperativa.

Resta-nos a contradição sobre os objetivos dos três primeiros anos do ensino fundamental, pois não temos resposta se os objetivos acolhem aqueles que nascem, ou, reduzem a infância a uma padronização de desempenho.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. Tradução de Michel Lahud; Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, **Lei n. 9394/1996**. Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei n. 11274/06** que altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9394/1996. Brasília, 2006.

_____. **Decreto n.6094 de 24 de abril de 2007**. Brasília, 2007.

_____. Parecer n. 4/2008. **Orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília, 2008.

_____. **Parecer n. 7 de 7 de abril de 2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 anos. Brasília, 2010a.

_____. **Projeto de Lei n. 8035/2010.** Plano Nacional de Educação (2011-2020). Brasília, 2010b.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Edições anteriores.** Brasília: O Instituto, 2011a.

_____. **Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial.** Brasília (mimeo), 2011b.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Janete et all. **Ensino fundamental de 9 anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos. Brasília: MEC, 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. V. LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria Penha Vilalobos. 2 ed. São Paulo: Ícone Editora, 1998.

MACIEL et all (orgs.). **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:** orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG. 2009.

MOREIRA, Antonio F. B; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura: IN: BEAUCHAMP, Jeanete. **Indagações sobre currículo.** Brasília: MEC, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre as políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação.** v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar: convite à viagem.* Tradução de Patrícia C. Ramos, Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! Tradução de Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, jul. 2003, p. 9-27.

SOARES, Magda B. Língua escrita, sociedade e cultura. **Revista Brasileira de Educação,** n. 0, set/dez 1995, p. 5-16.

_____. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, v. 9, n. 52, jul/ago 2003, p. 1-21.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas II.** Madri: Visor, 2001.