

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



PATRÍCIA ANDRÉA DE ARAÚJO QUEIROZ

CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO QUE RESPALDAM AS AVALIAÇÕES
SAEB E PROVA BRASIL

BRASÍLIA/ 2013

PATRICIA ANDRÉA DE ARAÚJO QUEIROZ

**CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO QUE RESPALDAM AS AVALIAÇÕES
SAEB E PROVA BRASIL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, da linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Professora Dra. Vera Aparecida de Luca Freitas.

BRASÍLIA/2013

PATRICIA ANDRÉA DE ARAÚJO QUEIROZ

**CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO QUE RESPALDAM AS AVALIAÇÕES
SAEB E PROVA BRASIL**

Brasília, 06 de março de 2013

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, da linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Professora Dra. Vera Aparecida de Luca Freitas.

Comissão examinadora

Professora Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas
Orientadora (FE - UNB)

Professor Dr. Guilherme Veiga Rios
Examinador externo (LIP - UNB)

Professora Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas
Examinadora interna (FE - UNB)

Profa. Dra. Ana Dilma de Almeida Pereira
Suplente (FE - UNB)

*Dedico esta dissertação às minhas filhas,
Júlia e Rebeca*

AGRADECIMENTOS

A Deus, sem Ele nada disso seria possível.

Aos meus pais, meus irmãos e meu esposo, que são minha estrutura, meu porto seguro nessa vida, obrigada pelo apoio, compreensão e carinho durante esse período.

À professora Vera de Lucas Freitas pela oportunidade, confiança e paciência.

Aos professores Guilherme Rios, Benigna Maria de Freitas Villas Boas e Veruska Ribeiro Machado pelas contribuições e sugestões feitas durante o Exame de Qualificação, colaborando para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial a Claudia Márcia Lira Pato, José Vieira de Sousa, Lívia Freitas Fonseca Borges, Stella Maris Bortoni e às professoras do Programa do Pós-Graduação em Linguística: Maria Luíza M. Sales Corôa e Viviane Cristina Vieira Sebba Ramalho.

Ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), pelo afastamento remunerado de minhas atividades.

Aos colegas do grupo de pesquisa Letramento, Escolarização e Avaliação Educacional, do Inep, pelo incentivo, discussões e reflexões, pois foi nesse espaço que a semente germinal dessa dissertação foi lançada.

À colega de trabalho e amiga Joana, pelas sugestões, leituras e conversas que tanto contribuíram para o aprimoramento dessa dissertação.

Aos colegas do programa de Pós-Graduação em Educação da UnB, em especial a Deire, por me ouvir e compartilhar comigo suas experiências e conhecimentos.

À Rosalinda pela contribuição na tradução dos textos do Street e do Barton, pela amizade e auxílio.

RESUMO

Neste estudo busca-se identificar qual concepção de letramento está presente no referencial teórico, que subsidia a avaliação de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental do Saeb e da Prova Brasil, e analisar se a concepção adotada reflete as Matrizes de Referência e os testes aplicados desde 1995, considerando a importância que essas avaliações vêm ganhando no cenário educacional brasileiro. Assim, para tratar dos conceitos de letramento e gênero discursivo, postulados básicos que orientam este trabalho, utilizam-se as reflexões dos seguintes autores: Bakhtin, Barton, Street, Soares, Kleiman, Ribeiro, Rios e Marcuschi. Para se compreender o contexto político e econômico no qual esses exames chegam ao Brasil e vão se consolidando, procura-se dialogar com Afonso, Barreto, Freitas, Barroso e Bresser Pereira. A escolha teórico-metodológica para coleta e tratamento dos dados dá-se na perspectiva de uma abordagem mista, que conjuga a pesquisa qualitativa com a quantitativa. Contribuem para essa discussão Creswell, May, Pimentel, Franco e Bardin. Verifica-se que o referencial teórico dessas avaliações em larga escala se orienta pela concepção de *letramento funcional*, entretanto, a Matriz de Referência, reformulada em 2001, e os testes aplicados desde 1995 apontam para o *modelo autônomo de letramento*. Isso significa que diferentes perfis de leitor são contemplados por essas avaliações, visto que ambos os conceitos de letramento trazem em seu bojo concepções diferentes de leitor, de indivíduo, considerando importante determinado conjunto de habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, conclui-se que o Saeb e a Prova Brasil precisam avançar na definição do perfil de leitor que pretendem realmente avaliar ao término de cada etapa da educação básica, primando pela coerência e consistência entre referencial teórico, Matriz de Referência e testes, pois da forma como essas avaliações estão estruturadas não se consegue sequer atender aos anseios *funcionais* da sociedade econômica, algo contemplado pelo referencial teórico, mas ausente na Matriz de Referência e nos testes.

Palavras-chave: Saeb, Prova Brasil, avaliação, letramento, gêneros discursivos.

ABSTRACT

This study aims at identifying what concept of literacy is present in the theoretical referential, which supports the evaluation of Portuguese Language 5th grade of Basic School (Saeb) and Brazilian Test (Prova Brasil) and analyzing if the concept adopted reflects Matrices of Reference and the tests applied since 1995, considering the importance that these evaluations have been receiving in Brazilian educational scenario. Thus, to deal with the concepts of literacy and speech genre, basic postulates that guide this work, we use the following authors' reflections: Bakhtin, Barton, Street, Soares, Kleiman, Ribeiro, Rios, and Marcuschi. On the other hand, to understand the political and economic context in which these tests have arrived in Brazil and they will be consolidating, it will be established a dialogue with Afonso, Barreto, Freitas, Barroso, Bresser Pereira, and Freitas. Moreover, the theoretical and methodological choice for data collection and processing will give the perspective of a mixed approach, combining quantitative with qualitative research according to the views of Creswell, May, Pimentel, and Bardin. So, in this work it is verified that the theoretical referential underlying such large-scale assessments makes use of the concept of functional literacy. Nevertheless, the Reference Matrix, reformulated in 2001, as well as the tests applied since 1995 do suggest the use of the autonomous model of literacy. This means that different profiles of readers are taken by Saeb and Prova Brasil into account, since both concepts of literacy presuppose distinct concepts of reader and individual, as well as pointing out only determined abilities of reading and writing. In conclusion, this work upholds the view that both Saeb and Prova Brasil need to move forward in defining the profile of the reader to be evaluated at the end of the each stage of basic education, ensuring the coherence and the consistency between the theoretical referential and both Reference Matrix and tests. Further, it is worth emphasizing that the present form of such large-scale assessments fails to satisfy the minimum necessary requirement of an economic society, namely, the functional literacy, which does not show up in both Reference Matrices and tests.

Key-words: Saeb, Prova Brasil, large-scale assessments, literacy, speech genre.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos gêneros discursivos do SAEB 1995	135
Gráfico 2 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb – 1997	136
Gráfico 3 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb – 1999	137
Gráfico 4 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb – 2001	139
Gráfico 5 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb – 2003	140
Gráfico 6 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb – 2005	141
Gráfico 7 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb e da Prova Brasil – 2007...142	
Gráfico 8 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb e da Prova Brasil – 2009...143	
Gráfico 9 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb e da Prova Brasil – 2011...144	
Gráfico 10 – Ocorrência dos gêneros discursivos do Saeb e da Prova Brasil - 1995 a 2011	146
Gráfico 11 – Ocorrência dos sete gêneros discursivos mais frequentes do Saeb e da Prova Brasil	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos e asserções.....	21
Quadro 2 – Semelhanças e diferenças entre o Saeb e a Prova Brasil.....	34
Quadro 3 – Objetivos.....	72
Quadro 4 – Modelo visual do projeto Exploratório Sequencial (b)	76
Quadro 5 – Primeira etapa de organização do material.....	84
Quadro 6 – Segunda etapa de organização do material.....	86
Quadro 7 – Documentos selecionados por etapas de análise	88
Quadro 8 – Síntese das abordagens do letramento nos documentos do Saeb e da Prova Brasil	102
Quadro 9 – Blocos de conteúdos	118
Quadro 10 – Distribuição dos gêneros do Saeb e da Prova Brasil por domínios discursivos – 1995 a 2011	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos gêneros discursivos no Saeb –1995.....	135
Tabela 2 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb – 1997.....	136
Tabela 3 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb – 1999.....	137
Tabela 4 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb – 2001.....	138
Tabela 5 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb – 2003.....	139
Tabela 6 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb – 2005.....	140
Tabela 7 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb e da Prova Brasil – 2007	142
Tabela 8 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb e da Prova Brasil – 2009	142
Tabela 9 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb e da Prova Brasil – 2011	143
Tabela 10 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb e da Prova Brasil por ano .	144
Tabela 11 – Distribuição dos sete gêneros discursivos mais frequentes do Saeb e da Prova Brasil – 1995 a 2011	149

LISTA DE SIGLAS

Aneb:	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc:	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIB:	Blocos Incompletos Balanceados
BNI:	Banco Nacional de Itens
Ceale:	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
Ceel:	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
Cform:	Centro de Formação Continuada de Professores em Alfabetização e Linguagem
CGIM:	Coordenação Geral de Instrumentos e Medidas
Cibec:	Centro de Informação e Biblioteca em Educação
DAEB:	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DF:	Distrito Federal
EAPS:	Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação
Edurural:	Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro
Enceja:	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem:	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI:	International Monetary Fund
Ideb:	Desenvolvimento da Educação Básica
INAF:	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
INEP:	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA:	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC:	Ministério da Educação
NAEP:	National Assessment Educational Program
NHSCP:	National Household Survey Capability Programme, United Nations
OCDE:	Organização Para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs:	Organizações não Governamentais

PCN:	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pisa:	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Saeb:	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP:	Sistema de Avaliação do Ensino Público
SPSS:	Statistical Package for the Social Sciences
TAE:	INEP como Técnica em Assuntos Educacionais
TRI:	Teoria de Resposta ao Item
UF:	Unidade da Federação
UnB:	Universidade de Brasília
Unesco:	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1: O SAEB E A PROVA BRASIL – CONTEXTUALIZAÇÃO.....	24
A reforma administrativa do Estado brasileiro e seus reflexos no campo educacional	24
O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb no contexto da reforma administrativa do Estado.....	28
A avaliação de Língua Portuguesa do 5º ano do Saeb e da Prova Brasil	37
CAPÍTULO 2: CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO E GÊNERO DISCURSIVO – REVISÃO DE LITERATURA	40
Sobre o letramento, seu percurso histórico e como o conceito chegou ao Brasil.....	40
Diversas facetas de um mesmo conceito	42
Letramento como um conjunto autônomo de habilidades	44
A dimensão social do letramento	48
Letramento escolar	55
Letramento e avaliação	57
Avaliações indiretas, problemas e limitações	59
Avaliação do letramento em larga escala.....	65
A relação entre letramento e gêneros discursivos.....	68
CAPÍTULO 3: DUAS ETAPAS DE UM MESMO PROCESSO – METODOLOGIA .	72
A abordagem: o método misto.....	72
O método: pesquisa documental	76
Estratégia: análise de conteúdo.....	78
O papel do pesquisador e o processo de coleta de dados.....	80
O papel do pesquisador	80
Procedimentos de coleta de dados - Documentos	81
Procedimentos de Coleta de dados - Matrizes de Referência	82
Procedimentos de Coleta de dados - Testes	83
CAPITULO 4 LETRAMENTO NO SAEB E NA PROVA BRASIL – ANÁLISES.....	89

Procedimentos de análise – Documentos.....	89
Análise dos documentos que subsidiam o Saeb e a Prova Brasil.....	91
Procedimentos de Análise – Matrizes de Referência.....	104
Análise das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa, do 5º ano, do Saeb e da Prova Brasil.....	106
Procedimentos de análise – Testes.....	131
Análise dos testes de Língua Portuguesa, do 5º ano, do Saeb e da Prova Brasil ...	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICES	168
ANEXOS.....	197

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília (UnB), e vincula-se à linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS), tendo como eixo de interesse: Letramento e Formação de Professores. Nesta pesquisa, investiguei qual concepção de letramento subsidia o Saeb e a Prova Brasil e se há coerência entre a concepção explicitada nos documentos teóricos e as Matrizes de Referência e os testes usados para avaliar os níveis de leitura dos alunos de 4ª série/ 5º ano do Ensino Fundamental.

Atualmente mais de 80% da população global acima dos 15 anos de idade possui pelo menos as habilidades elementares de leitura e escrita, o que reflete uma transformação social sem precedentes, desde meados do século XIX, quando cerca de 10% da população era não alfabetizada. Porém, de acordo com o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a questão do letramento ainda é uma preocupação, inclusive dos países desenvolvidos, que, apesar dos esforços para expandir a escolarização formal para desenvolver programas de letramentos para adultos e promover ambientes letrados, ainda apresentam altas taxas de analfabetismo funcional, ou seja, os indivíduos não conseguem utilizar em suas vidas diárias informações impressas e escritas.

As estatísticas relativas ao letramento são utilizadas por estudiosos e organizações internacionais para comparar progressos econômicos e desenvolvimento nacional, pois são consideradas importantes indicadores de medida que mostram como os indivíduos participam da economia e de uma sociedade moderna e delas se beneficiam.

No entanto, avaliar e medir o letramento de uma sociedade ou comunidade ainda é um desafio mundial pela própria complexidade do conceito, que torna difícil ou quase impossível uma única definição de letramento, condição essencial para sua avaliação e medição, de acordo com Soares (2009). Além disso, os métodos utilizados para a coleta fornecem informações limitadas, tornando inviável a comparação dos dados obtidos (UNESCO, 2006).

No que se refere às avaliações em larga escala, o Relatório da Unesco (2006, p. 185-186) considera que estas são uma forma alternativa de avaliar e medir o letramento, pois ultrapassam a dicotomia alfabetizado/não alfabetizado, medindo o letramento em múltiplos domínios, além de permitir comparações intranacionais e internacionais ao longo do tempo. “Diferentemente das auto declarações e de avaliações por terceiros, as avaliações diretas¹ do letramento proporcionam aos interessados informações muito mais precisas sobre tendências e padrões de letramento” (UNESCO, 2006, 185).

A respeito do assunto, Soares (2004) comenta que as avaliações do letramento em estudos por amostragem possibilitam a coleta de uma grande variedade de informações específicas sobre habilidades e práticas sociais reais de leitura e de escrita e afirma que

Enquanto o levantamento censitário avalia e mede o letramento de maneira superficial, porque não pode utilizar mais que uma ou duas perguntas curtas de autoavaliação ou o simples critério de conclusão de determinada série escolar, o levantamento por amostragem pode avaliar e medir em profundidade tanto as habilidades de leitura e de escrita, através de provas e testes, quanto os usos cotidianos dessas habilidades, através de questionários estruturados. Os levantamentos por amostragem sobre ambas as dimensões do letramento podem, pois, fornecer dados sobre ambas as dimensões do letramento: individual e social (SOARES, 2009 p.104).

Porém, a necessidade de recursos humanos e financeiros substanciais, tempo para a construção dos itens e a coleta de dados, preparação do relatório e a complexidade das metodologias empregadas são elementos que podem dificultar a avaliação do letramento nos sistemas de ensino nos países em desenvolvimento. (UNESCO, 2006)

Em âmbito nacional, além das informações coletadas pelos censos, pode-se considerar que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) avalia o letramento escolar por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, no qual os dados são coletados de forma amostral nos finais de ciclos, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio desde a década de 1990; e por meio da Prova Brasil, aplicada de forma censitária apenas no 5º e

¹ Essa nomenclatura aparece em todo Relatório da Unesco (2006) para designar avaliações amostrais de grande escala: “Diferentemente das auto declarações e de avaliações por terceiros, as avaliações diretas do letramento proporcionam aos interessados informações muito mais precisas sobre tendências e padrões de letramento” (UNESCO, 2006, p. 185).

9º anos do Ensino Fundamental, destinada a avaliar a qualidade da educação ministrada nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba, ao final do processo de avaliação, o resultado global.

Os testes que compõem essas duas avaliações são construídos com base em uma Matriz de Referência elaborada com base na definição de descritores como uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos (classificação, seriação, causa e efeito, inclusão, correlação, implicação, etc.) que se traduzem em certas competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido em uma determinada etapa da Educação Básica.

Na última década, o Saeb e a Prova Brasil foram aprimorados e seus instrumentos incorporaram técnicas estatísticas modernas a fim de garantir a qualidade técnica. No entanto, no que diz respeito à qualidade pedagógica, percebem-se algumas lacunas e inconsistências que podem ser identificadas pelo cruzamento da leitura dos documentos que trazem o referencial teórico que subsidiam essas avaliações, as Matrizes de Referência e os itens dos testes. O conceito de letramento, por exemplo, aparece recorrentemente nos relatórios e nos documentos que referenciam essas avaliações enfocando o aspecto funcional em sua dimensão social, no qual as habilidades de leitura e escrita não podem ser dissociadas de seus usos, das formas empíricas que elas realmente assumem nas práticas sociais.

No entanto, percebe-se que as Matrizes de Referência e os testes voltam-se para a dimensão individual, que considera o “letramento como um conjunto de habilidades cognitivas de leitura e escrita, independente do contexto em que são adquiridas e do *background* da pessoa que as adquire” (UNESCO, 2006, p.149), demonstrando uma certa falta de consenso entre a concepção exposta nos pressupostos teóricos e a concepção utilizada na Matriz de Referência e nos itens.

Outro fator que chama bastante atenção são as reduções que as Matrizes de Referência vão sofrendo no decorrer das edições de 1995, 1997, 1999 e 2001, implicando um recorte reduzido das habilidades de leitura aferidas, além da predominância de gêneros literários² nos testes, incoerente com a recomendação contida

2 Neste estudo, entende-se a expressão “gêneros literários” não como uma categoria, mas como textos que se diferenciam dos demais pela própria natureza estética, o trabalho particular com a linguagem.

nos documentos, que orientam que a elaboração de itens deve contemplar a diversidade dos gêneros discursivos que circulam na sociedade. Dessa forma, investigar qual concepção de letramento essas avaliações contemplam e como essa concepção se materializa nas Matrizes e nos testes é fundamental para conhecer o perfil do leitor que está se formando, considerando-se a dimensão que essas avaliações tomaram, e quais habilidades de letramento a sociedade econômica e política brasileira demandam ao indivíduo.

Sob essa perspectiva, pode-se observar que os estudos sobre letramento surgiram da necessidade de examinar o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da leitura e da escrita desde o século XVI, assim como as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da leitura e da escrita nas sociedades modernas (STREET, 1984; BARTON, 1994; GOODY & WATT, 2006; UNESCO, 2006). Percebe-se, portanto, um interesse crescente em torno da temática, que vem ganhando cada vez mais espaço no cenário internacional e nacional.

No Brasil, vários pesquisadores têm-se interessado pelo tema. Pode-se mencionar os estudos de Soares (2004, 2008, 2009, 2010) sobre o percurso histórico desse conceito no Brasil e a complexidade que envolve o ato de avaliar o letramento; a discussão de Kleiman (1995, 2004) sobre as dimensões do letramento e sua relação com o processo de escolarização; os estudos de Ribeiro (2004) sobre o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)³; as reflexões de Bortoni-Ricardo (2008, 2010) sobre as implicações da sociolinguística para o letramento de alunos e professores e as considerações de Rios (2010) sobre letramento e avaliação em larga escala.

Um fato que chama bastante atenção é que as implicações políticas, sociais, econômicas e ideológicas das avaliações externas têm sido alvo de preocupação de vários pesquisadores (Barroso, 2005; Barreto, 2001, Afonso, 2001; Freitas, L. 2007, Freitas, D. 2004; Gatti, 2012⁴). Eles consideram que a avaliação educacional como política pública tem ganhado importância, à medida que permite não apenas a

3 O INAF foi criado pelo Instituto Paulo Montenegro em 2001 e consiste em um levantamento nacional sobre o alfabetismo funcional de jovens e adultos. A pesquisa é realizada anualmente, sendo que, nos anos pares, focaliza-se a leitura e a escrita e nos anos ímpares conhecimentos matemáticos aplicados ao cotidiano. (RIBEIRO, 2004)

4 Texto no prelo “Possibilidades e fundamentos de avaliação em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. Apresentado por Bernardete A. Gatti no Bloco 1 do “Ciclo de Debates – Vinte e cinco anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil.” – Fundação Carlos Chagas.

ampliação do controle do Estado sobre o currículo e a forma de regulação do sistema escolar, mas também sobre os recursos aplicados na área educacional, motivada pelo argumento de que a qualidade insatisfatória da educação seria basicamente responsável pela vulnerabilidade do país em comparação ao nível educacional de outros países desenvolvidos.

No entanto, no que se refere à avaliação do letramento, apesar da existência de um número considerável de estudos no âmbito da avaliação e do crescente interesse em torno do assunto, ainda são escassos os estudos que abordam de forma mais detalhada a questão do letramento no Saeb e na Prova Brasil. Podem-se mencionar as contribuições de Bonamino (2002), ao comparar o Saeb e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), as reflexões trazidas por Rios (2010) sobre quais concepções teóricas de letramento têm permeado as avaliações em larga escala (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e o estudo comparativo realizado por Soares (2004) entre o Saeb e o INAF. Entretanto, no que se refere às Matrizes de Referência e aos testes, ainda são bastante incipientes os estudos nesse campo.

Nesse sentido, este estudo pretende contribuir com a reflexão sobre a abordagem do letramento no Saeb e na Prova Brasil, tendo como possíveis leitores os professores, os técnicos e os especialistas, enquanto procura mostrar a partir dos dados coletados qual a concepção teórica que fundamenta essas avaliações. Além disso, este trabalho suscitará indagações em torno das habilidades aferidas e da relação que elas estabelecem com as demandas sociais atuais e ainda pretende discutir sobre as limitações dessas avaliações no que se refere ao letramento, pois os testes contemplam apenas um pequeno recorte de habilidades, não consideram toda diversidade e complexidade de habilidades que o letramento envolve.

Este estudo ainda poderá oferecer subsídios sobre a concepção teórica adotada pelo Saeb e a Prova Brasil e possibilitar o aprimoramento dos testes que serão construídos com base na concepção explicitada nos documentos que referenciam essas avaliações. Também poderá significar maior compreensão sobre os processos históricos e políticos que interferiram na construção das Matrizes de Referência, que, por sua vez, implicam formulação de testes com maior qualidade técnico-pedagógica, mais coerentes

com as demandas sociais atuais de letramento. Enfim, as reflexões aqui suscitadas também poderão contribuir para a formulação, o planejamento e o controle de políticas públicas que ampliem a experiência com a leitura e a escrita dos indivíduos de uma comunidade.

Dessa forma, meu interesse pelo objeto deu-se por meio do contato e da vivência com as várias etapas que compõem o processo de construção dos testes do Saeb e da Prova Brasil, quando em 2005 ingressei no Inep e fui designada para trabalhar na Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), com as referidas avaliações. As primeiras indagações surgiram no contexto das oficinas de elaboração de itens para professores das redes de ensino, a partir do ano de 2007, com o intuito de disseminar a tecnologia de elaboração de itens e adquirir itens para o Banco Nacional de Itens – BNI.

Essas capacitações ocorriam no período de uma semana e eram organizadas em quatro etapas: a primeira consistia em apresentar, ainda que de forma sucinta, o referencial teórico que subsidia essas avaliações; a segunda, em apresentar as Matrizes de Referência que orientam a construção dos itens; a terceira, em demonstrar a tecnologia de elaboração dos itens; a quarta e última etapa era o momento em que os professores tinham a oportunidade de construir coletivamente e individualmente, com base na teoria e na técnica que lhes tinham sido apresentados, os itens para compor os testes do Saeb e da Prova Brasil.

Foi nesse contexto, em contato com as indagações dos professores sobre as Matrizes e suas concepções sobre leitura, escrita, letramento e gênero discursivo, durante o processo de construção dos itens dos testes, que surgiram várias das questões que motivaram este estudo. Ao apresentar as Matrizes de Referência das avaliações em pauta para os professores e sendo indagada por eles, certas incoerências foram percebidas. Não se sabia, por exemplo, por que determinada concepção de letramento havia sido eleita em detrimento de outra, além disso, a concepção expressa nos documentos apresentava lacunas e inconsistências.

Motivados pelas indagações que surgiam nas oficinas de elaboração de itens e pela execução do trabalho diário, um grupo de servidores do Inep passou a organizar seminários internos, nos quais eram discutidos conceitos e concepções que a equipe se deparava diariamente ao trabalhar com as avaliações externas. Em um desses seminários, um de nossos colegas, Prof. Dr. Guilherme Rios, apresentou alguns estudos

sobre letramento e teceu considerações sobre a relação entre letramento e avaliação. As discussões em torno da temática foram tão frutíferas que, alguns meses depois, foi fundado o primeiro grupo de pesquisa “Letramento, Escolarização e Avaliação Educacional”, que tem se constituído em um espaço de reflexão sobre as avaliações realizadas pelo Instituto.

No decorrer dos anos que estive trabalhando com o Saeb e a Prova Brasil, a cada edição dessas avaliações, consultores eram contratados para construir os testes e servidores designados para acompanhar esses processos. Enquanto se trabalhava na seleção e análise dos itens, percebeu-se que os consultores tinham entendimentos diversos sobre as habilidades das Matrizes de Referência, o que dava origem a itens com abordagens diferenciadas. Essa constatação, além de produzir diversos questionamentos e discussões teóricas, levou vários servidores a buscar documentos que esclarecessem as concepções teóricas que subsidiavam as Matrizes de Referência do Saeb e da Prova Brasil.

Porém, nessa busca, além de não encontrar nenhum documento que justificasse as concepções teóricas adotadas, constatou-se que as Matrizes de Referência passaram por quatro reformulações, em 1995, 1997, 1999 e 2001, e que em cada reformulação os descritores aferidos foram sendo reduzidos pela metade, com a justificativa de que a atualização das Matrizes de Referência era necessária para adequar essas avaliações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), às Diretrizes Curriculares Nacionais disseminadas por todo país e às novas demandas “que um mundo em permanentes mudanças impõe”.

Considerando a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a disseminação das Diretrizes Curriculares Nacionais por todo País e a necessidade de se adaptar às exigências que a dinâmica de um mundo em permanentes mudanças impõe, procedeu-se à atualização das Matrizes de Referência do Saeb (INEP, 2002, p. 15).

Outro aspecto observado durante esse processo refere-se aos gêneros discursivos utilizados nos testes. Os documentos que referenciam essas avaliações orientam que os testes devem contemplar a diversidade dos gêneros discursivos, no entanto, ao analisá-los percebe-se uma predominância de gêneros literários.

- Diante do que foi exposto, neste trabalho pretende-se responder à seguinte pergunta: a concepção de letramento expressa nos documentos que

fundamentam o Saeb e a Prova Brasil está contemplada na Matriz de Referência e nos testes dessas avaliações?

É importante esclarecer que essas avaliações aferem habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que o Saeb avalia a 4ª série/5º ano e a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio e a Prova Brasil avalia a 4ª série/5º ano e a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. No entanto, neste estudo, fez-se a opção por investigar apenas a 4ª série/ 5º ano de Língua Portuguesa devido à grande quantidade de dados para análise que todas as séries avaliadas pelo Saeb e a Prova Brasil gerariam e o período curto que se tem para analisá-los, dois anos, tempo de duração do mestrado.

Assim, tendo em vista o questionamento de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos foram formulados.

Quadro 1 – Objetivos e asserções

OBJETIVO GERAL	ASSERÇÃO GERAL
Analisar se a concepção teórica de letramento presente nos documentos que subsidiam o Saeb e a Prova Brasil corresponde à concepção teórica presente nas Matrizes de Referência e nos testes de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental aplicados desde 1995.	A concepção de letramento presente nos documentos que subsidiam o Saeb e a Prova Brasil não corresponde à concepção de letramento das Matrizes de Referência e nem à concepção dos testes de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental aplicados desde 1995.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SUBASSERÇÕES
Analisar qual concepção teórica de letramento está presente nos documentos que subsidiam o Saeb e a Prova Brasil.	A concepção de letramento que está presente nos documentos que subsidiam o Saeb e a Prova Brasil não é a mesma que subjaz a Matriz de Referência, nem os testes das avaliações em questão.
Analisar qual concepção de letramento está presente na Matriz de Referência de Língua Portuguesa, do 5º ano, do Saeb e da Prova Brasil em vigência.	A concepção de letramento presente na Matriz de Referência do Saeb e da Prova Brasil é diferente da concepção de letramento apresentada nos documentos que subsidiam essas avaliações.
Analisar as mudanças ocorridas nas edições das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa, do 5º ano, Saeb e da Prova Brasil nos anos de 1995, 1997, 1999 e 2001, em relação à organização, à abordagem, ao enfoque, aos verbos, aos tópicos, às habilidades e à coerência com os PCNs.	As Matrizes de Língua Portuguesa do 5º ano do Saeb e da Prova Brasil em cada reformulação tiveram seus descritores reduzidos pela metade, focando determinadas habilidades em detrimento de outras.
Analisar, com base nos gêneros discursivos dos testes de Língua Portuguesa, do 5º ano, do Saeb e da Prova Brasil, qual concepção de letramento, ainda que implícita, está presente nos testes das edições aplicadas nos anos de 1995, 1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011.	Os testes de Língua Portuguesa do 5º ano do Saeb e da Prova Brasil estão respaldados por uma concepção de letramento que não condiz com o que dizem os documentos.
Identificar qual gênero discursivo predomina nos	Nas nove edições dos exames não é contemplada a

testes do Saeb e da Prova Brasil de Língua Portuguesa do 5º ano desde 1995.	diversidade dos gêneros discursivos.
---	--------------------------------------

Fonte: elaboração própria

Visando alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, o texto foi organizado em quatro capítulos. No capítulo 1, foram contextualizados o Saeb e a Prova Brasil como política pública de educação no âmbito da reforma administrativa do Estado ocorrida na década de 1990 e serão mostrados, ainda que resumidamente, quais princípios da reforma nortearam a expansão e as mudanças dessas avaliações nas duas últimas décadas, assim como a dimensão que a avaliação em larga escala tem alcançado dentro do currículo brasileiro. Ressalta-se que conhecer o processo de implementação e expansão dessas avaliações auxiliará a compreensão das mudanças ocorridas nas Matrizes de Referência, um dos objetivos específicos deste trabalho, visto que a primeira edição do Saeb e o aprimoramento dos instrumentos ocorrem no contexto da reforma administrativa de Estado.

No capítulo 2, a discussão deu-se em torno do letramento e das duas principais perspectivas sob as quais o conceito tem sido investigado: o *modelo autônomo* e o *modelo ideológico* (STREET, 1984). O entendimento dessas duas correntes teóricas é fundamental para identificar, no referencial que subsidia o Saeb e a Prova Brasil, qual concepção de letramento está explicitada nesses documentos e respaldam essas avaliações, além de possibilitar a verificação da coerência entre referencial teórico, matrizes de referência e testes. Ainda, neste capítulo, discorre-se sobre letramento escolar e as implicações resultantes do ato de avaliá-lo. Além disso, tecem-se algumas considerações sobre os gêneros discursivos e sua relação com o letramento.

No capítulo 3, são apresentadas as estratégias metodológicas para o desenvolvimento do estudo, os objetivos gerais e específicos, bem como os passos escolhidos para selecionar, categorizar e analisar os documentos. Diante da especificidade do objeto de estudo, escolheu-se a pesquisa de tipo exploratória. A abordagem utilizada será a mista, que conjuga estratégias qualitativas e quantitativas. O método selecionado para classificar, selecionar e categorizar os documentos foi a pesquisa documental, e se utilizou a estratégia de análise de conteúdo para examinar e interpretar os dados qualitativos. Para tabular, categorizar e analisar os dados quantitativos utilizou-se a estatística descritiva.

Por fim, tendo em vista o alcance do objetivo geral e dos objetivos específicos propostos para esse estudo, o capítulo 4, subdividido em três etapas, traz as análises e interpretação dos dados coletados com base no referencial teórico discutido no capítulo 2. Antecede a cada etapa da análise a descrição dos procedimentos realizados para examinar os dados. Esse procedimento foi utilizado a fim de facilitar a compreensão do leitor.

CAPÍTULO 1: O SAEB E A PROVA BRASIL – CONTEXTUALIZAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo situar o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb e a Prova Brasil como política pública de educação no contexto da reforma administrativa de Estado, implementada na década de 1990, e apresentar alguns princípios da reforma administrativa que influenciaram as mudanças ocorridas no Saeb e na Prova Brasil.

Na primeira seção, a discussão dar-se-á em torno da reforma administrativa do Estado e dos reflexos dessa reforma no campo educacional. As contribuições são de Bresser Pereira (2006a, 2006b), como um dos principais atores da reforma administrativa do Estado brasileiro, e de Barroso (2005); Barreto (2001); Afonso (2001) como analistas dos reflexos da reforma no campo educacional.

Na segunda seção, o esforço será no sentido de identificar princípios da reforma administrativa no processo de expansão do principal sistema de avaliação do país e quais as implicações das mudanças ocorridas para o campo educacional. Além dos autores já mencionados, acrescentam-se aqui as contribuições de Freitas, L.(2007); Freitas, D. (2004).

A terceira e última seção deste capítulo trará alguns esclarecimentos sobre o processo de construção dos testes, a metodologia utilizada e as mudanças técnicas ocorridas a partir de 2005, quando a Prova Brasil foi instituída.

A reforma administrativa do Estado brasileiro e seus reflexos no campo educacional

A década de 1980 foi marcada pela crise internacional de endividamento. Em todo o mundo, havia a preocupação em se processar políticas públicas de ajuste estrutural, reformas orientadas para o mercado. Porém, na década seguinte as políticas passaram a ter outra preocupação, a reforma do Estado, particularmente a reforma administrativa, tendo como objetivo redefinir um novo Estado para atuar em um mundo globalizado.

Vários motivos levaram à reforma do Estado nos anos 1990. No Brasil a razão principal estava na constatação de que não bastava um ajuste estrutural para retomar o crescimento econômico. Os países endividados estavam conseguindo promover o ajuste

fiscal, liberalizar o comércio, privatizar e desregulamentar, porém essas medidas não foram suficientes para retomar o crescimento, provando a fragilidade da premissa neoliberal de que ‘o ideal era um “Estado mínimo”, ao qual caberia apenas garantir os direitos de propriedade, deixando ao mercado a total coordenação da economia’ (BRESSER PEREIRA, 2006, p. 22a).

Nesse sentido, para alguns políticos e intelectuais brasileiros, “a principal causa da crise dos anos 1980 era o Estado: uma crise fiscal do Estado, uma crise do tipo de intervenção estatal e uma crise da forma burocrática de administração do Estado”. Com base nessa constatação, “a solução não seria reduzir as atribuições do Estado, mas reconstruí-lo e reformá-lo.”(BRESSER PEREIRA, 2006, p. 23a) O interessante é que o mesmo autor que defende que o Estado não deveria ser reduzido defende no parágrafo subsequente que o Estado deverá limitar suas funções.

A reforma provavelmente significará reduzir o Estado, limitar suas funções como produtor de bens e serviços e, em menor extensão, como regulador, mas implicará também ampliar suas funções no financiamento de atividades que envolvam externalidades ou direitos humanos básicos e na promoção da competitividade internacional das indústrias locais.

Para Bresser Pereira (2006), a crise agravou-se ainda mais a partir da Constituição Federal de 1988, porque, enquanto na maioria dos países europeus o modelo burocrático estava sendo superado, no Brasil houve um enrijecimento desse modelo, que somado aos resquícios do patrimonialismo - no qual o patrimônio público e privado eram confundidos - contribuiu para uma baixa qualidade da administração pública brasileira.

À medida que as atribuições econômicas e sociais do Estado se ampliavam, o controle burocrático hierárquico e formalista mostrou-se inadequado, visto que era lento, caro e ineficiente. A administração burocrática poderia funcionar em um Estado pequeno que tinha como atribuição apenas a proteção do direito à propriedade, mas não fazia mais sentido, uma vez que as atribuições do Estado haviam-se ampliado. Para Bresser Pereira (2006, p. 242b) “não era suficiente que a nova administração pública evitasse o nepotismo e a corrupção: ela teria de ser eficiente ao prover bens públicos e semipúblicos, que cabe ao Estado diretamente produzir ou indiretamente financiar.” Nesse contexto emerge a administração gerencial, que tem como características:

descentralização do ponto de vista político, transferindo-se recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; b) descentralização administrativa, através da delegação de autoridade aos administradores públicos, transformados em gerentes cada vez mais autônomos; c) pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total; e) controle *a posteriori* ao invés de controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; e f) administração voltada para o atendimento do cidadão, ao invés de auto referida. (BRESSER PEREIRA, 2006, p. 242b)

Segundo o autor, para que a reforma se concretizasse, era preciso descentralizar, delegar autoridade e definir os setores que o Estado opera, as competências e as modalidades de administração mais adequadas a cada setor, partindo da premissa de que o Estado atua em quatro setores: o núcleo estratégico; as atividades exclusivas; os serviços não exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado.

No núcleo estratégico, são definidas as leis e as políticas públicas. É formado pelo Parlamento, pelos tribunais, pelo presidente ou primeiro-ministro, por seus ministros e pela cúpula dos servidores civis. No sistema federal, integram a esse núcleo os governadores e seus secretários e a alta administração pública estadual.

Atividades exclusivas são aquelas que envolvem o poder do Estado. As atividades relacionadas a esse setor devem garantir o cumprimento das leis e o financiamento das políticas públicas. É constituída pelas forças armadas, a polícia, a agência arrecadadora de impostos e também pelas agências reguladoras, as agências de financiamento, fomento e controle dos serviços sociais e da seguridade social.

Serviços não exclusivos são providos pelo Estado, mas, como não envolvem o exercício de poder do Estado, podem também ser oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não estatal. São os serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Já o setor de produção de bens e serviços para o mercado é realizado pelas empresas estatais.

Segundo Bresser Pereira (2006), para cada um dos setores relacionados, é preciso analisar o tipo de propriedade e o tipo de administração pública mais adequada. Considerando o objetivo que se propõe alcançar neste estudo e a abrangência da discussão, a análise se restringirá ao setor não exclusivo.

Para o autor, o principal requisito da reforma administrativa no setor não exclusivo é a eficiência, por isso deve ir além da descentralização, tem de ser autônoma: a sociedade civil dividirá com o governo as tarefas de controle, o que Barroso (2005, p. 742) discorda, pois para o autor “os critérios e opções de financiamento deixam de ser

objeto de uma planificação que traduza escolhas políticas definidas pelo Estado e passam a ser confiados à ‘mão invisível do mercado’ em função de objetivos de eficácia, qualidade e excelência.”

Em relação à propriedade, Bresser Pereira (2006, p. 35a) considera que os serviços não exclusivos do Estado devem ser de caráter público não estatal. Não é estatal porque não envolve o poder do Estado, mas é público para justificar os subsídios recebidos do Estado, dessa forma pode ser controlada de forma mista, pelo mercado e pelo Estado. Nesse sentido, a sociedade antecede e complementa o controle do Estado mediante o controle social, enquanto o controle do mercado se materializa na cobrança dos serviços, no qual “a própria sociedade atesta a qualidade dos serviços prestados.”

Nesse caso, o Estado é visto como “financiador” dos serviços não exclusivos que pode [...] ser dado diretamente à organização pública não estatal, mediante dotação orçamentária, ou, por força de uma mudança mais radical, pode ser dado diretamente ao cidadão sob a forma de *vouchers*. E podem continuar a ser financiados pelo Estado, se a sociedade entender que essas atividades não devem ficar submetidas apenas à coordenação do mercado (BRESSER PEREIRA, 2006, p. 35a).

No domínio da educação, é possível perceber a influência das ideias neoliberais por meio de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitude diferentes, com o objetivo de “reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quer por meio de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de “encorajamento do mercado.”(BARROSO, 2005, p.741)

Dentre as mudanças percebidas no campo educacional, após a reforma administrativa, estão a descentralização, a autonomia das escolas, a livre escolha da escola pelos pais, o reforço de procedimentos de avaliação e a prestação de contas, a diversificação da gestão escolar e a prestação de determinados serviços. A respeito da reforma, Barreto (2001, p.57) considera que

Essas reformas, motivadas pelo argumento de que a qualidade insatisfatória da educação seria basicamente responsável pela vulnerabilidade do país em face do nível educacional e desenvolvimento de outros países industrializados, partem do pressuposto de que uma força de trabalho educada é crucial para enfrentar a competição econômica, elevando a produtividade e aumentando a capacidade de adaptação às rápidas mudanças nos mercados internacionais. Elas evocam o princípio da *accountability* como

fundamento, ou seja, o de que o poder público deve prestar contas à população dos serviços que oferece e de como gasta os recursos que lhe foram confiados. Substituem o discurso que valorizava a escola pública em períodos anteriores, revisitando o princípio neoliberal que coloca ênfase na liberdade de escolha dos pais em relação ao ensino que querem para os filhos. Apostam que a melhoria do rendimento dos alunos pode se alcançada mediante a concorrência entre as escolas, podendo, para tanto no dizer de Fletcher (1995), valer-se da publicidade negativa para estimular administradores e professores a dedicarem maiores esforços ao ensino e utilizar sanções econômicas políticas, regulamentares como incentivos.”

Neste contexto, a avaliação educacional, enquanto política pública, ganha importância, à medida que permite não só a ampliação do controle do Estado sobre o currículo e a forma de regulação do sistema escolar, como também sobre os recursos aplicados na área. Para alcançar os objetivos mencionados, a avaliação passa a pressionar a formulação de currículos nacionais, visto que eles são referência “natural” para o emprego de aferição padronizada do rendimento escolar, além de “possibilitar uma autonomia vigiada às escolas, uma vez que assegura o controle de seus resultados, e ainda permite que se descentalizem recursos, capazes inclusive de beneficiar as escolas privadas.” (BARRETO, 2001, p. 58)

Considerando os princípios da reforma administrativa do Estado, os argumentos utilizados para implementá-la e seus reflexos no campo educacional, na próxima seção será realizada uma breve análise do processo de implementação e expansão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb e as implicações que essas mudanças têm para a educação brasileira.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb no contexto da reforma administrativa do Estado

A questão da avaliação em larga escala⁵ no Brasil surge pela primeira vez em 1961, durante o regime parlamentarista, quando Tancredo Neves era Primeiro-Ministro.

⁵ Cf. Freitas (et. al. ,2009, p.47): A avaliação em larga escala do tipo Saeb é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitem verificar tendências ao longo do tempo, com finalidade de reorientar políticas públicas. Quando conduzidas com metodologia adequada, podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede.

Foi aprovada no Congresso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 4.024/61, que trazia em regime de normatização a questão da qualidade e da produtividade relacionada à distribuição de custos. No artigo 96, a Lei determinava que o Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação deveriam desenvolver esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo.

Art. 96. O Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação na esfera de suas respectivas competências, envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo:

a) promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente;

b) estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade.

É interessante observar que, já na década de 1960, a preocupação central do texto legal, no que se refere à educação, era econômica, visando adequar a relação custo/produtividade. Esse interesse pode ser percebido na preocupação da legislação com a redução de custos e aponta para o argumento neoliberal de que a principal causa para a crise do Estado é a expansão das políticas públicas sociais.

A relação entre avaliação e qualidade foi tema de destaque internacional na década de 1960, levando o governo americano a realizar, em 1965, o primeiro grande levantamento educacional em larga escala, que deu origem ao relatório Coleman. Essa pesquisa envolveu 645 mil alunos de diversos níveis de ensino e teve como objetivo verificar nas escolas investigadas como estava a variação dos conhecimentos adquiridos. Dentre as descobertas do estudo, estava a explicação de que as diferenças existentes entre os alunos deviam-se muito mais às variáveis socioeconômicas do que as causas existentes no interior das escolas (HORTA NETO, 2007).

Os resultados do relatório Coleman serviram de inspiração para a criação do *National Assessment Educational Program* (NAEP), ligado ao Departamento de Educação do governo americano, que passou a realizar, periodicamente desde 1969, avaliações educacionais. Na década de 1970, vários países europeus criaram sistemas nacionais de avaliação e nos anos 1980 essa experiência atingiu a Ásia e a Oceania.

Na América Latina, as pressões dos organismos internacionais e as linhas de crédito abertas com a finalidade expressa de implantação de sistemas de avaliação padronizada do rendimento escolar levaram a um superdimensionamento das possibilidades de impacto do uso de informações desse tipo na melhoria da qualidade do ensino (BARRETO, 2001).

Segundo Afonso (2001), todos os países, em menor ou maior grau, sofreram e sofrem influência do processo de globalização em suas dimensões sociológicas, ideológicas, econômicas, políticas e culturais. Para o autor, as dimensões da globalização

[...] se confrontam com a emergência de novas organizações e instâncias de regulação supranacional (ONGs, Mercosul, Organização Mundial do Comércio, União Europeia), cuja influência se vem juntar a outras organizações que já não são recentes, mas que continuam a ser muito influentes (Banco Mundial, OCDE, FMI), sendo que elas têm sempre implicações diversas entre as quais, aquelas que direta ou indiretamente ditam os parâmetros para a reforma do Estado nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controle social, ou que induzem em muitos e diferentes países a adoção de medidas ditas modernizadoras que levam o Estado assumir, também, de forma mais explícita, uma função de mediação, de adequação a prioridades externamente definidas ou, mesmo, de promoção das agendas que se circunscrevem a ditames mais ou menos ortodoxos da fase atual de transnacionalização do capitalismo e de globalização hegemônica. (AFONSO, 2001, p.24).

No Brasil não foi diferente, os primeiros estudos com o objetivo de se estabelecer um sistema de avaliação ocorreram dentro do Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro (EduRural) e a Fundação Carlos Chagas e financiado e assessorado pelo Banco Mundial. O programa foi lançado em 1980 e tinha por objetivo expandir o acesso à escola primária, diminuir as taxas de repetência e evasão e melhorar o rendimento escolar dos alunos. Dentre as ações previstas, estava a de se avaliar o impacto do programa nos municípios participantes por meio de uma avaliação do rendimento escolar dos alunos, ficando evidente a influência das reformas que ocorriam no âmbito internacional nas políticas educacionais brasileiras. A respeito do programa EDURURAL, Gatti (2012, p. 6, no prelo) comenta que

análises integradas e multivariadas foram feitas procurando encontrar traços característicos relevantes para verificar-se a contribuição sócio-educacional do programa, como também os impasses. Análises qualitativas dos dados foram desenvolvidas, tendo sido agregados estudos de caso ao modelo avaliativo, para análise e compreensão em maior profundidade de situações mais específicas.

É importante mencionar que as transformações ocorridas no nível internacional redirecionaram o papel do Estado nacional, que antes era de produtor de bens e serviços sociais, mas que foi se transformando em um Estado regulador do processo de mercado. Essas transformações não ocorreram de forma linear, mas podem ser percebidas no modo de atuação do Estado; além disso, elas foram “quase sempre impulsionadas e justificadas por fatores externos que dizem respeito, predominantemente, aos efeitos decorrentes da transnacionalização do capitalismo.” (AFONSO, 2001, p.25)

Ainda em 1988, o MEC decidiu ampliar a avaliação proposta pelo Projeto Nordeste, tomando por base as experiências acumuladas durante o período de execução do EDURURAL e a pesquisa realizada pelo Inep em 1987. Foi realizado um teste piloto da avaliação nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte para testar os instrumentos e os procedimentos com vistas à aplicação em nível nacional. Assim, foi criado o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau – SAEP. (INEP, 1992, p.36)

A primeira avaliação nacional ocorreu em 1990 e, em 1991, o SAEP passou a ser chamado de Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB para adequar o recém-criado sistema à nova nomenclatura trazida na Constituição. Paralelamente, ocorreram dois importantes eventos que trataram da temática: o “Simpósio, Qualidade, Eficiência e Eficácia da Educação Básica”, organizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 1991, e o “Seminário Nacional sobre Medidas Educacionais”, organizado pelo Inep em 1992.

Em relação aos primeiros eventos que foram realizados no país para discutir a questão da avaliação, merece ser mencionado que até 1994 privilegiava-se a interação em círculos nacionais; porém, a partir da reforma, passou-se a privilegiar a interação com especialistas internacionais, de que são exemplos: o “Seminário Internacional de Avaliação da Educação”, realizado no Rio de Janeiro, em 1995, o “Seminário Internacional sobre Avaliação do Ensino Médio e Acesso ao Ensino Superior”, realizado em 1997, em Brasília. O enfoque dado a esses eventos demonstra, mais uma vez, a influência internacional nas políticas educacionais nacionais.

Devido à reforma Administrativa do Estado - embora o Saeb tenha sido delineado e instituído em 1990 -, essa avaliação ganha uma nova configuração, que é perceptível pela ampliação da normatização e pelas mudanças e avanços metodológicos implementados. Segundo Freitas D.(2004, p. 679), “a reforma administrativa no campo da educação ganha materialidade pela via da indução, do monitoramento, do controle e da avaliação.”

No final de 1994, o Saeb foi institucionalizado como um processo nacional de avaliação pela portaria 1.795/94, Art. 1º e tinha como objetivos:

1. contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis do sistema educativo, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação básica e adequados controles sociais de seus resultados;
2. implementar e desenvolver, em articulação com as Secretarias de Educação, processos permanentes de avaliação, apoiados em ciclos regulares de aferições das aprendizagens e competências obtidas pelos alunos e do desempenho dos estabelecimentos que compõem os sistemas de educação básica;
3. mobilizar os recursos humanos, técnicos e institucionais do Ministério, das Secretarias e de universidades e centros de estudos e pesquisas sociais e educacionais, para gerar e difundir os conhecimentos, técnicas e instrumentos requeridos pelas práticas de aferição e avaliação educacional;
4. proporcionar, aos responsáveis pela gestão educacional e pelo ensino, às famílias e aos cidadãos em geral, informações seguras e oportunas a respeito do desempenho e dos resultados dos sistemas educativos (BRASIL, 1994).

Como se pode observar, está prevista a ampliação da regulação pela via da avaliação, que deve contar com um quadro de profissionais especializados e sistemas de informática altamente desenvolvidos. Também estão previstos procedimentos de descentralização ao determinar que as Secretarias de educação devam implementar e desenvolver processos permanentes de avaliação capazes de fornecer informações seguras e oportunas a respeito do desempenho e dos resultados dos sistemas educativos. Tais ações evidenciam conteúdo/forma da reforma administrativa na educação, que visava substituir as estruturas burocráticas e hierárquicas por um modelo gerencial.

Na edição de 1995, o Saeb sofreu várias modificações, começando pelas séries avaliadas, que antes contemplava 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries passando a avaliar os finais de ciclos, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Incorporou, também, a avaliação dos alunos da 3ª série do Ensino Médio e os alunos das escolas privadas. Nesse mesmo ciclo, foi implementada uma nova metodologia estatística, denominada Teoria de

Resposta ao Item – TRI, que possibilitou a comparação entre anos/séries e incorporou temas socioeconômicos nos questionários contextuais, que foram aplicados aos alunos, professores e diretores escolares.

Desde sua origem, boa parte das atividades de estruturação do Saeb, sejam pedagógicas, metodológicas ou operacionais, têm sido delegadas ao setor privado, reduzindo a audição e o envolvimento do setor público. Devido a dificuldades, principalmente operacionais, houve a terceirização da maior parte dos processos para as fundações CESGRANRIO e Carlos Chagas, como observa Freitas, D. (2001, p.684):

Cabe inquirir se a competência científico-técnica do setor privado consegue suplantar sua escassa familiaridade com a escola pública real, produto de país plural e profundamente iníquo ou se a avaliação, porque sofisticada do ponto de vista técnico e científico, pode prescindir do saber que verte de tal familiaridade, assim como da dimensão política da avaliação.

Em 1996, foi dado mais um passo no processo de reconfiguração de um Estado executor: Afonso (2001) considera um Estado regulador-avaliador ao se inserir nos termos da Lei n. 9.394 (LDB/96) dispositivos sobre avaliação medida e controle na regulação da qualidade do ensino em escala nacional. Conforme o Art. 9º a União incumbir-se-á de:

V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o processo de expansão do Saeb indica uma das vias pelas quais vem ganhando forma objetiva, como declara a própria presidente do Inep em palestra inaugural do “Seminário Internacional de Avaliação”, em 1997:

...com a atual reforma, sai de cena o Estado-executor, assumindo seu lugar o Estado-regulador e o Estado-avaliador. Essa mudança de paradigma exige uma verdadeira reengenharia do setor público. Trata-se da difícil tarefa de substituir controles burocráticos por uma nova cultura gerencial, que incorpora a política de avaliação como elemento estratégico da gestão pública. (FREITAS D., 2004, p.685)

Em 2001, considerando a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) por todo país, o Saeb passou por novas modificações, dessa vez nas Matrizes de Referência, que subsidiam a formulação dos itens que compõem os testes, revelando que por meio da avaliação era possível compatibilizar o aumento (neoconservador) do poder de controle central do Estado em torno dos currículos, da gestão das escolas e do trabalho dos professores, ao mesmo tempo em que se “induz e implementa mecanismos de mercado no espaço público estatal e educacional. Neste caso, em função das pressões de alguns sectores sociais mais competitivos e das próprias famílias.” (AFONSO, 2001, p.27)

Porém, foi a partir do ciclo de 2005 que os princípios da reforma administrativa do Estado foram amplamente concretizados ao transformar o Saeb em um sistema composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb, que manteve as mesmas características e objetivos do Saeb aplicado até 2003; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc, mais conhecida como Prova Brasil, destinada a avaliar as escolas públicas do ensino fundamental fornecendo resultados por unidade escolar. Os objetivos gerais da Anresc foram definidos pela portaria MEC nº 931/05, no seu artigo 1º e §2º:

- a) Avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global.
- b) Contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados.
- c) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e política estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.
- d) Oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede à qual pertençam.

Quadro 2 – Semelhanças e diferenças entre o Saeb e a Prova Brasil

Saeb	Prova Brasil
A primeira aplicação ocorreu em 1990.	Foi criada em 2005.
O Saeb avalia as habilidades de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas).	A Prova Brasil avalia as habilidades de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas).
Avalia estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio.	Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 5º e 9º anos.
Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural.	A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana e rural.

A avaliação é amostral, ou seja, apenas uma amostra representativa dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participa da prova.	A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova.
Oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.	Fornecer as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.
Todos os alunos do Saeb e da Prova Brasil fazem uma única avaliação.	Parte das escolas que participam da Prova Brasil constitui a amostra do Saeb.

Fonte: Adaptado do site do Inep (<http://portal.inep.gov.br>)

Ao instituir uma avaliação que fornece resultado por unidade escolar, assiste-se à promoção de um *ethos* competitivo que começa agora a ser mais explícito quando se notam, por exemplo, as pressões exercidas sobre as escolas devido à avaliação externa e “através do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos dos processos educativos.” (AFONSO, 2001, p.26)

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é composto pela pontuação média obtida em exames padronizados (Prova Brasil) por estudantes ao final de determinada etapa da educação básica e pela taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino, que obriga as redes a se empenharem para que todos aprendam o que a Prova Brasil mede. Sobre isso Gatti (2012, p.13, no prelo) declara que

Na perspectiva da didática e das teorias pedagógicas, focaliza-se a avaliação do ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem. Já o modelo de gestão de políticas educacionais centrado nos resultados não mostra particularmente preocupação com os processos. O grande desafio da educação no país, a melhoria da qualidade do ensino tende, portanto, a se traduzir fundamentalmente no seu equacionamento em termos da capacidade de alcançar um bom resultado na pontuação do IDEB. Se de um lado, os dados desse indicador, mesmo com as restrições quanto à sua composição, poderiam servir de informação e estímulo aos gestores, de outro, o que se observa é que vem propiciando comparações problemáticas em um reducionismo na gestão do currículo escolar.

Um dos objetivos da reforma administrativa era descentralizar os serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa e dividir com a sociedade civil as tarefas de controle. Segundo os precursores da reforma, na administração gerencial esses serviços devem ser controlados, de forma mista, pelo mercado e pelo Estado. O controle do mercado se materializaria na cobrança da qualidade dos serviços, enquanto o Estado

seria o “financiador”, que pode, mediante dotação orçamentária, repassar recursos à organização pública não estatal ou dar diretamente ao cidadão sob forma de *vouchers*.

Assim, ao se criar uma avaliação que fornece resultado por escola e um índice que possibilita a classificação, responsabilizam-se a escola e os atores nela envolvidos e expõe à sociedade seus resultados, acreditando que essa ação, por si só, irá melhorar a qualidade do ensino, transformando o serviço público em mercado que visa “promover uma nova representação de Estado, que está cada vez mais distante das funções de bem-estar social.”(AFONSO, 2001, p.26)

Dessa forma, pode-se concluir que a avaliação externa chega ao Brasil seguindo a tendência mundial e é consequência do processo de globalização. Isso pode ser comprovado pelo percurso dessa política em nível mundial. Porém, sua expansão se dá a partir da reforma administrativa ocorrida na década de 1990, que reconfigurou a atuação do Estado em vários setores, respaldada pelo argumento neoliberal de que era preciso reduzir custos e tornar mais eficiente a administração diante da imensidão de serviços que cabiam ao Estado. Para Gatti (2012, p. 11-12, no prelo), essas avaliações se tornaram

o carro-chefe das ações políticas em educação, muito especialmente em nível federal. De um lado, podemos dizer que, subjacentemente, isso indica uma perspectiva produtivista em educação, que veio se acentuando, sinaliza para a sua vinculação às pressões de organismos internacionais, especialmente os que favorecem financiamentos de diferentes ordens ao país, e aponta para um modelo gerencialista que passa a modelar as reformas educacionais, com foco apenas nos resultados de rendimento escolar dos alunos, conduzindo a um certo reducionismo curricular com centramento em duas áreas curriculares, apenas: leitura e matemática.

O investimento em mídia para que este carro-chefe – as avaliações externas – assumisse socialmente proporções de solução para os problemas escolares foi alto, explorando-se os aspectos pragmáticos e competitivos de resultados sobre os quais não se pergunta de sua validade, seja política, seja teórica, seja técnica, seja, acima de tudo, sócio-educacional. Não se põe a questão dessas avaliações, tal como são realizadas, em relação às finalidades da educação básica para o Brasil, em sua conjuntura.

As reformas permearam vários setores, principalmente aqueles destinados à provisão dos serviços sociais, incluindo a educação. Tinham como objetivo limitar a função do Estado, seja por retóricas disseminadas por políticos e intelectuais neoliberais, seja por ações que reduziram o papel do Estado, além de atribuir ao mercado a função de regular os interesses da sociedade civil. Nesse contexto, a

avaliação como política social educacional recebeu uma nova configuração e se transformou na principal estratégia para se alcançar a qualidade educacional.

No que se refere à trajetória e à expansão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, assiste-se a uma recomposição de uma avaliação, que deveria ser um instrumento para construção da emancipação política, social, econômica e ideológica da sociedade, ser transformada em uma estratégia neoliberal de responsabilização, a qual acredita que a exposição dos resultados da escola, por si só, pode melhorar a qualidade do ensino.

A avaliação de Língua Portuguesa do 5º ano do Saeb e da Prova Brasil

Os itens que compõem os testes do Saeb e da Prova Brasil são construídos com base em uma Matriz de Referência (Cf. Anexo A). Em Língua Portuguesa, a Matriz foi estruturada tendo como foco a leitura, isto é, a competência de apreender o texto como construção de conhecimentos em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Os objetos de conhecimento ou conteúdos constituem instrumentos de acesso às competências linguísticas que o aluno/leitor demonstra por meio de um conjunto de habilidades específicas. (INEP, 2002, p. 15)

Além de reunir saberes significativos para alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental (no 5º e 9º ano do ensino fundamental de nove anos) e 3ª série do ensino médio, a referida Matriz privilegia conhecimentos linguísticos operacionais (ações que se fazem com e sobre a linguagem) e também leva em consideração as implicações culturais decorrentes do uso social da língua em uma sociedade complexa em que os conhecimentos constituídos pelo sujeito em situações escolar ou extraescolar articulam-se ao grau de letramento do indivíduo e decorrem do grau de letramento da comunidade da qual faz parte. (INEP, 1999, p.13.)

Estruturalmente, a atual Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb e da Prova Brasil se divide em duas dimensões: uma denominada “Objeto do conhecimento”, em que são listados seis tópicos; e outra denominada “Competência”, na qual os descritores traçam as habilidades a serem avaliadas em cada tópico (Cf. Anexo A). Para a 4ª série do ensino fundamental (ou 5º ano do ensino fundamental ampliado) são contemplados 15 descritores; e para a 8ª série do ensino fundamental ou

(9º ano do ensino fundamental ampliado) e 3ª série do ensino médio são acrescentados mais 6, totalizando 21 descritores.

Podem ser identificados nas Matrizes de Referência descritores comuns às três etapas avaliadas, porém existe diferença no que diz respeito ao grau de complexidade⁶ com que esses descritores são tratados pelos avaliadores. Assim, um mesmo descritor pode dar origem a itens de níveis de complexidade distintos, tanto do ponto de vista do objeto analisado, o texto, quanto do ponto de vista da tarefa a ser realizada no processamento da leitura. (INEP, 2001, p.19)

As provas são construídas com base em uma técnica denominada Blocos Incompletos Balanceados (BIB), com distribuição em espiral (*Balanced Incomplete Block with spiraling design*). Por meio dessa metodologia, podem ser aplicados 169 itens de diferentes habilidades da Matriz de Referência em cada série e disciplina. Esses itens são divididos em 13 blocos com 13 itens cada. Os blocos são agrupados de três em três, formando 26 cadernos diferentes. Dessa forma, cada aluno responde apenas a 39 itens, ao mesmo tempo, que possibilita mensurar todas as habilidades da Matriz de Referência (INEP, 2001, p. 31).

Para a análise dos dados, utiliza-se a *Teoria de Resposta ao Item (TRI)*, o que permite que o desempenho dos alunos seja comparado no decorrer dos anos e entre as séries avaliadas. Para que a comparação ao longo dos anos se realize, mantêm-se alguns itens comuns, já aplicados em edições anteriores, para garantir a comparabilidade entre as três séries avaliadas, e aplicam-se blocos de 4ª série na 8ª série do ensino fundamental e blocos da 8ª série do ensino fundamental na 3ª série do ensino médio. A *Teoria de Resposta ao Item (TRI)* também permite a alocação dos itens em uma escala de desempenho, possibilitando, assim, a verificação do nível médio de desempenho dos alunos nas disciplinas avaliadas (INEP, 2001, p. 31).

6 O documento Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb – 1997 considera que o grau de dificuldade da ação com ou sobre a linguagem prevista pelo descritor se determina em função da complexidade do objeto e da complexidade da operação. No que se refere à complexidade do objeto, considera-se a: seleção lexical, a organização sintática, a temática desenvolvida, a referencialidade do texto, os recursos expressivos explorados, bem como as determinações do gênero e da época em que o texto foi produzido. Quanto ao grau de complexidade da operação proposta, consideram-se os aspectos relativos à exploração do tema, incluindo suas implicações sócio-históricas e cognitivas, e ao tipo de operação (identificar, reconhecer, comparar, associar, analisar, generalizar, inferir, etc.) (INEP, 1997, p.12)

Os aspectos comentados neste capítulo tiveram como objetivo situar o leitor sobre o contexto político e econômico em que as avaliações externas chegaram ao País, especialmente, o Saeb e a Prova Brasil, a fim de possibilitar maior compreensão sobre as mudanças teórico-metodológicas ocorridas nessas avaliações. No próximo capítulo, serão discutidos os conceitos de letramento e gênero discursivo, a moldura na qual se delineará todo o estudo.

CAPÍTULO 2: CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO E GÊNERO DISCURSIVO – REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo traz a revisão da literatura sobre os conceitos de letramento, o percurso dessa concepção até chegar ao Brasil, a noção de gênero e como tais conceitos se relacionam com o objeto desta pesquisa. Para discutir esse tema, haverá o diálogo com os seguintes autores: Barton (1994); Street (1984, 2010); Goody e Watt (2006); Unesco (2006); Soares (2004, 2008, 2009, 2010); Kleiman (1995, 2004); Ribeiro (2004); Bortoni-Ricardo (2008, 2010); Rios (2010); Bakhtin (1995, 2003); Marcuschi (2007, 2008, 2012); Schneuwly e Dolz (2010).

O capítulo está dividido em quatro seções: na primeira, discorre-se sobre o percurso histórico do letramento e como esse conceito chega ao Brasil; na segunda, discute-se a complexidade do conceito e as principais abordagens relacionadas a ele; na terceira, abordam-se as implicações que o ato de avaliar e medir o letramento envolve; e, por último, na quarta seção, comenta-se a respeito da relação entre letramento e gêneros discursivos.

Sobre o letramento, seu percurso histórico e como o conceito chegou ao Brasil

Segundo o relatório da Unesco (2006), foi somente no século XIX que a palavra letramento, em inglês *literacy*, passou a se referir às habilidades de ler e escrever textos, antes esse termo era utilizado para designar alguém como “bem educado, ensinado”. Porém, foi no século XX que vários campos da ciência se empenharam em definir letramento. Esses estudos promoveram debates contínuos em torno do conceito e suas relações mais amplas com a educação e o conhecimento.

Para Soares (2010, p. 55) o conceito de letramento tal como tem sido utilizado no Brasil “não é exatamente idêntico ao conceito de *literacy* de outros países. Nem é idêntico ao conceito de *literacy* em Brian Street e nos New Literacy Studies”. A pesquisadora afirma que esses conceitos são semelhantes, mas não idênticos e resultam em diferentes implicações para a pesquisa e para as políticas públicas educacionais. .

Recentemente, discursos internacionais contribuíram para uma nova compreensão da alfabetização; no Canadá, o Levantamento Internacional sobre Alfabetização de Adultos atribuiu um novo significado para o termo *alphabétisme*,

ampliando-o de alfabetização para uma aprendizagem mais abrangente envolvendo o domínio de informações para trabalhar nas sociedades de conhecimentos. (UNESCO, 2006, p, 148).

A revisão mais recente do conceito francófono de alfabetização surgiu originalmente em Quebec por meio dos termos *littératie* e, menos frequentemente, *littératies*. O primeiro deriva do entendimento anglófono de alfabetização defendido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (referindo-se a competências consideradas importantes para “sociedades de informação”); o último (utilizado, por exemplo, pelo *Centre de Recherche et de Développement em Education da Universidade de Moncton, New Brunswick*) é análogo ao conceito anglófono de multialfabetizações desenvolvido pelo movimento *New Literacy Studies* (Novos Estudos sobre Alfabetização) (UNESCO, 2006, p.148).

Soares (2009) e Rios (2010) traçam o percurso do conceito no Brasil e, segundo eles, o termo apareceu pela primeira vez em 1986, atrelado aos estudos sociolinguísticos, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato (1986). A autora explora em seu texto a relação entre linguagem escrita culta e a linguagem falada, afirma que o processo de aquisição da norma padrão é consequência do letramento e, por isso, deve ser ensinado pela escola.

Dois anos mais tarde, o vocábulo volta a aparecer no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni (1988). A autora distingue alfabetização de letramento e amplia significativamente o conceito ao considerar que o letramento envolve aspectos sócio-históricos da escrita e tem consequências para as sociedades ágrafas.

Desde então, cresce o interesse pelo tema e o termo volta a aparecer em 1995, desta vez como título de livro, *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, organizado por Ângela Kleiman. Nesse livro, a autora comenta que o conceito letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos, numa tentativa de distinguir os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização e apresenta dois modelos de letramento com base em Street (1984): o *modelo autônomo*, que considera as habilidades de leitura e escrita como aquisições individuais, independentes do contexto sócio-histórico do indivíduo, e o *modelo ideológico*, que dá importância ao contexto social.

Outra obra bastante esclarecedora sobre o assunto foi publicada em 1998, por Magda Soares, *Letramento: um tema em três gêneros*. No livro, a pesquisadora traz várias considerações em relação ao conceito e explica que o termo letramento é uma versão da palavra inglesa *literacy*. Segundo pesquisas realizadas pela autora, etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser, ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Soares (2009, p.17-18) ainda afirma que:

implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever - alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a tecnologia do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - tem consequências sobre o indivíduo, altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos. (SOARES, 2009, p.17-18)

Por esse percurso, percebe-se que tem crescido o interesse em torno da temática e que cada vez mais pesquisadores de diversas áreas têm estudado o letramento e seus reflexos na sociedade. Sem pretensão de esgotar a lista das pesquisas que abordam a questão do letramento no Brasil, pode-se mencionar os estudos de Ribeiro (2004) sobre o INAF 2001; as reflexões de Bortoni-Ricardo sobre as implicações da sociolinguística para o letramento de alunos e professores (2004, 2010); e as considerações de Rios (2010) sobre letramento e avaliação em larga escala.

Pode-se ainda citar os centros de alfabetização e letramento espalhados pelo país, como o Centro de Formação Continuada de Professores em Alfabetização e Linguagem (Cform), em Brasília/DF; o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel), em Recife /PE; e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), em Belo Horizonte/MG, que vêm desenvolvendo estudos sobre letramento e escolarização a fim de auxiliar os professores no desenvolvimento das habilidades de letramento em sala de aula.

Diversas facetas de um mesmo conceito

Os estudos sobre letramento surgiram com a preocupação em investigar a relação existente entre desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da

escrita desde o século XVI e as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas ao uso extensivo da escrita nas sociedades.

No decorrer do tempo, esses estudos foram se ampliando para descrever as condições de uso da escrita, “a fim de determinar como eram, e quais os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma "tecnologia" de comunicação dos grupos que sustentavam o poder”. As teorias sobre letramento evoluíram do foco exclusivo das mudanças individuais para visões mais complexas, abrangendo contextos sociais mais amplos. (KLEIMAN, 1995, p.16)

No entanto, o termo letramento tem se mostrado bastante complexo e dinâmico, pois é interpretado e definido de múltiplos modos, sua definição é influenciada por diversos fatores que trazem em seu bojo valores culturais e experiências pessoais. Em decorrência desses e de outros fatores, as pesquisas sobre letramento têm ampliado seu campo de estudo, investigando não só as habilidades cognitivas básicas, mas também o letramento relacionado ao desenvolvimento socioeconômico, a formação da consciência social que produz uma reflexão crítica e que serve como base para as mudanças pessoais e sociais.

Confirmando essas afirmações, o relatório da Unesco (2006) apresenta vários desses estudos e as principais discussões que têm sido travadas no âmbito internacional no campo da alfabetização e do letramento e sintetiza essas discussões em quatro grandes ramificações teóricas: a) letramento como um conjunto autônomo de habilidades; b) letramento como aplicado, praticado e situado; c) letramento como um processo de aprendizagem; d) letramento como texto.

Porém, neste trabalho, considerando a proposição do estudo, a investigação focará apenas duas concepções: a dimensão individual do letramento, na qual as habilidades de leitura e escrita são consideradas um atributo pessoal, desconexas do contexto de sua produção; e a dimensão social do letramento, na qual o letramento é visto como um fenômeno cultural que não pode ser deslocado de seu contexto social. Esses dois eixos de investigação foram selecionados por se considerar que eles abrangem as demais concepções existentes e porque sintetizam o que vem sendo discutido sobre letramento no cenário internacional e nacional.

Letramento como um conjunto autônomo de habilidades

Nessa concepção, “letramento é um conjunto de habilidades cognitivas de leitura e escrita, independente do contexto em que são adquiridas e do *background* da pessoa que as adquire” (UNESCO, 2006, p.149). Essa tendência ressalta os princípios científicos da fonética e é responsável pela alegação de que a escrita é a transcrição da fala e, portanto, superior a ela.

O argumento cognitivo vincula-se a um desenvolvimento societário mais amplo, de modo que o letramento passa a ser uma condição ou instrumento para o crescimento econômico, para o “progresso” e para a transição de uma cultura “oral” para uma cultura “letrada”. Para essa corrente, a transição do modo oral para o modo letrado tem impacto fundamental sobre a consciência humana, pois possibilita a representação das palavras por meio de sinais, como também dá uma forma linear ao pensamento e à interação, por isso é desejável uma concepção de letramento que considere habilidades orais. (UNESCO, 2006, p. 149)

Segundo Kleiman (1995, p. 22), com base em Street (1984), esse modelo tem como características: a) a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; b) a dicotomização entre a oralidade e a escrita; c) a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão aos povos ou grupos que a possuem. Nessa concepção, “a escrita seria um produto completo em si mesmo, que não estaria presa ao contexto de sua produção para ser interpretada; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito”. A escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral.

a) Correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo

A correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo é sustentada basicamente pelos trabalhos empíricos e etnográficos que têm comparado as estratégias de resolução de problemas utilizadas por grupos letrados e não letrados. Os defensores das consequências cognitivas acreditam que a abstração é inerente à escrita e “apontam diferenças significativas na resolução de problemas de classificação, categorização, raciocínio dedutivo lógico, entre outros, constatadas por Luria (1976) em pesquisas realizadas no início da década de 30.” (KLEIMAN, 1995. p.23)

No entanto, cinco décadas depois do estudo de Luria, Scribner e Cole (1981) investigaram os aspectos cognitivos da escrita e atestaram que as diferenças encontradas entre os escolarizados e os não-escolarizados correlacionam a presença das "habilidades cognitivas" à prática dos usos dos diferentes alfabetos, colocando assim em evidência a importância do contexto sociocultural. Kleiman (1995, p. 25-26) esclarece que os resultados da pesquisa desses autores apontaram que a “maior capacidade para verbalizar o conhecimento e os processos envolvidos em uma tarefa é consequência de uma prática discursiva privilegiada na escola, que valoriza não apenas o saber, mas o saber dizer”. A autora ainda esclarece que:

o tipo de "habilidade" que é desenvolvida depende da prática social em que o sujeito se engaja quando ele usa a escrita. Assim, o desenvolvimento de "habilidades cognitivas" que o modelo autônomo de letramento atribui universalmente à escrita é consequência da escolarização, pois foram apenas os sujeitos escolarizados, que conheciam a escrita inglesa, os que demonstraram diferenças significativas sistemáticas quanto às formas de resolver tarefas de classificação, categorização, raciocínio lógico dedutivo, memorização. [...]

Basicamente, essas diferenças se traduzem numa habilidade de explicitação: os sujeitos escolarizados conseguiam, consistentemente, explicar os princípios que estariam envolvidos na resolução das diversas tarefas a eles solicitadas. Não houve, entretanto, uma maior capacidade dos sujeitos escolarizados na resolução de tarefas que requeriam o que Scribner e Cole denominam de “atitude abstrata”. [...] a análise de cada uma das tarefas mostrou que são tantos e tão complexos os fatores envolvidos naquilo que à primeira vista pareceria um fenômeno unitário que não é possível atribuir a uma capacidade cognitiva, ou outra, as diferenças que se definem na resolução de uma determinada tarefa (KLEIMAN, 1995, p. 25-26)

Kleiman (1995, p.27) chama a atenção para os problemas do argumento cognitivo, ressaltando que o mais grave deles é a comparação que se estabelece entre grupos não letrados ou não escolarizados e grupos letrados e escolarizados, pois esse tipo de comparação, segundo a autora, pode produzir “concepções deficitárias” de grupos minoritários, criando preconceitos, “chegando até a criar duas espécies, cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem.”

b) Dicotomização da oralidade e da escrita

Outro argumento bastante utilizado pelos defensores do modelo autônomo está nas diferenças entre oralidade e escrita, principalmente quando se compara a modalidade oral, tipo diálogo, com textos expositivos-argumentativos. No entanto, para Kleiman (1995), essas diferenças são bastante relativas, pois a concepção não é polar.

Primeiro porque nem toda escrita é formal e planejada, e segundo, porque nem toda oralidade é informal e sem planejamento. As cartas que guardam semelhança com a conversação e as palestras que possuem características de um texto formal escrito são exemplos disso.

Kleiman (1995, p.28-29) comenta que os autores que estudam a interface entre oralidade e escrita têm proposto um contínuo, em vez de polos extremos de diferenciação entre as duas modalidades, pois “nesse contínuo, a oralidade partilharia de mais traços com a escrita quando o foco está no conteúdo”. Para Kleiman, a questão da redução da escrita à dimensão interpessoal não se sustenta quando se leva em consideração os estudos realizados por Bakhtin em 1953, que consideram a prática social constitutiva da linguagem.

Para a pesquisadora, se o “pressuposto do dialogismo na linguagem e da polifonia do texto for adotado, a oralidade e a escrita podem ser investigadas não apenas da perspectiva da diferença, mas também da perspectiva da semelhança, do compartilhado.” (KLEIMAN, 1995, p. 29-30)

- c) Atribuição de "poderes" e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão aos povos ou grupos que a possuem.

Um terceiro argumento utilizado para defender a tese de que a escrita traz consequências cognitivas, refere-se ao poder da escrita para transformar nossas estruturas mentais. Segundo Kleiman (1995, p. 32), “essa conclusão está fundamentada na comparação de processos mentais orais e processos mentais característicos da escrita”. Dessa forma, os processos mentais orais são considerados mais simples, subjetivos, tradicionais, voltados para a exterioridade se comparado aos processos mentais característicos da escrita, que são mais complexos, objetivo inovador, voltado para a vida psicológica interna.

Os defensores desse argumento consideram que a aquisição da escrita, por si só, permite aos indivíduos ou um povo desenvolver exercícios de operações mais abstratas e, portanto, superiores. Segundo eles, isso pode ser comprovado pela comparação de processos mentais orais e processos mentais característicos da escrita.

Ong (1982), um dos defensores desse pensamento, aponta três diferenças entre linguagem das culturas orais e as manifestações da escrita: estilo aditivo em vez do estilo subordinativo característico da escrita; construções

agregativas em vez de expressão analítica, característica da escrita e usos da redundância e da repetição, com o objetivo de manter na mente o raciocínio mental em curso *versus* continuidade linear e analítica do pensamento transformado pela escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 32)

Em defesa dos benefícios da escrita em detrimento da oralidade, Ong elenca outras características do pensamento oral se comparado com a escrita e defende que a maior diferença consiste na tese da abstração, na qual, nas comunidades orais, predominaria o pensamento situacional e operacional, enquanto os grupos que dominam a escrita utilizariam uma lógica abstrata, livre de considerações contextuais na realização de diversas operações cognitivas (KLEIMAN, 1995, p. 33-34).

Kleiman (1995, p. 34) explica, utilizando recortes de reportagens de jornais como exemplo, os diversos efeitos que esse tipo de pensamento tem na sociedade que valoriza “justamente aquilo que é postulado como característico do pensamento transformado pela escrita.” Esse pensamento tem sido reproduzido nos últimos trezentos anos e “confere ao letramento uma série de efeitos positivos, desejáveis não só no âmbito da cognição, como já foi mencionado, mas também no âmbito social.”

No entanto, vários estudos têm investigado essa perspectiva e apontam que esses efeitos cognitivos da escrita não se comprovam (STREET, 1993). Kleiman (1995, p.37) afirma que “não existe evidência para a correlação entre letramento universal e desenvolvimento econômico, igualdade social e modernização”. Outro agravante dessa concepção é o fato de ela atribuir o fracasso e a responsabilidade ao indivíduo, desconsiderando a realidade social.

Soares (2009, p. 68), ao comentar sobre o *modelo autônomo* do letramento, que ela categoriza como “dimensão individual do letramento”, problematiza que nessa concepção, ao se tentar definir letramento, frequentemente tomam a leitura e a escrita como a mesma e única habilidade, desconsiderando as peculiaridades de cada uma e as dessemelhanças entre elas. “Por outro lado, as definições de letramento que consideram as diferenças entre leitura e escrita tendem a concentrar-se ou na leitura ou na escrita (mais frequentemente na leitura), ignorando que os dois processos são complementares.”

Nesse sentido, Soares (2009, 69-70) ressalta que o letramento envolve dois processos totalmente diferentes: leitura e escrita. Desconsiderar esses dois elementos na

constituição do letramento é não levar em conta a quantidade de habilidades que o conceito engloba, tanto no ato de ler como no ato de escrever:

[...] A leitura, do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como uma "tecnologia"), é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos. (SOARES, 2009 p.68)

[...] Acrescente-se a essa grande variedade de habilidades de leitura o fato de que elas devem ser aplicadas diferenciadamente a diversos tipos de materiais de leitura. (SOARES, 2009 p.69)

[...] a escrita na dimensão individual do letramento (a escrita como uma "tecnologia"), é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura. Enquanto as habilidades de leitura estendem-se das habilidades de decodificar palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos, as habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial. E, assim como foi observado em relação à leitura, essas categorias não se opõem, complementam-se: a escrita é um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e é também um processo de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita. (SOARES, 2009 p.69-70)

A dimensão social do letramento

Os que argumentam a favor da dimensão social do letramento não concordam que esse fenômeno seja essencialmente individual, mas o consideram como uma prática social. Nessa concepção, letramento “é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2009 p.72). Porém, mesmo dentro da dimensão social, podemos encontrar interpretações conflitantes. Soares (2009) divide essas interpretações em duas tendências: “liberais” ou “revolucionárias”.

Na perspectiva “liberal” das relações entre letramento e sociedade, as habilidades de leitura e escrita não podem ser dissociadas de seus usos, das formas empíricas que elas realmente assumem na vida social. Ou seja, nessa vertente o uso pragmático das habilidades de leitura e escrita é ressaltado e valorizado. Essa vertente se tornou mais conhecida após um estudo internacional sobre leitura e escrita realizado por Gray, em 1956, para a Unesco. Nesse estudo aparece a expressão “letramento funcional” para definir “conhecimentos e habilidades de leitura e escrita que tornam

uma pessoa capaz de engajar-se em todas aquelas atividades nas quais o letramento é normalmente exigido em sua cultura ou grupo." (SOARES, 2009 p.72-73)

Os estudos voltados para a funcionalidade do letramento influenciou bastante a definição de letramento difundida pela Unesco, que deixou de levar em consideração apenas as habilidades individuais para incorporar os usos sociais da leitura e da escrita que caracterizam uma pessoa “funcionalmente letrada”. Soares (2009, p.73), a esse respeito, menciona que "Letramento funcional significa, pois, adaptação, como na metáfora de Scribner (Scribner, 1984) que é uma proposta para caracterizar conceitos de letramento que enfatizam seu valor pragmático ou de sobrevivência.”

Outro aspecto relacionado ao conceito funcional do letramento é que essa perspectiva “liberal” é responsável por difundir consequências altamente positivas advindas do letramento. Entre essas consequências estão o desenvolvimento cognitivo e econômico; a mobilidade social, o progresso profissional; e a cidadania. O relatório da Unesco (2006, p.151), ao expor essa concepção de letramento funcional, também menciona que inicialmente acreditava-se que as habilidades eram universais e poderiam ser aplicadas em qualquer lugar e para qualquer indivíduo, somada à crença de desenvolvimento socioeconômico; mas, com os novos estudos, o conceito tem se ampliado e ganhado novos significados, distanciando-se da concepção que considera o letramento como neutro e independente do contexto social.

Na segunda perspectiva, denominada por Soares (2009, p.75) como “revolucionária”, o letramento não pode ser considerado um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas

é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais

A autora comenta ainda que os partidários da perspectiva “revolucionária” do letramento acreditam que existem duas possibilidades de interpretar e agir frente às relações entre letramento e sociedade. Aqueles que aceitam como justa e igualitária a natureza e estrutura do contexto social específico no qual ele ocorre consideram as consequências do letramento como desejáveis e benéficas, porém aqueles que questionam a estrutura da prática e as relações sociais existentes ponderam que o

letramento pode funcionar como instrumento de ideologia, utilizado com o objetivo de manter as práticas e relações sociais, acomodando as pessoas às condições vigentes.

Soares (2009) resume suas reflexões em torno da dimensão social do letramento afirmando que essa concepção fundamenta-se ou no valor pragmático do letramento ou em seu poder para transformar relações e práticas injustas, evidenciando a relatividade do conceito de letramento, que não pode ser concebido fora do contexto social que o caracteriza e que pela própria natureza é complexo. Nesse sentido, Soares (2009, p. 78) conclui que “é impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, que atenda qualquer contexto cultural ou político”.

Para Street (1984), o letramento possui um caráter ideológico e está inextricavelmente ligado a estruturas culturais e de poder na sociedade. As práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita têm um significado ideológico que não pode ser separado de seu contexto social, econômico e político. Para o autor, quaisquer que sejam as habilidades e conceitos que acompanham a aquisição do letramento, não se apoiam de modo automático nas qualidades inerentes ao letramento, mas são aspectos de uma ideologia específica.

Barton (1994), em seu livro *Literacy: an introduction to the ecology of written language*, considera que uma visão integrada do letramento deve abarcar três áreas: a social, a psicológica e a histórica. O autor afirma que essas áreas devem estar entrelaçadas para que haja uma compreensão mais ampla do que vem a ser o letramento e apresenta oito aspectos que devem ser considerados quando se tem em mente uma concepção integrada do letramento, mas alerta que seu estudo leva em consideração o uso do letramento e não sua aprendizagem formal: a) práticas e eventos; b) letramentos e domínios; c) papéis e redes; d) letramento como comunicação; e) letramento como pensamento; f) valores e consciência; g) história individual; h) história social.

a) Práticas e eventos

Barton (1994, p.36-37) define práticas de letramento como sendo “as práticas sociais associadas à palavra escrita”. Essas “práticas” nos ajudam a entender como as instituições sociais, por meio de relações de poder, controlam os usos da língua escrita. Já os eventos, “são momentos em que a escrita desempenha um determinado papel”, ou

seja, são os usos que as pessoas fazem do letramento em suas vidas diárias. A distinção entre esses dois conceitos seria que

[...] os eventos de letramento são as atividades particulares nas quais o letramento desempenha um papel; podem ser atividades regulares repetidas. As práticas de letramento são as formas culturais gerais de utilização do letramento com as quais as pessoas se conduzem em um evento de letramento. (BARTON, 1994, p. 36-37)

b) Letramentos e domínios

Neste tópico, Barton (1994) defende que não existe apenas um, mas diversos letramentos, pois o ato de ler e escrever não se limita a apenas uma forma e nem a uma classe de práticas. Diariamente, o indivíduo participa de diferentes práticas em distintos domínios, tais como a casa, a escola, a igreja e o trabalho. Em cada domínio, as pessoas atuam de forma diferente e usam a língua diferentemente.

Não se pode categorizar o letramento em um contínuo que vai da forma mais simples para a mais complexa, pois na verdade o que existe de fato são diferentes letramentos, servindo a propósitos diferentes. Outro aspecto destacado pelo pesquisador é que não há uma relação bem definida de letramentos. Os letramentos não são igualmente valorizados, eles variam conforme a finalidade e a quem se destinam. Barton (1994, p.39) categoriza os diferentes letramentos em: “*impostos, auto-gerados, indígenas, importados, criativos, coercitivos* e afirma que os letramentos são identificados culturalmente e estão associados com os diferentes domínios da vida”.

Nesse sentido, um mesmo evento de letramento pode ser valorizado em um lugar e não ter valor algum em outro e apresentar significados totalmente diferentes para os participantes.

c) Papéis e redes

As atividades diárias da vida de um indivíduo sugerem diferentes papéis, que exigem atitudes e ações condizentes com a função representada, que por sua vez é controlada socialmente. “Entretanto, os papéis não são fixos, nem imutáveis. Antes são negociados, aceitos e às vezes desafiados” (BARTON, 1994, p.41). As dificuldades que o indivíduo tem com as habilidades de leitura e escrita, por exemplo, podem condicionar as atitudes de um indivíduo ao exercer determinada função.

O autor chama a atenção para o fato de os papéis serem condicionados por relações assimétricas de poder e se situarem dentro de relações mais amplas, chamadas de redes. Essas redes abrangem diversas áreas e atividades sociais, tais como: educação, trabalho, religião, etc. As atividades de letramento são intercambiadas dentro dessas redes e adquirem significados por meio delas.

d) Letramento como comunicação

O letramento faz parte da comunicação, do relato do mundo para os outros. Nesse sentido, a escolha da língua escrita ou falada para se comunicar revela mais que uma escolha de meio, pois cada uma possui funções distintas e é utilizada para alcançar determinado objetivo. Embora sejam diferentes, a escrita e a fala estão estreitamente ligadas e fazem parte da vida diária das pessoas. Cada uma possui sua especificidade e importância, a língua escrita amplia nossos horizontes, permitindo realizar diversas atividades que somente com a língua falada não seria possível, enquanto a língua falada é a base para a maior parte da aprendizagem da língua escrita.

e) Letramento como pensamento

Assim como comunicar significa representar o mundo para os outros, o letramento é importante para representar o mundo para nós mesmos. A mente é socialmente construída dentro das limitações físicas do ser humano. Nesse sentido, a prática do letramento inclui a prática do pensamento que é construído e auxiliado por práticas sociais. O estudo do letramento tem o potencial de ligar o social e o psicológico, fazendo mediação entre nós e a sociedade. Dessa forma, “[...]todo pensamento é socialmente construído e são as práticas sociais em torno do letramento, não o letramento em si, que moldam a consciência” (BARTON, 1994, p.).

f) Valores e consciência

As ações e atitudes que as pessoas têm em relação ao letramento repousam no sentido que foi construído socialmente. O letramento está embutido em contextos institucionais que moldam as práticas e os significados sociais atrelados à leitura e à escrita. Dentro desses contextos sociais, a leitura e a escrita podem ter diferentes

significados, com conotação positiva ou negativa, às vezes podem significar um ato de solidariedade, um desafio, conformidade, mudança etc.

Uma visão ativa do letramento tem em seu centro as pessoas com intenções, significados e valores. Isso significa que todas as pessoas têm uma visão do letramento, sobre o que é e o que ele pode fazer para elas, sobre sua importância e suas limitações. Um exemplo disso é o valor atribuído ao letramento se comparado com outras atividades, tais como atividades práticas e físicas, ou seja, quando as pessoas contrastam a leitura e a escrita com o trabalho ou comparam essas práticas com o lazer estão atribuindo valores. A forma como as pessoas valorizam o letramento demonstra que representação social se tem do letramento. Somado a isso está o fato de que todas as atividades de letramento têm um propósito para as pessoas.

g) História individual

Há dois sentidos de mudança histórica: um sentido relacionado ao desenvolvimento e crescimento do indivíduo e um sentido relacionado a toda cultura por um longo período de tempo. Uma abordagem integrada do letramento deve levar em consideração essas duas noções e relacioná-las.

O primeiro sentido refere-se à história da pessoa, nesse caso específico, a história de letramento. As decisões e as escolhas que as pessoas fazem em qualquer momento de suas vidas são condicionadas pelas experiências que tiveram com a leitura e a escrita desde a infância até a vida adulta. O letramento está ligado ao modo e às mudanças que ocorrem ao longo da vida de uma pessoa. Existem períodos em que as pessoas precisam ler e escrever mais, e outros que elas podem ler e escrever menos. Essas ações resultam das exigências de um momento particular da vida. Porém, é preciso tomar cuidado com as visões de letramento incompleto e restrito, pois o letramento faz sentido para qualquer um em qualquer momento.

Para Barton (1994, p. 51), a aprendizagem ocorre mediante a interação social, mas não só, pois a aprendizagem também é construída sobre “fundações que fazem parte dos dons humanos, nossa inteligência e nossas potencialidades inatas”. Porém, o autor ressalta a importância de não se confundir a abordagem ecológica do letramento com a abordagem inatista ou ambientalista. É mediante a interação dinâmica dessas

duas abordagens que ocorre a aprendizagem do letramento, pois, ao mesmo tempo em que as pessoas se adequam ao ambiente, elas o formam e são formadas por ele.

h) História social

O segundo sentido da história está relacionado às mudanças que ocorrem em toda cultura e remete à origem da escrita e às modificações ocorridas na sociedade durante um longo período de tempo. Para se compreender o letramento e as implicações sociais relacionadas a ele, é preciso considerar suas origens no passado histórico e entender a base histórica mais próxima do letramento contemporâneo. Uma análise nesses moldes permite compreender como as pessoas passam práticas de letramento de uma geração para outra ou como as mudanças sociais incrementam ou reduzem as exigências de letramento.

Diante das considerações trazidas por Barton (1994), é possível concluir que não é fácil definir ou delimitar o campo de estudo do letramento devido às diversas possibilidades que se apresentam e dos diversos ângulos sob os quais esse conceito pode ser visto, sua complexidade e implicações. Assim, só resta concordar com as afirmações de Soares

[...] É impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político (SOARES, 2009 p.78).

Pode-se concluir, então, que há diferentes conceitos de letramento, conceitos que variam segundo as necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento (SOARES, 2009 p.80).

O conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas (SOARES, 2009 p.81).

Embora a concepção ideológica do letramento apresente uma abrangência muito maior e leve em consideração mais elementos do que apenas as habilidades individuais, Kleiman (1995, p. 39), ao comentar sobre o modelo ideológico do letramento, alerta que essa concepção não tem a intenção de negar os resultados específicos dos estudos realizados sobre a concepção autônoma, mas vem para ampliar o campo de investigação para outras questões, que vão além “do marco divisor entre oralidade e escrita”.

Considerando que o Saeb e a Prova Brasil avaliam as habilidades de leitura adquiridas no contexto escolar e o que foi exposto sobre as duas principais concepções no qual o letramento tem sido investigado, na próxima seção serão apresentados alguns comentários sobre qual vertente do letramento encontra-se presente nas práticas escolares.

Letramento escolar

Tradicionalmente no Brasil tem-se delegado à escola a responsabilidade de apresentar e inserir o indivíduo no mundo da leitura e da escrita. Isso implica ensinar tanto as habilidades básicas de leitura e escrita (alfabetização), quanto o uso dessas habilidades nas práticas sociais das quais os indivíduos participam (letramento). Segundo Soares (2004) essa tradição é tão forte no país, que quando se denunciam níveis⁷ precários de alfabetização e dificuldades dos indivíduos relacionadas ao uso da leitura e da escrita, automaticamente responsabiliza-se a escola por isso.

Segundo Soares (2004, p. 93), o vínculo entre alfabetização e escolarização na sociedade brasileira é natural e inquestionável, “tanto para o senso comum quanto para a área educacional, pois é na escola que se aprende a tecnologia da escrita”. Para a pesquisadora, talvez isso deva-se ao fato de o processo de alfabetização ter resultados visíveis e evidentes. No entanto, o mesmo não ocorre com o vínculo entre letramento e escolarização, pois é muito difícil, ou mesmo impossível, definir quando o iletrado se torna letrado, visto que

letramento é um contínuo não linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionadas e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e escrita demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados (SOARES, 2004, p.95).

⁷ Essa palavra é usada recorrentemente por Soares (2004, 2009) para designar uma escala de habilidades de leitura e escrita. Também é utilizada pelo Instituto Paulo Montenegro para caracterizar os níveis do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), Cf. Ribeiro (2004). Outro autor que aborda a questão é Vianna (1989, p.44), que exemplifica quatro níveis de escalas: nominal, ordinal, intervalar e de razão e comenta sobre as implicações de utilização de cada uma.

A respeito do letramento escolar, Kleiman (1995) ao analisar um estudo de Heath, realizado nas comunidades do Sul dos Estados Unidos, considera que o modelo que determina as práticas escolares é o modelo autônomo de letramento, pois nesse modelo a aquisição da escrita é um processo neutro, descontextualizado da vida social do indivíduo e que visa, em última instância, desenvolver a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, do tipo expositivo-argumentativo.

Para a pesquisadora, as práticas escolares de letramento são ideologicamente determinadas e encaminham os indivíduos por trilhas previamente constituídas em função de sua classe social e/ou etnia do aluno, não em função de sua inteligência ou potencialidade, reproduzindo assim, as desigualdades do sistema. Kleiman (1995, p.45) comenta que o mesmo ocorre no Brasil, “porém de forma muito mais agravada devido à pobreza e ao analfabetismo generalizado, que tornam as consequências desse processo cíclico de reprodução da desigualdade muito mais desumanas”.

Kleiman (1995, p.47) também acredita que as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados decorrem principalmente dos pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar, pois “a concepção de ensino da escrita como desenvolvimento das habilidades necessárias para produzir uma linguagem cada vez mais abstrata está em contradição com outros modelos que consideram a aquisição da escrita como uma prática discursiva”.

Nesse sentido, Rios (2010, p.90-91), ao comentar os estudos realizados por Street, aponta quatro modos de incorporação do *modelo autônomo* de letramento que podem ser identificados nas práticas escolares:

- separação entre a linguagem e os sujeitos, de modo que a escrita deteria regras próprias e externas a seu contexto de produção – objetificação da linguagem;
- os usos metalinguísticos para referir aos processos de leitura e escrita, como se estes fossem habilidades neutras e independentes;
- o privilégio da linguagem escrita em relação à linguagem oral, como se aquela fosse intrinsecamente superior a esta, e os indivíduos que a adquirissem também se tornassem superiores;
- a “filosofia da linguagem”, o estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso de linguagem, camuflando a natureza ideológica das construções sociais que associam tais elementos a ideias sobre a lógica, a ordem e a mentalidade científica.

Para Rios (2010, p.90), essas práticas de leitura e escrita que ocorrem na escola são “peculiares”, ou seja, diferente das práticas de leitura e escrita vivenciadas na vida social, o que Street (1984) considera como a pedagogização do letramento construída e reproduzida nos diferentes contextos sociais que acabam por marginalizar as práticas de leitura e escrita alternativas que ocorrem em outras instâncias – comunidade, família, trabalho, igreja.

Finalmente, e sem esgotar a discussão, cabe aqui uma última consideração sobre letramento escolar: segundo Soares (2010, p. 57) - dentro de uma perspectiva educacional pedagógica, “letramento designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens e adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita”. No entanto, embora esse conceito tenha surgido no campo do ensino da língua escrita, ainda não foi inteiramente incorporado pelos professores e pelas escolas, mas “é este conceito de letramento que está presente nas práticas escolares, nos PCNs, nos programas, nas avaliações que vêm sendo repetidamente feitas em diferentes níveis – nacional, estaduais, municipais”.

Letramento e avaliação

Durante a década de 1950 e 1960, houve um crescente interesse de pesquisadores do mundo todo em comparar dados sobre a alfabetização e letramento para explicar progressos econômicos e desenvolvimento nacional. Porém, a comparação dos dados entre países tornou-se algo problemático devido à falta de consenso metodológico e conceitual.

Somente em 1958, a Conferência Geral da Unesco apresentou uma definição padronizada de alfabetizado/analfabeto considerando que “uma pessoa é alfabetizada/analfabeta quando é capaz/não é capaz de ler e escrever com compreensão uma declaração simples sobre sua vida cotidiana” (UNESCO, 2006, p. 162). Essa definição tornou-se a diretriz para recenseamentos nacionais e possibilitou a comparação das estatísticas sobre alfabetização e letramento.

A padronização do conceito de alfabetização foi resolvida, porém outros problemas surgiram. O principal deles está relacionado aos múltiplos significados e variedades do letramento que têm suscitado vários questionamentos sobre como e o que avaliar. A esse respeito Soares (2009, p. 82) afirma que

Sendo difícil ou mesmo impossível definir letramento, enfrenta-se a falta de uma condição essencial para sua avaliação e medição. Na ausência dessa condição, as avaliações e medições de letramento realizadas, quer através de censos populacionais, quer de pesquisas por amostragem, quer, ainda, em sentido mais restrito, realizadas por sistemas escolares ou escolas, produzem dados imprecisos.

Mesmo considerando a avaliação do letramento um processo bastante complexo e difícil, a autora reconhece que é importante avaliá-lo e medi-lo⁸, a fim de obter dados para fins teóricos e práticos, e sugere, com base em Scribner (1984), a possibilidade de “desagregar” os diversos níveis e tipos de letramento em um processo de decomposição. Essa estratégia, além de fornecer uma definição mais pontual, permitiria que o letramento seja avaliado.

Atualmente no Brasil, o letramento é medido e avaliado de três formas: avaliações escolares, censo demográfico nacional e avaliações por amostragem. Soares (2009) discute esses três tipos de avaliação, apresentando os principais problemas desses modelos. Porém, diante da necessidade de se avaliar o letramento, ela argumenta que a forma mais adequada é por amostragem, por possibilitar a coleta de informações mais precisas.

⁸ Sobre os conceitos de avaliar e medir Cf. Viana 1989, p.19. Para esse pesquisador “A definição mais divulgada de avaliação é a que identifica esta última com o processo de medida. A disseminação dessa concepção resultou, em parte, da divulgação, nos meios profissionais, de obras de cientistas com formação básica no campo da psicometria, como, por exemplo, Robert L. Thorndike e Robert L. Ebel. O estudo das diferenças individuais, por sua vez, concorreu para gerar a crença, bastante difundida, aliás, de que avaliar em educação é medir os resultados do rendimento escolar. Assim, avaliação e medida do rendimento são frequentemente usadas como expressões intercambiáveis, e refletem imprecisões no emprego das palavras medir e avaliar. **Medir** é uma operação de quantificação, em que se atribuem valores numéricos, segundo critérios pré-estabelecidos, a características dos indivíduos, para estabelecer o quanto possuem delas. O índice quantitativo, obtido por intermédio da medida, identifica o *status* do indivíduo face a característica. Relativamente à avaliação, a medida é um passo inicial, às vezes bastante importante, mas não é condição necessária, e nem suficiente, para que a avaliação, que, entretanto, só se realiza quando são expressos julgamentos de valor. **Avaliar** é determinar o valor de alguma coisa para um determinado fim. A avaliação educacional visa, pois à coleta de informações para julgar o valor de um programa, produto, procedimento ou objetivo (Worthen e Sanders, 1973); ou, ainda, a julgar a utilidade potencial de abordagens alternativas para atingir determinados propósitos. A avaliação refere-se, assim, a atividades sistemáticas ou formais para o estabelecimento do valor de fenômenos educacionais (Popham, 1975), quaisquer que sejam. Cf. também Freitas (et. al. 2009, p. 48): “Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo de reflexão nas escolas – que chamamos de avaliação institucional em capítulo anterior”. (grifo meu).

Neste trabalho, considerando o objetivo proposto: olhar para a avaliação em larga escala, se fará uma breve exposição das avaliações indiretas, mencionando seus principais problemas e limitações e se discorrerá mais detidamente sobre a avaliação por amostragem e sua trajetória no país.

Avaliações indiretas⁹, problemas e limitações

Segundo o relatório da Unesco (2006), o desafio global da alfabetização e do letramento é muito maior do que os dados apresentados deixam transparecer, pois os resultados baseavam-se quase que exclusivamente em avaliações indiretas convencionais e na dicotomia entre “alfabetizado” e “analfabeto”. O relatório também informa que as taxas eram desagregadas de informações essenciais, tais como: gênero, idade, residência urbana/rural, o que tornava a credibilidade e comparabilidade dos dados questionável.

Os pesquisadores determinavam o nível de alfabetização de um indivíduo recorrendo a três estratégias:

- autodeclaração, na qual o entrevistado informa seu nível de alfabetização e letramento;
- avaliação por terceiros, um dos membros da família informa o nível de alfabetização e letramento dos demais membros;
- medida representativa de realizações educacionais: o número de anos de escolaridade é utilizado como medida representativa para distinguir o “alfabetizado” do “não-alfabetizado” e letrado do não-letrado.

A respeito da metodologia empregada para a coleta dos dados nas avaliações indiretas, Soares (2009, p. 89) comenta que o primeiro problema a ser enfrentado é “determinar um ponto de cisão no contínuo do letramento que distinga pessoas alfabetizadas ou letradas de analfabetas ou iletradas”. A autora compreende letramento

9 A UNESCO utiliza esse termo para designar as autoavaliações ou avaliações realizadas por terceiros. “Estratégias convencionais de mensuração não avaliam diretamente as habilidades e práticas reais em alfabetização dos indivíduos analisados. São baseadas em avaliações indiretas: autoavaliações ou avaliações realizadas por terceiros. Assim sendo, fornecem quadros imprecisos e, em diversos aspectos, incompletos sobre os níveis de alfabetização. Podem também produzir taxas de alfabetização superestimadas. Como será discutida a seguir, avaliações diretas de habilidades de leitura e escrita geralmente fornecem um quadro mais realista dos níveis individuais de alfabetização e de sua distribuição na sociedade” (UNESCO, 2006, p.164).

como um contínuo, variando do nível mais elementar para o mais complexo de habilidades de leitura e escrita e de usos sociais, porém em levantamentos censitários é preciso tratar o letramento como uma variável discreta e não contínua.

Soares (2009, p. 90) considera que a escolha de um ponto como linha divisória “é determinada pelo estágio histórico da sociedade, ou seja, por suas condições culturais, sociais e econômicas específicas num determinado momento e depende das práticas reais de usos de leitura e da escrita”. E que até mesmo a escolha por um determinado procedimento de coleta de dados revela um estágio específico de desenvolvimento social e econômico da sociedade:

Os países em desenvolvimento optam, em geral, pela coleta de dados através do processo de autoavaliação, a avaliação feita pelo próprio informante sobre suas habilidades de leitura e escrita é considerada a mais adequada, por várias razões: primeiramente, porque as práticas sociais de leitura e escrita não estão suficientemente difundidas entre a população, não sendo pertinente, por isso, pretender avaliar nível ou níveis de letramento; em segundo lugar, porque a educação fundamental universal e obrigatória ainda não foi inteiramente alcançada, de modo que o critério de nível de escolaridade seria improcedente; além disso, e em terceiro lugar, porque os sistemas escolares estão organizados de modo inconsistente e não são homogêneos, funcionando em níveis de qualidade muito diferentes, de modo que haveria pouca concordância sobre o que pode significar a conclusão de determinada série escolar em diferentes regiões, em diferentes escolas. (SOARES, 2009 p.90-91)

Os países desenvolvidos, ao contrário, geralmente utilizam-se de dados sobre o nível de escolarização para aferir o grau de letramento da população: considera-se necessária a conclusão de um certo número de anos de escolarização formal para caracterizar a população letrada, porque a vida social exige habilidades e práticas de letramento, em inúmeras e diferentes ocasiões a educação fundamental básica para todos já foi praticamente atingida."(SOARES, 2009 p.91)

Nesse sentido, Soares (2009) observa que, mesmo após definir previamente o conceito de letramento a ser mensurado, tanto a autoavaliação quanto a coleta de informações sobre a conclusão de série escolar apresentam problemas sérios.

Para a pesquisadora, um dos principais problemas encontrados no processo de autoavaliação é a aplicação errônea da definição de letramento, que tem por base a definição da Unesco (1978), que considera letrada “uma pessoa que sabe ler e escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre a sua vida cotidiana”. E a forma como é coletada essa informação, perguntando se a pessoa sabe ler e escrever, no mínimo é ambígua, pois a pergunta leva a duas respostas (sim ou não) que trazem

informações imprecisas. Por exemplo, não se sabe que extensão e nível de complexidade deve ter essa mensagem.

Outro problema apontado por Soares (2009), relacionado a esse tipo de avaliação, é que com base apenas na resposta afirmativa e negativa não se consegue captar informações importantes sobre o processo e as habilidades envolvidas no ato de ler e escrever, além de condicionar as respostas das perguntas realizadas sobre habilidades de leitura e escrita, ao que o entrevistador compreende e concebe por letramento.

Nos levantamentos censitários desse tipo, é comum que um dos moradores do domicílio responda por todos os outros moradores, o que, segundo Soares (2009), afeta ainda mais a credibilidade desses dados, pois, além das informações coletadas estarem condicionadas pelo que o recenseador considera alfabetizado/letrado, elas também passam pela interpretação do que o morador considera uma pessoa letrada/ alfabetizada.

Outra consideração importante é que “as respostas do informante às perguntas do censo sobre letramento podem não corresponder às suas condições reais, devido a inibições sociais e psicológicas e atitudes de censura” (SOARES, 2009, p.95). As investigações apontam, por exemplo, que pessoas analfabetas, por vergonha, preferem esconder que não sabem ler e escrever, sobretudo diante de um estranho, em desempenho de função de autoridade.

Para Soares (2009), definir e avaliar o letramento pelo número de anos escolares concluídos é menos problemático, resolve-se “a dicotomia artificial, alfabetizado/letrado”, pois é reconhecer que o letramento dá-se de forma gradual, em um contínuo, durante um determinado período de tempo, que é mais coerente com a própria definição de letramento. Esse procedimento também é mais vantajoso porque a responsabilidade de classificar os indivíduos como alfabetizados, letrados ou analfabetos, iletrados fica a cargo do sistema escolar, que a autora considera “um árbitro mais confiável”.

No Brasil, esse fato foi comprovado pela pesquisa realizada pelo INAF em 2001. O estudo comprovou uma significativa relação entre as variáveis: alfabetismo¹⁰ e escolarização. Pelos dados coletados, pode-se concluir que quanto maior o grau de

10 O termo alfabetismo é utilizado para designar os diferentes níveis de leitura e escrita demonstrados pela população que participa do INAF.

instrução mais alto o nível de alfabetismo do sujeito.

No entanto, os dados coletados também mostrou que não são desprezíveis os números que indicam uma negação da relação entre letramento e escolarização. 42% dos que terminaram o Ensino Médio e estão cursando o Ensino Superior não atingiram o nível 3 de alfabetismo e 22% dos que declararam possuir curso superior completo estão nos níveis 1 e 2 de alfabetismo, ou seja, a escola está negando para um número significativo de indivíduos a relação entre escolarização e letramento (SOARES, 2004, p.99).

Ao utilizar o número de anos de escolaridade concluídos como critério para a avaliação, é preciso selecionar uma determinada série escolar como linha divisória entre o analfabetismo, o alfabetizado e o letramento, o que é totalmente arbitrário, visto que essa escolha depende dos objetivos da avaliação, em função dos efeitos desejados, sem mencionar que o número de anos considerados necessários para se alcançar o letramento pode variar com o tempo à medida que crescem as exigências da sociedade no que diz respeito às habilidades de leitura e escrita.

Para Soares (2009), embora o critério de conclusão de determinada série possua algumas vantagens conceituais para avaliar e medir o letramento em relação ao critério de autoavaliação, baseia-se em algumas suposições equivocadas:

Primeiramente, o uso do critério de conclusão de série escolar para avaliar o letramento em levantamentos censitários pressupõe que a educação universal e obrigatória é adequadamente oferecida, de modo que todo indivíduo tenha a oportunidade de entrar e permanecer no sistema escolar. Mais ainda, esse sistema deve ser fortemente organizado, para permitir supor que a natureza e qualidade da escolarização seja suficientemente uniforme entre as escolas, e que o mesmo nível de letramento seja alcançado no mesmo número de anos em escolas diferentes. (SOARES, 2009, p.98)

[...] Uma segunda suposição subjacente ao critério de conclusão de série escolar para avaliação e medição do letramento é a suposição de que o letramento é aquilo que as escolas ensinam e medem e, portanto, é basicamente adquirido por meio da escolarização. Essa suposição ignora a aprendizagem por meios informais ao longo da vida, em situações externas à escola, há outras importantes evidências de que se trata de uma suposição discutível. (SOARES, 2009, p.99).

[...] Uma terceira suposição seria considerar que a conclusão de uma determinada série garante um letramento permanente e o que foi adquirido não será perdido. (SOARES, 2009, p.101)

O *Relatório de Monitoramento Global da Unesco* (2006, p. 174), comenta que o impacto da escolaridade sobre a alfabetização autodeclarada é imediato e bastante variável. O documento também traz as taxas de alfabetização de adultos de alguns países por três níveis de escolarização, que possibilitam algumas inferências sobre a estratégia de conclusão de série:

- o aumento mais pronunciado em alfabetização ocorre entre adultos com nenhuma escolarização e entre adultos que relatam ter concluído entre um e três anos de educação primária;
- em alguns países, muitos indivíduos mesmo tendo concluído entre quatro e seis anos de escolarização continuam analfabetos;
- uma proporção significativa de indivíduos declararam que podem ler com facilidade uma carta ou um jornal, apesar de nunca terem frequentado a escola.

Com essas constatações, é possível chegar a algumas conclusões. Primeiro, as avaliações indiretas exageram os “verdadeiros” níveis de letramento, isso ocorre principalmente em populações com escolaridade mínima, porque os entrevistados tendem a declarar que são alfabetizados, quando de fato não são, e tendem a dizer que possuem as competências básicas de letramento, mas quando submetidos a testes simples de leitura e escrita, não conseguem atingir níveis elementares de letramento. Segundo o relatório da Unesco (2006, p.181), um exemplo são as mulheres da Etiópia com um ano de escolarização, 59% que foram consideradas alfabetizadas pelas pesquisas domiciliares, ao passo que apenas 27% delas demonstraram proficiência em um teste de leitura simples.

Segundo, determinar o nível de letramento pelo número de anos de escolarização é no mínimo impreciso, pois não existe patamar educacional uniforme. Em vários países, um adulto consegue atingir o nível de letramento básico após quatro anos de escolarização, no entanto, em outros países o nível de letramento básico só é alcançado após nove anos de escolarização, o que depende da qualidade da educação recebida.

Nesse sentido, com base nas informações disponibilizadas pelo referido relatório, foram sintetizados os principais problemas enfrentados ao se optar por estimar o nível de alfabetização e letramento com base em recenseamentos. Cabe ressaltar que

se consideram os conceitos de alfabetização e letramento como processos distintos, porém indissociáveis. (SOARES, 2010, p.61) :

- **A escassez de dados de recenseamento:** esse problema é mais recorrente em países com altas taxas de alfabetização que não incluíam em seus recenseamentos perguntas sobre alfabetização e letramento.
- **Definições operacionais amplamente divergentes:** dependendo do país, pessoas que sabem apenas ler ou escrever podem ser classificadas como sendo alfabetizadas, analfabetas ou “semi-alfabetizadas”. Em alguns países, mesmo em nível nacional, a cada recenseamento tem-se utilizado definições de alfabetização e letramento diferentes.
- **Definições diversas de população “adulta”:** a maioria dos recenseamentos define como população adulta, pessoas a partir de 15 anos de idade. Entretanto, houve países que consideraram crianças de 10, 7 e 5 anos de idade.
- **Avaliação direta x avaliação indireta:** os dados obtidos por meio de avaliações indiretas, autoavaliação ou avaliação realizada por terceiros, são imprecisos e incompletos, podendo produzir taxas superestimadas.
- **A validade da realização educacional como medida representativa:** muitos recenseamentos consideram os anos passados na escola como medida representativa válida para determinar o nível de alfabetização e letramento, porém estimar o número de alfabetizados/letrados com base na realização educacional é bastante problemático, visto que muitos estudantes concluem o processo de alfabetização antes de completar quatro anos de frequência à escola; outros, no entanto, permanecem analfabetos apesar de terem concluído quatro anos ou mais de escolarização.

Concluindo as reflexões em torno das avaliações indiretas, pode-se afirmar que são muitas as pesquisas que têm mostrado a estreita relação entre desenvolvimento, educacional e letramento. Tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, as taxas de alfabetização e letramento aumentam significativamente à medida que aumentam os níveis de escolarização. No entanto, são vários os questionamentos e as contradições relacionadas a essa forma de medir e avaliar o

letramento que tem afetado sua credibilidade e comparabilidade, pois, ao contrário do que se pensava, o impacto desse procedimento nos dados coletados é maior e mais variado.

Avaliação do letramento em larga escala

Diversos estudos demonstram que as avaliações por amostragem em relação às avaliações indiretas fornecem informações mais precisas sobre o letramento. Além disso, superam a dicotomia entre alfabetizado/analfabeto, letrado/iletrado, medindo o letramento em múltiplos domínios. Outra vantagem advinda dessa estratégia é que ela permite comparações intranacionais e internacionais ao longo do tempo e proporcionam aos interessados informações sobre tendências e padrões de letramento.

Os levantamentos por amostragem coletam uma quantidade e uma variedade significativa de informações sobre habilidades e práticas sociais reais de leitura e escrita que servem para fomentar pesquisas educacionais. Quando analisados juntamente com os fatores associados fornecem subsídios para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais mais pontuais, direcionadas para o desenvolvimento de programas de alfabetização e letramento.

No Brasil, nas duas últimas décadas, vários autores têm se preocupado em investigar esses processos e a qualidade das informações coletadas. Soares (2009) defende que as avaliações por amostragem oferecem informações muito mais precisas, visto que podem aferir em maior profundidade as habilidades de leitura e escrita, por meio de provas e testes e também seus usos por meio de questionários estruturados. O que significa oferecer dados sobre ambas as dimensões do letramento, já mencionadas anteriormente: a dimensão individual e a dimensão social.

Normalmente, as pesquisas por amostragem levantam outros dados relacionados à formação educacional, às características socioeconômicas e culturais do grupo investigado. Essas informações não só possibilitam estimar os níveis de letramento, mas também oferecem informações valiosas para a formulação de políticas públicas educacionais.

Soares (2009, p. 105) esclarece que, na verdade, o que se pretende aferir em levantamentos por amostragem é o *letramento funcional*, ou seja, “a prática real das habilidades de leitura e escrita e a natureza e frequência de usos sociais dessas

habilidades”. A autora menciona que esse tipo de investigação é mais utilizado em países onde praticamente toda população é alfabetizada, de maneira que se torna pertinente identificar habilidades de leitura e escrita mais complexas, assim como seus usos em contextos sociais diversos.

No Brasil, uma pesquisa dessa natureza foi conduzida pela primeira vez em 2001 pelo Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional - INAF. O estudo procurou identificar, além das capacidades gerais de compreensão da leitura, práticas situadas de letramento e práticas de letramento de grupos de baixa escolaridade. Foram utilizados os conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional e aplicados dois instrumentos: um questionário e uma prova de leitura que exigia dos sujeitos testados o domínio de gêneros diversos.

A prática de testar o domínio da língua escrita é uma prática social que relaciona elementos discursivos e elementos não discursivos. Nesses testes, os usos da linguagem escrita são articulados com as relações sociais que se estabelecem com os sujeitos envolvidos na pesquisa, os quais, por sua vez, tecem novas relações com elementos das instituições de origem desses atores sociais. Para Kleiman (2004), é no contato com os diversos textos do teste que ocorre o processo de produção de significados. “É nesse momento que se concretiza a referida articulação de instituições, agentes, crenças, valores, etc. do evento social” (KLEIMAN, 2004, p.222).

Embora os levantamentos por amostragem do letramento ofereçam diversas vantagens, como as mencionadas, se comparados com os levantamentos censitários, é importante ressaltar que a avaliação por amostragem não elimina a seleção arbitrária de linhas divisórias no contínuo do letramento para distinguir diferentes níveis. A esse respeito, Soares chama a atenção para o fato de que

Não se deve supor que levantamentos por amostragem eliminam a seleção arbitrária de linhas divisórias no contínuo do letramento para distinguir diferentes níveis. [...] Os instrumentos de avaliação utilizados em pesquisas por amostragem de letramento não podem, assim, deixar de selecionar uma amostra de comportamentos considerados representativos de uma variedade de habilidades e práticas. Como consequência as estimativas de letramento, através de pesquisas por amostragem, variam tanto quanto as medidas empregadas. (SOARES, 2009 p.106 - 107)

Uma outra consideração sobre levantamentos do letramento por amostragem feita por Soares (2009, p. 107) é que “não existe concordância sobre o que deve ser medido”. A autora ilustra essa afirmativa ao apresentar dois estudos: o *National*

Assessment of Educational Progress (NAEP), estudo sobre o letramento dos jovens norte-americanos (Kirsh & Jungeblut, 1990) e o estudo técnico das Nações Unidas, *National Household Survey Capability Programme, United Nations* (NHSCP) - (1989), sobre a avaliação de letramento por meio de pesquisas domiciliares.

Segundo Soares (2009), ambos os estudos apresentam uma matriz de habilidades de leitura e escrita aplicada a diferentes tipos de materiais escritos, porém os dois diferem quanto aos critérios de seleção das categorias de habilidades e dos materiais de leitura e escrita para compor os instrumentos de avaliação. Essa falta de congruência, considera a autora, entre as propostas distintas de fragmentação do letramento em componentes específicos para fins de avaliação, explica-se pelos diferentes propósitos e contextos dos estudos: “como a definição desse conjunto de comportamentos depende dos propósitos e do contexto da avaliação, propósitos e contextos diferentes resultam em procedimentos de amostragem diferentes”. (SOARES, 2009, p. 109)

Soares (2009) ainda faz uma última consideração, a respeito da dicotomia entre alfabetizado/letrado em estudos por amostragem. Para a autora, mesmo nesse tipo de estudos a dicotomia pode ser utilizada quando se categoriza os diversos níveis de letramento. Um exemplo está no estudo das Nações Unidas que classifica os níveis de letramento em: não letrado, pouco letrado, letrado mediano e altamente letrado. No Brasil, essa dicotomia também tem sido utilizada e pode ser ilustrada pelos resultados do Saeb, que até 2003 classificava o desempenho dos alunos em: muito crítico, crítico, intermediário e adequado (INEP, 2004).

Outra consideração trazida por Kleiman (2004) sobre as pesquisas qualitativas refere-se ao fato de que a situação de teste é um evento de letramento pouco familiar para a maioria dos sujeitos e faz demandas consideráveis de letramento que envolvem diferentes gêneros: caderno de texto, cartão de resposta, folha de rosto etc. que trazem dificuldades praticamente insuperáveis, especialmente em se tratando de indivíduos com pouca ou nenhuma escolaridade.

Segundo Kleiman (2004), também é preciso observar se o teste está de fato medindo as capacidades de leitura e compreensão ou apenas a familiaridade dos indivíduos com o domínio discursivo acadêmico dos responsáveis pela elaboração dos testes. Para a autora isto é, no mínimo, uma questão ética, pois se trata de exigir de grupos já tão fragilizados na sociedade, além das capacidades de compreensão, o

conhecimento das concepções discursivas institucionalizadas dos testes de leitura e a construção de redes intertextuais com alguns textos em detrimento de outros, a fim de classificar alguém como leitor, o que restringirá ainda mais o número de sujeitos que serão aceitos como usuários competentes da leitura e da escrita.

Uma última consideração em relação à avaliação do letramento por meio da aplicação de testes por amostragem é que esses procedimentos costumam ser muito caros devido à metodologia utilizada, que demanda recursos humanos e financeiros substanciais e especializados, tempo considerável para a elaboração dos itens e para a coleta dos dados. Somado a esses fatores, ainda existe a crítica de que esses testes negligenciam as especificidades culturais das habilidades e das práticas de letramento e acabam por incorporar desvios culturais, ou seja, ao produzir um único teste para diferentes comunidades de um país ou mesmo para diversos países, corre-se o risco de privilegiar determinadas práticas de letramento em detrimento de outras, que se traduz em privilégios para uns e desprestígio para outros (UNESCO, 2006).

A relação entre letramento e gêneros discursivos

No campo teórico-metodológico, o estudo da Língua Portuguesa vem se modificando. Novas perspectivas teóricas submeteram o ensino de Língua Portuguesa como língua materna a críticas, bem como propôs novos paradigmas didáticos (SOARES, 2008, p.100). A finalidade do ensino de Língua Portuguesa tal como passou a ser tratada nas propostas curriculares orientam o professor a criar situações nas quais os alunos possam ampliar o domínio discursivo nas diversas situações comunicativas, para que se tornem usuários competentes da língua, assim como críticos, reflexivos e independentes, possibilitando a inserção do indivíduo no mundo letrado, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

No Brasil, os reflexos dessas pesquisas e descobertas sobre a língua ficam evidentes no início da década de 1980, quando o ensino passou por grandes transformações e reformulações em sua orientação metodológica e redefinição dos objetivos. Foram várias as iniciativas tomadas: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que estabeleceu as diretrizes da educação nacional; a Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica; e os

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), que passaram a fornecer orientações curriculares para o ensino aprendizagem na educação básica.

Nesse cenário, o texto passou a ser entendido como unidade comunicativa significativa por excelência e o estudo das estruturas linguísticas foi redirecionado. O domínio da norma padrão não é mais o único objetivo, mas deve aliar-se à busca consciente de comportamentos compatíveis com as diversas situações de usos linguísticos, privilegiando o uso social da língua nas suas mais diversas manifestações. É nesse contexto de mudanças que surgem os estudos dos gêneros discursivos, que, embora não seja algo novo, pois sua observação sistemática iniciou-se com Platão, se reconfigurou e vem ganhando atenção significativa desde o fim do século passado.

Considerando as mudanças ocorridas e as reflexões que vêm sendo suscitadas em torno da língua, um dos conceitos centrais para se compreender os estudos sobre gêneros discursivos é o de “dialogismo”, pois conforme Bakhtin (2003) toda interação social possui uma propriedade dialógica, e mesmo os discursos aparentemente não dialógicos, como textos escritos, são internamente dialógicos e polifônicos.

Para Bakhtin (2003), a interação dialógica só ocorre porque atende a uma necessidade discursiva específica e as “finalidades de cada referido campo” obedecendo a alguns critérios, tais como: “conteúdo temático”, “estilo de linguagem” e “construção composicional”, que estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. “Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”(BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

A sociedade dispõe de diversos gêneros e, mediante a atuação diária do indivíduo nos meios sociais dos quais participa, recorre a eles. Seja no meio familiar ou nas relações de trabalho, os gêneros discursivos perpassam todas as atividades sociais e a todo tempo selecionam-se os mais adequados para atender a uma situação de interação.

Ao fazer essa escolha, vários critérios são levados em consideração: “o papel da linguagem na atividade específica”, os “temas relacionados”, o “tipo de atividade” e as “relações sociais envolvidas”. Porém, a observância desses critérios não deve servir

para engessar os gêneros discursivos, pois Bakhtin (2003) enfatiza que os “gêneros são infinitamente ampliados, transmutados, diferenciados, fundidos”, daí sua heterogeneidade característica.

Chouliaraki & Fairclough (1999) reconhecem nos gêneros discursivos um “mecanismo articulatório que controla o que pode ser usado e em que ordem, incluindo configuração e ordenação de discursos”. Para os autores, os gêneros discursivos regulam o discurso, ou seja, controlam o que, como e onde determinado discurso deve ser utilizado. Outro autor que também aborda essa questão é Marcuschi (2008, p.161) quando afirma que “os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício do poder”, podendo servir como “forma de inserção, ação e controle social”.

É possível inferir então que os gêneros, além de controlar práticas discursivas, possibilitam e controlam práticas sociais como um todo e podem legitimar discursos ideológicos, maneiras particulares de representar práticas “a partir de perspectivas posicionadas que suprimem contradições, antagonismos, dilemas, em favor de seus interesses e projetos de dominação” (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999).

Outro aspecto que merece ser ressaltado é que um texto ou interação não ocorre em “um” gênero particular, “mas frequentemente envolve uma combinação de diferentes gêneros” (FAIRCLOUGH, 2003; SILVA & RAMALHO, 2008, p. 29). Os gêneros discursivos apresentam distintos níveis de abstração que podem ser classificados como “pré-gêneros”, “gêneros desencaixados” e “gêneros situados”.

Os gêneros *primários/simples*, na perspectiva de Bakhtin (2003), “são mais abstratos, constituídos espontaneamente na vida cotidiana, em circunstâncias de comunicação menos complexas e participam na composição de diversos gêneros situados.”

Marcuschi (2008, p.154) designa os gêneros primários como *tipos textuais*, que se definem por “uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”. Os tipos textuais são caracterizados mais pela sequência linguística do que pela materialização dos textos propriamente dita e abrangem meia dúzia de categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção, diálogo. A

mistura ou o hibridismo de tipos é considerada pelo pesquisador como “heterogeneidade tipológica”(MARCUSCHI, 2008, p.158).

Os gêneros *secundários/complexos* de Bakhtin (2003) correspondem aos gêneros textuais de Marcuschi (2008, p.155) e designam “realizações linguísticas” concretas definidas por propriedades “sócio comunicativas”; são textos materializados em situações comunicativas e apresentam padrões sócio-comunicativos específicos. “Ao contrário dos tipos textuais, os gêneros se expressam em designação diversa, e nem todos têm nomes estabelecidos” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Os gêneros *desencaixados* são realizações linguísticas materializadas como os gêneros *secundários complexos*. Porém, transcendem “redes”, “ordens” ou “domínios” discursivos, ou seja, são gêneros que transitam em várias ordens do discurso. Podemos citar como exemplo a entrevista e o depoimento, que transitam em diversas práticas, como jornalística, médica, acadêmica, publicitária (SILVA & RAMALHO, 2008, p. 29).

Considerando que os estudos do letramento investigam como os indivíduos utilizam-se da leitura e da escrita para atender às demandas discursivas da sua vida cotidiana e que todo e qualquer discurso é mediado por algum gênero, seja ele oral ou escrito, esses dois campos de estudos estão interligados, pois enquanto o letramento preocupa-se com as possibilidades de acesso pleno às habilidades de leitura e escrita, os gêneros correspondem à materialização das habilidades orais e escritas, ou seja, são “uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares”. (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Assim, tendo como fundamento as teorias do letramento e as dos gêneros discursivos é que neste estudo procura-se identificar que concepção de letramento o Saeb e a Prova Brasil avaliam e se há correspondência entre a concepção explicitada nos documentos, as Matrizes de Referência e os testes. Com intuito de alcançar esse objetivo é que no próximo capítulo serão apresentados os passos metodológicos a serem percorridos.

CAPÍTULO 3: DUAS ETAPAS DE UM MESMO PROCESSO – METODOLOGIA

Este capítulo descreve a trajetória escolhida para alcançar os objetivos propostos por este estudo. Tendo em vista que a escolha da metodologia é baseada na natureza do problema ou na questão de pesquisa que está sendo tratada, nas experiências pessoais do pesquisador e no público para o qual o estudo se dirige, apresentamos os objetivos, a abordagem, o método e as estratégias que serão utilizadas para selecionar, categorizar e analisar os dados.

É importante esclarecer que os objetivos são transcritos novamente na primeira seção deste capítulo para facilitar a compreensão da leitura sobre a metodologia da pesquisa. Também se procura detalhar com maior cuidado alguns aspectos teóricos e metodológicos do método misto por se tratar de uma discussão relativamente recente.

Quadro 3 – Objetivos

OBJETIVO GERAL
Analisar se a concepção teórica de letramento presente nos documentos que subsidiam o Saeb e a Prova Brasil corresponde à concepção teórica presente nas Matrizes de Referência e nos testes de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental aplicados desde 1995.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Analisar qual concepção teórica de letramento está presente nos documentos que subsidiam o Saeb e a Prova Brasil.
Analisar qual concepção de letramento está presente na Matriz de Referência de Língua Portuguesa, do 5º ano, do Saeb e da Prova Brasil em vigência.
Analisar as mudanças ocorridas nas edições das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa, do 5º ano, Saeb e da Prova Brasil nos anos de 1995, 1997, 1999 e 2001, em relação à organização; à abordagem; ao enfoque; aos verbos; aos tópicos; às habilidades e à coerência com os PCNs.
Identificar, com base nos gêneros discursivos dos testes de Língua Portuguesa, do 5º ano, do Saeb e da Prova Brasil, qual concepção de letramento, ainda que implícita, está presente nos testes das edições aplicadas nos anos de 1995, 1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011.
Identificar qual gênero discursivo predomina nos testes do Saeb e da Prova Brasil de Língua Portuguesa do 5º ano desde 1995.

Fonte: Elaboração própria.

Considerando os objetivos expostos, selecionamos o percurso e as estratégias metodológicas que estão descritas nas próximas seções.

A abordagem: o método misto

A pesquisa de métodos mistos, que combina abordagens qualitativas e quantitativas, ganhou popularidade com o desenvolvimento e a legitimidade das pesquisas qualitativas e quantitativas nas ciências sociais. Vários fatores explicam essa popularidade, o primeiro deles é que os problemas abordados pelos pesquisadores das ciências sociais são complexos e em muitos casos uma abordagem apenas qualitativa ou quantitativa não dá conta de toda a complexidade que envolve o problema (CRESWELL, 2010, p. 238).

Outro aspecto é que a natureza interdisciplinar da pesquisa contribui para a formação de equipes de pesquisa compostas por indivíduos com interesses e abordagens metodológicas diferentes. Além disso, a combinação das pesquisas qualitativas e quantitativas proporciona uma maior compreensão dos problemas de pesquisa do que cada uma das formas isoladamente. Porém, mesmo apresentando tantas vantagens, o método misto não é tão conhecido quanto às abordagens quantitativas e qualitativas.

Creswell (2010) relata que a estratégia para misturar diferentes métodos surgiu em 1959, quando Campbell e Fisk utilizaram múltiplos métodos para estudar a validade de traços psicológicos. Esses pesquisadores incentivaram outros a utilizar sua matriz de múltiplos métodos, pois, cientes das limitações de cada abordagem, combinaram dados qualitativos com dados quantitativos. A experiência possibilitou a constatação de que os vieses inerentes a qualquer método específico eram neutralizados ou cancelados por vieses de outros métodos e deu origem à triangulação das fontes de dados, uma forma para convergir os métodos qualitativos e quantitativos.

Assim, a pesquisa de métodos mistos é conhecida como “uma abordagem da investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa”. Segundo Creswell (2010, p.27), esse método vai além da coleta e análise dos dois tipos de dados, “envolve o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada”.

Porém, somente no início da década de 1990 que a ideia da combinação evoluiu para uma real integração, possibilitando que pesquisadores do mundo todo desenvolvam estratégias de investigação dos métodos mistos. Esses estudos, além de resultarem em várias estratégias, trouxeram inúmeros termos que podem ser encontrados na literatura: multimétodos, de convergência, integrados e combinados. Creswell (2010) sintetiza essas investigações em três estratégias gerais:

- a) Procedimentos de métodos mistos sequenciais: são aqueles que o pesquisador procura elaborar ou expandir os achados de um método com os de outro método. Um exemplo seria começar com uma entrevista qualitativa e prosseguir com um levantamento quantitativo para que o pesquisador possa fazer generalizações. (p. 39)
- b) Procedimentos de métodos mistos concomitantes: são aqueles que convergem ou misturam dados quantitativos e qualitativos para realizar uma análise abrangente do problema da pesquisa. Nesse modelo o investigador coleta as duas formas de dados ao mesmo tempo e depois integra as informações na interpretação dos resultados gerais. Além disso, nesse modelo, o pesquisador pode incorporar uma forma menor de dados com outra coleta de dados maior para analisar diferentes tipos de questões. (p.39).
- c) Procedimentos de métodos mistos transformativos: são aqueles que o pesquisador utiliza enfoque teórico como uma perspectiva ampla em um projeto que contém tanto dados quantitativos quanto dados qualitativos. Esse enfoque proporciona uma estrutura para tópicos de interesse, métodos para coleta de dados e para os resultados ou mudanças previstos pelo estudo. Dentro desse enfoque pode haver um método de coleta de dados que envolva uma abordagem sequencial ou concomitante. (p. 40)

Atualmente, tem sido crescente o interesse por essa estratégia, várias revistas acadêmicas enfatizam a pesquisa de métodos mistos e encorajam essa forma de investigação. Segundo Creswell (2010), a terapia ocupacional, a comunicação interpessoal e a prevenção da AIDS são alguns campos da ciência social e humana que têm incorporado essa forma de investigação. O autor também menciona que a cada ano são lançados novos livros sobre o assunto, evidenciando que os estudos qualitativos e quantitativos estão evoluindo e avançando.

No entanto, Creswell (2010) ressalta que, antes de se fazer a opção por uma das estratégias de métodos mistos, é preciso levar em consideração alguns aspectos importantes:

- a distribuição do tempo: se a coleta de dados será realizada sequencialmente ou concomitantemente. Quando os dados são coletados em fase é indiferente quem vem primeiro, depende da intenção inicial do pesquisador. Quando os dados são

coletados concomitantemente significa que tanto dados qualitativos e dados quantitativos serão coletados ao mesmo tempo. (p. 242)

- atribuição do peso: é determinada pela prioridade atribuída à pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa. Em alguns estudos pode ser igual, em outros, pode-se enfatizar um ou outro, depende do interesse do pesquisador. (p. 243)
- combinação: a combinação dos dois tipos de dados pode ocorrer em diversos estágios: na coleta dos dados, na análise dos dados, na interpretação dos dados ou nas três fases. No entanto, o modo como esses dados são mixados podem ser categorizados em: a) combinados, quando os dois bancos de dados são mantidos separados, porém conectados, ou seja, fundidos em pelo menos uma extremidade do contínuo; b) conectados, significa que uma combinação da pesquisa quantitativa e qualitativa está conectada entre uma análise de dados da primeira fase da pesquisa e a coleta de dados da segunda fase da pesquisa; c) integrados, quando os dois bancos de dados realmente são fundidos; d) incorporados, quando os dados são coletados apenas para fornecer informações de apoio, ou seja, o pesquisador incorpora uma forma secundária de dados dentro de um estudo mais amplo. (p.243)
- perspectivas de teorização ou transformação: é a concepção que molda os tipos de questões formuladas, quem participa do estudo, como os dados são coletados e as implicações extraídas do estudo.(p. 244)

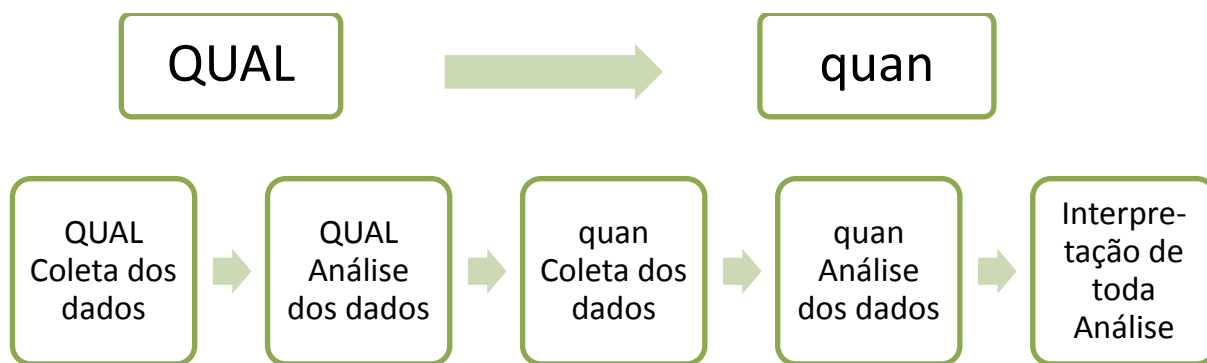
Nesse sentido, a opção pelo método misto se deve à abrangência dos objetivos traçados neste estudo, pois apenas a abordagem qualitativa ou quantitativa não daria conta da complexidade do objeto, visto que, para se verificar a coerência teórica da abordagem do letramento no Saeb e na Prova Brasil, se faz necessário analisar todas as etapas do processo, passando pelo referencial teórico que subsidia essas avaliações, a Matriz de Referência que serve de base para a elaboração dos itens e os testes propriamente ditos.

Tendo em vista as considerações apontadas por Creswell (2010, p.248-249), optou-se pela **estratégia exploratória sequencial**, visto que esse procedimento envolve uma primeira fase de coleta e análise de dados qualitativos, seguida de uma segunda fase de coleta e análise de dados quantitativos. Nessa estratégia, o peso maior está na qualitativa e os dados são combinados por conexão entre a análise dos dados

qualitativos e a coleta dos dados quantitativos. O objetivo é utilizar os dados e resultados quantitativos para auxiliar na interpretação dos resultados qualitativos.

Assim, em um primeiro momento, utilizaremos a abordagem qualitativa para analisar a concepção de letramento presente nos documentos e nas Matrizes de Referência e, em uma segunda etapa, utilizaremos a abordagem quantitativa para analisar a frequência dos gêneros discursivos nos testes de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental do Saeb e da Prova Brasil aplicados desde 2005, a fim de verificar a abordagem do letramento nos testes e a coerência entre referencial teórico, Matrizes de Referência e testes.

Quadro 4 – Modelo visual do projeto Exploratório Sequencial (b)



Fonte: Creswell (2010, p. 246)

No modelo apresentado, cada notação tem um significado e sugerem o seguinte: a “→” indica uma forma sequencial de coleta de dados; as letras maiúsculas indicam um peso ou prioridade dos dados, da análise dos dados e da interpretação dos dados quantitativos ou qualitativos no estudo. As letras maiúsculas indicam a ênfase de uma abordagem ou método; “Quan” e “Qual” representam quantitativo e qualitativo, respectivamente (CRESWELL, 2010, p. 246).

O método: pesquisa documental

May (2004), Gil (2010) e Moreira (2010) consideram a análise documental fundamental para diversas áreas do conhecimento – História, Medicina, Direito, Psicologia, Educação, Ciências Contábeis e Ciências Sociais, pois fornece sentido para a natureza das relações sociais, políticas e econômicas do passado e do presente, além de permitir a obtenção de dados com menor custo e sem o constrangimento dos sujeitos.

A conceituação de documentos depende da abordagem escolhida. Considerando a natureza do objeto investigado neste estudo, um dos motivos que justifica a escolha pela pesquisa documental é que ela fornece um leque bastante variado de abordagens, pois os documentos podem ser analisados como reflexo da realidade, independentemente de sua interpretação ou como representativos dos requerimentos práticos para os quais foram construídos. Nessa perspectiva, segundo May (2004, p. 212), podem-se examinar os “significados não declarados”. “O documento em si é tomado como representativo de algum padrão social ou valor de uso subjacente” e se localiza em um contexto político e social mais amplo.

Assim, em consonância com a exposição de May (2004), considera-se que o que é registrado nos documentos passa por decisões, que por sua vez relacionam-se aos ambientes sociais, políticos e econômicos dos quais são parte e podem ser analisados não apenas pelas informações registradas, mas também pelas informações que ficaram de fora. É nessa perspectiva que, no primeiro capítulo deste trabalho, é descrito o contexto social, político e econômico em que o Saeb e a Prova Brasil foram instituídos no Brasil e o quanto a contextualização das informações contidas nos documentos sobre essas avaliações é importante para a atribuição de sentido.

Quanto à classificação de documentos, May (2004) os categoriza em três grupos principais:

- Documentos primários, secundários e terciários: As fontes primárias referem-se àqueles materiais que foram escritos ou coletados por aqueles que testemunharam de fato os eventos que descrevem. Supõe-se com isso que existe uma maior probabilidade desses dados serem uma representação mais precisa dos fatos, tanto em termos da memória do autor como de sua proximidade do evento. As fontes secundárias são escritas depois de um evento que o autor não testemunhou pessoalmente e podem apresentar problemas. Já as fontes terciárias possibilitam a localização de outras referências, como índices, resumos e bibliografias. (p.210)
- Documentos públicos e privados: segundo o autor, alguns estudiosos dividem esses documentos em quatro categorias de acordo com o grau de

sua acessibilidade: proibidos, restritos, arquivos abertos e publicados abertos. (211)

- Documentos solicitados e não-solicitados: essa distinção foi introduzida com base na compreensão de que alguns documentos foram produzidos visando à pesquisa enquanto outros para uso pessoal. O autor exemplifica mencionando o uso do diário, que quando utilizado na pesquisa social pelas pessoas para registrar eventos particulares, mesmo sendo de consumo pessoal, ele é endereçado a um público determinado, com fins específicos. (p.211)

Além da classificação proposta, o autor sugere ainda quatro critérios que se devem levar em consideração ao se avaliar a qualidade das evidências disponíveis a partir de fontes documentais: autenticidade, credibilidade, representatividade e significado. Dessa forma, o método de pesquisa documental fornece a base teórica necessária para classificar, organizar, selecionar e analisar os documentos que serão utilizados neste estudo.

Estratégia: análise de conteúdo

A estratégia de análise de conteúdo vem ganhando espaço desde 1915 e define como objeto de estudo o comportamento humano e suas manifestações: a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens. Em sua origem, a distinção entre a tradição filosófica e a tradição psicológica se deu baseada nos critérios de cientificidade aplicáveis às ciências naturais, “onde a observação, a verificação e a experimentação são tidas como condições indispensáveis para a criação de princípios, leis e teorias”, marcas do positivismo, para os quais o rigor científico invocado é o da medida, objetividade, neutralidade e quantificação (FRANCO, 2008, p.8).

No entanto, devido ao progresso da documentação e ao desenvolvimento da linguística aplicada, por volta de 1930 vários estudos questionaram a análise de conteúdo na perspectiva positivista e apresentaram uma abordagem metodológica crítica, apoiada numa concepção de ciência crítica que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento. Além disso, a análise de conteúdo passou a considerar que a emissão das mensagens, sejam elas verbais, silenciosas ou simbólicas,

está necessariamente vinculada às condições contextuais de seus produtores (FRANCO, 2008, p.8).

A análise de conteúdo se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem. Franco (2008, p. 25-26) considera que é preciso buscar as causas e os efeitos da mensagem e ter cuidado para não se limitar a mera descrição, o que traria pouca contribuição sobre as características dos produtores. Nessa perspectiva três pressupostos básicos devem ser levados em consideração: a) toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor; b) o produtor/autor é antes de tudo um selecionador e essa seleção é arbitrária; c) a “teoria” da qual o autor é o expositor orienta sua concepção da realidade.

O conteúdo de uma comunicação permite infinitas extrapolações e valiosas interpretações. Mas, segundo Franco (2004), é dela que se deve partir e não de suposições, que podem produzir resultados equivocados. Outro aspecto que deve ser considerado ao se utilizar a análise de conteúdo é que essa estratégia permite que sejam realizadas inferências sobre qualquer um dos processos básicos de comunicação: a fonte emissora; o processo codificador que resulta em uma mensagem; o detectador ou recipiente da mensagem; e o processo decodificador, ou seja, “produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade” (FRANCO, 2004, p. 31).

Para Júnior (2010, p. 287-288), a análise de conteúdo requer do pesquisador a consideração dos seguintes aspectos:

- Os dados, tais como se apresentam ao analista: os dados são os elementos básicos da análise de conteúdo.
- O contexto dos dados: as condições do contexto influenciam na construção do discurso.
- O conhecimento do pesquisador: os interesses e o conhecimento do pesquisador também determinam a construção do contexto dentro do qual serão realizadas suas inferências.

- O objetivo da análise de conteúdo: em toda análise de conteúdo deve-se enunciar, com clareza, a finalidade ou o objetivo das inferências.
- A inferência como tarefa intelectual básica: a tarefa de toda análise de conteúdo consiste em relacionar os dados obtidos com alguns aspectos de seu contexto.
- A validade como critério de sucesso: é necessário que sejam estabelecidos critérios para a validação dos resultados, para que outras pessoas possam comprovar se as inferências são de fato exatas.

Com base no que foi exposto, será utilizada a estratégia de análise de conteúdo porque é uma técnica híbrida, que faz a ponte entre o formalismo estatístico e a análise qualitativa de materiais, algo que foi proposto desde que os objetivos foram traçados. Além disso, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos, valorizando aspectos qualitativos ou quantitativos, conforme o interesse do pesquisador (JÚNIOR, 2010).

Diante das várias possibilidades que essa técnica oferece, optou-se por uma abordagem crítica da análise de conteúdo que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento e as condições contextuais de seus produtores. Assim, visando à coerência com a abordagem teórica escolhida, na próxima seção serão descritos o papel do pesquisador e o contexto no qual os dados foram recolhidos.

O papel do pesquisador e o processo de coleta de dados

Considerando que este estudo foi organizado em três etapas de análise e que as duas primeiras (análise dos documentos e Matrizes de Referência) são qualitativas e a terceira (instrumentos) quantitativa, é importante ressaltar que a pesquisa qualitativa tem como paradigma o “interpretativismo”. Nessa perspectiva não há como observar o mundo desconectado de suas práticas sociais e significados. “Portanto, não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente da crença e da visão de mundo do pesquisador”(BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58). No “paradigma interpretativista”, a investigação não é neutra, mas reflete um olhar particular do pesquisador que é influenciado pelo contexto social da pesquisa.

O papel do pesquisador

A percepção sobre algo é moldada pelas experiências que um indivíduo tem, minha percepção sobre letramento e avaliação, em especial a avaliação externa, tem sido influenciada por minhas experiências pessoais. Quando trabalhei como professora da primeira fase do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) na rede pública de Anápolis - GO e do Distrito Federal – DF, de janeiro de 1995 a dezembro de 2004, sempre me preocupei com os níveis de desempenho em leitura e escrita que os alunos apresentavam, pois, no geral, esse desempenho estava aquém do esperado para a série. Posteriormente, em 2005, ingressei no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP como Técnica em Assuntos Educacionais (TAE). Devido a minha atuação profissional no ensino fundamental e minha formação acadêmica (Pedagogia), fui designada para trabalhar no processo de construção dos testes de Língua Portuguesa desse nível de ensino, especialmente com o Saeb e a Prova Brasil.

Estar imersa no contexto dessas avaliações aumentou minha sensibilidade e consciência para entender a complexidade que é avaliar o letramento por meio de testes padronizados e me levou a refletir sobre as implicações que a preparação de um teste como este envolve. Assim, a imersão nesse contexto me influenciou e me motivou a querer entender melhor esse processo.

Procedimentos de coleta de dados - Documentos

Considerando a classificação de documentos sugerida por May (2004, p. 210-211), explicitada no início deste capítulo, e o objetivo de pesquisa, foram selecionados documentos públicos, oriundos de fontes primárias que abordam a concepção teórica que fundamenta a avaliação de Língua Portuguesa do Saeb e da Prova Brasil. Num estágio inicial, foram grifadas, nos textos dos documentos, palavras, frases ou trechos que sintetizavam um conceito, apontavam uma proposta, definiam uma concepção ou simplesmente expressavam uma ideia que parecia ter relevância no bojo do assunto em discussão.

É importante esclarecer que parte dos documentos utilizados na pesquisa é de domínio público e podem ser encontrados em bibliotecas e na internet, no próprio *site* do Inep, porém outra parte dos documentos utilizados neste estudo é sigilosa e encontra-se armazenada no Banco Nacional de Itens (BNI), localizado no próprio Inep, cujo acesso é permitido somente mediante autorização e assinatura de termo de sigilo. Nesse sentido, cientes das questões éticas que envolvem esses procedimentos, solicitamos

autorização formal por mensagem eletrônica à Diretoria de Avaliação da Educação Básica e à Coordenação Geral de Instrumentos e Medidas (CGIM)

Em uma primeira etapa, a investigação teve início no próprio ambiente de trabalho, porém, devido ao número reduzido de documentos encontrados, fez-se necessário buscar esses materiais no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), que publica e arquiva a maioria dos documentos sobre o Saeb, Prova Brasil, Enem, Encceja, Pisa, entre outras avaliações realizadas pelo Instituto. Nessa fase do estudo, realizou-se o que Gil (2010) e Franco (2008) denominam “leitura flutuante”. Foram lidos todos os documentos encontrados sobre o Saeb e a Prova Brasil, compreendendo relatórios, guias, atas, documentos introdutórios, a fim de encontrar informações que tratavam dos aspectos teóricos dessas avaliações.

Devido à quantidade de informações coletadas, esses documentos foram organizados em pastas por ordem cronológica de publicação, ao mesmo tempo em que se dava prosseguimento à coleta de dados. As leituras e os fichamentos tiveram papel central nessa fase. Para cada documento foi criada uma ficha de leitura contendo resumo, referência bibliográfica da publicação, além de transcrições de trechos que remetiam a concepções teóricas (Cf. Apêndice A).

Após a primeira leitura, observou-se que os textos sobre o Saeb e a Prova Brasil se repetiam nas diversas publicações e que apenas alguns documentos tratavam de forma mais detalhada e densa de questões teóricas, que remetiam à concepção de letramento, objeto dessa investigação. Assim, devido à grande quantidade de informações coletadas, definiu-se que os documentos que comporiam a análise, seriam aqueles que abordassem aspectos teóricos, relacionados à concepção de letramento.

Assim, dessas ações resultaram dois quadros. O primeiro deles apresenta a relação de todo o material lido e a síntese do conteúdo de cada documento (Cf. Quadro 5), seguindo a ordem cronológica das publicações. O segundo apresenta os documentos selecionados para análise nessa primeira etapa do estudo. (Cf. Quadro 6)

Procedimentos de Coleta de dados - Matrizes de Referência

Na segunda etapa, quatro documentos foram intencionalmente selecionados: as Matrizes de Referência - dos anos de 1995, 1997, 1999 e 2001-, porque além destes documentos orientarem a elaboração dos itens que compõem os testes, é possível

inferir, pela análise do conjunto de habilidades contempladas e os tópicos elencados nessas Matrizes, qual concepção de letramento está implícita nesses documentos e se a concepção encontrada corresponde àquela presente nos referenciais teóricos do exame. Outro motivo que justifica a escolha desses documentos são as datas de publicação, que coincidem com o período em que as Matrizes foram reformuladas, o que pode possibilitar melhor compreensão sobre as modificações e como elas contribuíram ou não para aprimorar a avaliação do letramento (Cf. Quadro 7).

Procedimentos de Coleta de dados - Testes

Para a terceira e última etapa, considerada quantitativa, selecionou-se, dentre as diversas possibilidades que uma análise como essa oferece, apenas os gêneros discursivos dos testes de Língua Portuguesa, aplicados no 5º ano do Ensino Fundamental, desde 1995, visando identificar qual gênero discursivo predomina nos testes do Saeb e da Prova Brasil e qual concepção de letramento os testes refletem.

A princípio, a coleta consistiu em criar um banco de dados¹¹ contendo diversas informações sobre os testes. Essas informações resultaram em um quadro¹² que continha: o código do texto e do item no BNI, o título do texto, o descritor, o gabarito, o gênero discursivo e percentual de acertos das alternativas. No entanto, à medida que o projeto de pesquisa ia se delineando e os objetivos foram ficando mais claros, concluiu-se que a informação mais relevante para o alcance dos objetivos propostos era sobre os gêneros discursivos que compõem esses testes.

Cabe esclarecer que muitas dessas informações que compuseram o banco de dados estavam disponíveis no BNI. Porém, a categorização dos gêneros discursivos dos testes do Saeb e da Prova Brasil, das edições de 1995, 1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011 foi realizada pela própria pesquisadora. Tal categorização foi embasada pelo quadro geral de distribuição dos gêneros da oralidade e escrita no

11 Cf. Mundstock, E. et al. (2006, p.4): “Banco de dados é um conjunto de dados registrados em uma planilha, em forma de matriz, com “n” linhas, correspondentes aos casos em estudo e “p” colunas, correspondentes às variáveis em estudo ou itens de um questionário. O número de casos (número de linhas da matriz) deve ser, em geral, maior do que o número de variáveis em estudo (número de colunas)”.

12 Os dados desse quadro, segundo o BNI, são sigilosos e não foram autorizados para a publicação. Por esse motivo, não constam essas informações no corpo do trabalho e nem em anexo.

enquadre dos respectivos domínios discursivos de Marcuschi, publicado em 2008, no livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*.

É importante mencionar que não se tem a intenção de classificar nenhum gênero, pois, consoante Bakhtin (2003, p. 281), “não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso”. O que se pretende é apenas mostrar como os gêneros discursivos foram contemplados e distribuídos nessa avaliação, pois os gêneros utilizados na construção dos testes sinalizam escolhas, objetivos e posicionamentos que refletem concepções teóricas que embora não estejam explicitadas podem auxiliar na compreensão sobre qual letramento o Saeb e a Prova Brasil têm aferido de fato.

Quadro 5 – Primeira etapa de organização do material

Ano	Título	Caracterização do material	Caracterização do conteúdo das fichas
1990	Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – 1990 ¹³	O relatório relata o esforço do MEC para implementar um sistema de avaliação no país e o percurso trilhado até a implementação do Saeb.	Referência completa do periódico, número de páginas, local em que foi encontrado, respectiva identificação catalográfica; resumo e citações de alguns trechos, acrescido de observações.
1993	Saeb 1993: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica	O relatório apresenta os principais resultados de desempenho obtidos no ciclo de 1993.	Mesma caracterização.
	Relatório do 2º ciclo de aferição sistema nacional de avaliação da educação básica	O documento traz detalhes sobre os aspectos metodológicos, resultados, dados contextuais e algumas análises sobre os questionários aplicados aos professores, aos diretores e aos alunos.	Mesma caracterização.
	Relatório do 2º ciclo de aferição de sistema nacional de avaliação da educação básica: anexo I	Anexo I do Relatório do 2º ciclo de aferição do Saeb contendo os instrumentos aplicados no ciclo de 1993.	Mesma caracterização.
	Relatório do 2º ciclo de aferição de sistema nacional de avaliação da educação básica: anexo II	Anexo II do Relatório do 2º ciclo de aferição do Saeb contendo as tabelas com a quantidade de diretores, professores, alunos e escolas investigadas no ciclo de 1993	Mesma caracterização.
1995	Dados preliminares do Saeb/ 95	Relatório preliminar de desempenho.	Mesma caracterização.
	Resultados do Saeb/95: a escola que os alunos frequentam	Relatório das características físicas das escolas, os recursos pedagógicos, os recursos financeiros e os recursos humanos por Regiões e Brasil.	Mesma caracterização.
	Resultados do Saeb/	Relatório dos resultados por Brasil e	Mesma caracterização.

13 Os títulos dos documentos não foram uniformizados porque se optou por registrar os títulos conforme constam nos documentos originais.

	95: escalas de proficiência	Regiões nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, constam as escalas de proficiência de cada área.	
	Saeb 95: relatório final.	Relatório do processo de construção das escalas de desempenho, contendo informações sobre a metodologia e os dados de contexto.	Mesma caracterização.
	Saeb-95: relatório técnico	Relatório apresenta informações sobre aspectos metodológicos, o desempenho dos alunos, o perfil demográfico e socioeconômico dos alunos e os níveis de proficiência.	Mesma caracterização.
	Saeb 95: resultados estaduais	Relatório de resultados nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática por Região e UF.	Mesma caracterização.
	Saeb 95: resumo executivo	Boletim informativo sobre o processo de elaboração das escalas de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática do Saeb, as habilidades e os conteúdos examinados, os principais resultados e informações coletadas pelo exame.	Mesma caracterização.
1997	Matrizes curriculares de Referência para o Saeb 1997	Matrizes de Referência de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química e Biologia.	Mesma caracterização.
	Saeb 97: Primeiros Resultados	Relatório dos resultados de desempenho nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, por nível de ensino (4ª e 8ª série do E.F e 3ª série do E.M.)	Mesma caracterização.
	O perfil da escola brasileira: um estudo a partir dos dados do Saeb 97	Estudo sobre as características dos professores, dos diretores, da infraestrutura física das escolas e das condições de trabalho do magistério.	Mesma caracterização.
	O perfil do aluno brasileiro: um estudo a partir dos dados do Saeb 97.	Considerando os dados de 1997, o documento traz as principais características dos alunos que permanece no sistema educacional e dados importantes sobre distorção idade/série, repetência, evasão, atraso no início da escolarização, interação com o computador, hábitos de estudo e interesse familiar pela escolaridade.	Mesma caracterização.
	Bases para um ensino de qualidade.	Boletim informativo sobre o Inep e os processos de avaliação que desenvolve.	Mesma caracterização.
1999	Matrizes curriculares de referência para o Saeb 1999	Matrizes de Referência de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Física, Química e Biologia.	Mesma caracterização.
	Níveis de desempenho de Língua Portuguesa e Matemática: Saeb: resultados 99	Relatório pedagógico dos níveis da escala de desempenho do Saeb ilustrados com exemplos de itens, seguido da descrição das habilidades que caracterizam cada nível nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.	Mesma caracterização.
	Relatório: Saeb: resultados 99. Brasília	Resultados comparados do Saeb: 1995, 1997 e 1999, contendo informações contextuais relacionadas ao desempenho dos alunos.	Mesma caracterização.

2001	Relatório Saeb 2001: Língua Portuguesa	Relatório de desempenho por tópico da Matriz com comentários pedagógicos sobre os itens.	Mesma caracterização.
	Relatório síntese de divulgação dos resultados: Saeb 2001	Relatório pedagógico dos níveis da escala de desempenho do Saeb ilustrados com exemplos de itens, seguido da descrição das habilidades que caracterizam cada nível nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.	Mesma caracterização.
	Saeb 2001: novas perspectivas	Relatório descritivo sobre a metodologia, pressupostos teóricos, dados contextuais e as mudanças ocorridas no ciclo de 2001.	Mesma caracterização.
	Saeb 2001: relatório nacional	Relatório sobre a metodologia, a interpretação das escalas de proficiência, os itens e comentários pedagógicos, e algumas análises envolvendo os dados contextuais.	Mesma caracterização.
2003	Relatório nacional Saeb 2003	Relatório geral sobre a série histórica do Saeb, a metodologia, a interpretação das escalas, o plano amostral, os questionários contextuais e algumas análises envolvendo dados contextuais.	Mesma caracterização.
	Guia para elaboração de itens de Língua Portuguesa	Documento que orienta como deve ser o processo de elaboração dos itens e suas etapas e traz recomendações técnicas e formais.	Mesma caracterização.
	Resultados do Saeb 2003: Brasil.	O documento é composto por informações gerais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb.	Mesma caracterização.
2009	PDE: plano de desenvolvimento da educação: ensino fundamental.	Relatório pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática, contendo exemplos de itens, comentários sobre as habilidades aferidas e o resultado obtido pelos alunos.	Mesma caracterização.
	PDE: plano de desenvolvimento da educação: ensino médio.	Relatório pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática, contendo exemplos de itens, comentários sobre as habilidades aferidas e o resultado obtido pelos alunos.	Mesma caracterização.
	Língua Portuguesa: orientações para o professor, Saeb/ Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental	Relatório pedagógico organizado por níveis de desempenho, contendo os descritores e os gêneros mais presentes em cada nível, acompanhado de exemplos de itens com a sua interpretação pedagógica.	Mesma caracterização.

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Quadro 6 – Segunda etapa de organização do material

Ano	Título	Descrição do material
1995	Saeb/95: relatório final. Brasília	O relatório é composto por uma breve introdução, que apresenta os objetivos dessa edição do exame e as principais mudanças ocorridas nesse ciclo. Apresenta de forma detalhada a metodologia utilizada para definir a amostra, os instrumentos, os procedimentos de coleta e análise de dados e como foi realizada a interpretação. Traz também

		informações detalhadas sobre o processo de construção da escala de proficiência nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, o documento traz a Matriz de Referência utilizada em 1995 para embasar a construção dos itens e o desenvolvimento médio demonstrado pelos alunos.
1997	Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb 1997	O documento é composto pelas Matrizes de Referência de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química e Biologia. Além das Matrizes, o relatório traz uma breve introdução explicando o processo de produção desse documento, apresenta algumas ideias gerais sobre a concepção teórica que norteou o trabalho e uma breve reflexão teórica que antecede cada Matriz de Referência.
1999	Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb 1999	O documento é composto pelas Matrizes de Referência de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Física, Química e Biologia, por uma breve introdução explicando o processo de produção desse documento, por uma explicação sobre a concepção teórica que embasou a construção das Matrizes e por uma breve reflexão teórica sobre cada área do conhecimento.
	Saeb 2001: novas perspectivas	O documento é constituído de um prefácio que contextualiza a edição de 2001 e uma introdução que informa quais são os objetivos e a metodologia utilizada pelo Saeb. O primeiro capítulo trata dos pressupostos teóricos da avaliação. O segundo capítulo descreve as principais mudanças ocorridas nesse ciclo. O terceiro capítulo traz uma breve exposição teórica nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e as Matrizes de Referência. O quarto capítulo descreve a metodologia utilizada para organizar e construir as provas. O quinto capítulo descreve a forma como os questionários foram organizados e o sexto e último capítulo explica como foi constituído o plano amostral do exame.
2001	Relatório Saeb 2001: Língua Portuguesa	O documento é composto por uma introdução que traz informações gerais sobre a situação da educação no país nesse período, por uma apresentação geral do Saeb, contendo informações sobre as séries avaliadas, a construção dos testes e os questionários; por uma carta direcionada aos professores e diretores escolares e os resultados de desempenho por tópico da Matriz com comentários pedagógicos sobre os itens e o desempenho dos alunos.
	Saeb 2001: relatório nacional	O documento é composto por uma introdução que traz informações gerais sobre a situação da educação no país nesse período, seguido por uma apresentação geral do Saeb contendo informações sobre as séries avaliadas, a construção dos testes e os questionários. O relatório apresenta a metodologia utilizada para obter os resultados e explicações sobre os gráficos apresentados e as escalas de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática. Também consta do documento exemplos de itens e seus respectivos resultados que representam diferentes níveis da escala, acrescidos de comentários pedagógicos.
2003	Guia para elaboração de itens de Língua Portuguesa	Documento que orienta como deve ser o processo de elaboração dos itens e suas etapas e traz recomendações técnicas e formais a respeito da construção dos enunciados, alternativas e seleção dos textos.
2009	PDE: plano de desenvolvimento da educação: ensino fundamental.	Relatório pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática, contendo exemplos de itens, comentários sobre as habilidades aferidas e o resultado obtido pelos alunos.

	Língua Portuguesa: orientações para o professor, Saeb/ Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental	O documento é um relatório pedagógico constituído por uma apresentação que explica a finalidade do documento e o público alvo a quem se dirige; uma introdução que esclarece posicionamentos teóricos na área de Língua Portuguesa, diferenças entre matriz curricular e matriz de referência; os tópicos e descritores da matriz e os níveis de competência, bem como os critérios utilizados para organizá-los. São apresentados os descritores e os gêneros mais presentes em cada nível, acompanhado de exemplos de itens com a sua interpretação pedagógica.
--	--	---

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Quadro 7 – Documentos selecionados por etapas de análise

Etapas	Título
I	Saeb/95: relatório final. Brasília
	Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb 1997
	Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb 1999
	Relatório Saeb 2001: Língua Portuguesa
	Saeb 2001: novas perspectivas
	Saeb 2001: relatório nacional
	PDE: plano de desenvolvimento da educação: ensino fundamental.
	Língua Portuguesa: orientações para o professor, Saeb/ Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental
II	Matriz de Referência 1995
	Matriz de Referência 1997
	Matriz de Referência 1999
	Matriz de Referência 2001
III	Testes de Língua Portuguesa do 5º ano do Saeb e da Prova Brasil 1995, 1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011.

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

CAPITULO 4 LETRAMENTO NO SAEB E NA PROVA BRASIL – ANÁLISES

Neste quarto capítulo, são apresentados os resultados das análises e interpretações, com base nos dados coletados, por meio dos documentos investigados (referencial teórico, Matrizes de Referência e testes). Essas análises tiveram como eixo norteador a questão de pesquisa apresentada no início deste estudo: A concepção de letramento expressa nos documentos está contemplada na Matriz de Referência e nos testes do Saeb e da Prova Brasil?

A estrutura adotada para a análise e interpretação dos dados corresponde aos três tipos de documentos investigados. Nesse processo procurou-se, primeiramente, perseguir os objetivos específicos delineados para esta pesquisa, para somente, ao final da análise, alcançar o objetivo geral que é: “Analisar se a concepção teórica de letramento presente nos documentos que subsidiam o Saeb e a Prova Brasil corresponde à concepção teórica presente nas Matrizes de Referência e nos testes de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental aplicados desde 1995”.

A fim de facilitar a compreensão, optou-se por apresentar os procedimentos utilizados para realizar as análises ao início de cada etapa, visto que voltar ao Capítulo 3, que trata da metodologia, poderia comprometer o entendimento.

Assim, este capítulo está organizado em três seções, a saber: a primeira, a análise dos documentos que faz menção a concepção teórica de letramento adotada pelo Saeb e a Prova Brasil; a segunda, a análise das Matrizes de Referência, bem como as mudanças ocorridas desde a sua primeira formulação, até a versão em vigência; e a última etapa, a tabulação e análise dos gêneros utilizados nos testes produzidos desde 1995.

Procedimentos de análise – Documentos

Diante do objetivo específico delineado para essa etapa do estudo que visa identificar qual concepção de letramento está presente nos documentos que subsidiam o Saeb e a Prova Brasil e as sugestões de codificação e categorização fornecidas por Bardin (2011, p.134), definiu-se que a unidade de registro¹⁴ mais adequada para atingir

14 Cf. L. Bardin (2011, p. 134): “A unidade de registro – É a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização e à contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis.

esse objetivo seria o tema, pois, segundo Bardin (2011, p.135), “fazer uma análise temática consiste em descobrir os "núcleos de sentido" que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Assim, num estágio inicial, procurou-se contextualizar os fragmentos dos textos em análise informando a natureza do documento, a finalidade, a caracterização e os critérios utilizados para sua seleção ou não, o que Bardin (2011, p.137) considera como unidade de contexto¹⁵, que são informações indispensáveis “para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro”.

Paralelamente a esses procedimentos foram grifados nos documentos trechos que sintetizavam um conceito, apontavam uma proposta, definiam uma concepção de letramento. Nessa etapa foi averiguada a frequência com que os documentos analisados abordavam a questão do letramento e quais eram as principais influências teóricas que subsidiaram a formulação desses exames, considerando: o uso das abordagens científicas em seus postulados teórico-metodológicos, identificando contínuos e descontínuos teóricos desde a instituição do Saeb em 1990; verificando, por exemplo, se houve no decorrer desse período reformulações conceituais ou surgimento de novos conceitos relacionados ao letramento.

Dessas análises emergiram quatro categorias que apontam para as duas concepções de letramento apresentadas no Capítulo 2, *modelo autônomo* e *modelo ideológico*: a) ênfase nas habilidades individuais; b) preocupação com o uso da linguagem e com as práticas sociais; c) destaque para os benefícios do letramento; d) concepção crítica e abrangente do letramento. Essas categorias foram utilizadas para analisar todos os documentos que apresentavam trechos que mencionavam os pressupostos teóricos adotados no Saeb e na Prova Brasil. Com esse procedimento, foi possível verificar qual a frequência com que determinadas categorias apareciam e realizar inferências sobre a presença (ou ausência) de outras (Cf. Apêndice B).

Reina certa ambiguidade no que diz respeito aos critérios de distinção das unidades de registro. Efetivamente, executam-se certos recortes em nível semântico, por exemplo, o "tema", enquanto que outros são feitos em um nível aparentemente linguístico, como a "palavra" ou a "frase”.

15 Cf. L. Bardin (2011, p. 137): “A unidade de contexto - serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema”.

Tal categorização dos trechos dos documentos em análise permitiu identificar duas concepções de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico, este último, segundo Soares (2009, p. 72), se desdobra em duas interpretações, nomeada pela pesquisadora como “liberal” e “revolucionária”.

Análise dos documentos que subsidiam o Saeb e a Prova Brasil

Conforme consta no Quadro 6, do Capítulo 3 deste estudo, o relatório de 1990 não foi selecionado porque não se enquadra nos critérios estabelecidos para análise, visto que não apresenta esclarecimentos sobre a abordagem teórica adotada em Língua Portuguesa, principalmente no que se refere à abordagem do letramento, nosso objeto em discussão. O relatório de 1990 traz uma grade de correção para o teste de redação contendo os elementos que deveriam ser observados na correção, bem como o valor atribuído a cada item, porém, como o teste de redação foi retirado das edições subsequentes, optou-se por deixar a análise das redações para outro momento.

No que se refere aos testes de Língua Portuguesa, o relatório de 1990 não traz informações sobre as habilidades aferidas, nem sobre as concepções teóricas adotadas. No texto constam apenas informações gerais sobre os resultados obtidos pelos alunos nas séries avaliadas (1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries), conforme está exemplificado nos trechos abaixo:

A média nacional obtida pela 3^a série na prova de Português (62,9 pontos) é levemente superior ao desempenho mostrado pela 1^a série (56, 8 pontos) embora ainda represente aproximadamente 2/3 do mínimo exigível. [...] Pela tabela R.7 é possível observar que só 4,9% dos alunos atingiram o patamar dos 90 aos 100 pontos. Se a média global da 3^a série é mais elevada do que a da 1^a, a proporção de alunos nessa faixa é menor, devido à concentração nas faixas dos 60 aos 80 pontos. (INEP, 1992. p.90-91)

A média nacional da 5^a série em Português, com 51, 9 pontos, continua no padrão levemente acima dos 50% do mínimo. Salvo a região Nordeste, com 46,8 pontos, as restantes regiões localizam-se bem perto da média nacional. [...] Apesar da média global de 51,9 pontos, menos de 1% dos alunos atingiu o patamar dos 90 aos 100 pontos (R.11). Já as faixas que vão dos 40 aos 70 pontos concentram 68% dos alunos. Tomando separadamente as UF nas melhores situações (Amazonas e Goiás) 4,2 e 3,4% dos alunos atingem o patamar dos conteúdos mínimos e em 8 UF, nenhum aluno chegou a esse patamar. (INEP, 1992. p.91)

Em relação ao ciclo de 1993, foram encontrados quatro documentos: *Relatório do 2º ciclo de aferição sistema nacional de avaliação da educação básica* e dois anexos contendo tabelas, gráficos e os instrumentos aplicados nessa edição e o documento *Saeb 1993 – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*, um relatório que apresenta

os principais resultados de 1993. Porém, nenhum desses documentos explicita qual a concepção teórica adotada para respaldar a construção dos testes de Língua Portuguesa; o documento *Relatório do 2º ciclo de aferição sistema nacional de avaliação da educação básica* traz apenas a lista de conteúdos que serviu de base para a elaboração dos itens que compuseram os testes, conforme exemplifica o trecho em destaque

O conteúdo curricular mínimo de Português da 1ª série, que serviu de base para a elaboração dos testes de rendimento, pode ser sintetizado em três grandes subáreas: Linguagem oral, Leitura e Escrita. (BRASIL, 1995, p.100)

- a) Linguagem oral: ampliação da capacidade de produzir e compreender a linguagem oral em diferentes situações de comunicação: discussões e debates sobre temas diversos; conversas informais sobre fatos e acontecimentos vivenciados pelos alunos a partir de desenhos, gravuras, cartazes, etc.; entrevistas, relatórios orais de visitas, excursões e jornal falado; reelaboração de frases ambíguas; aperfeiçoamento da capacidade de audição de músicas, textos e fatos.
- b) Leitura: ler com compreensão diferentes tipos de textos; inventar histórias; identificar nomes, pessoas e objetos; identificar rimas e letras omitidas em palavras; substituir letras para formar novas palavras; criar, desenhar, completar, mudar início ou final, criar títulos de histórias; trabalhar com palavras que indiquem o mesmo campo semântico; produzir frases a partir de palavras apresentadas; criar textos livres, construir álbuns e dicionário; identificar ideias centrais no texto e diferenças entre histórias; reordenar elementos da frase, executar instruções lidas, identificar partes construtivas e ordenar pequenos textos.
- c) Escrita: representar escrita de símbolos; reconhecer o próprio nome e o de colegas; reproduzir histórias; identificar parte do texto; escrever histórias a partir de desenhos; produzir histórias coletivamente; reconstruir histórias e ordenar fatos; completar balões de histórias em quadrinhos; ditado de histórias curtas; trabalho com textos diversos; escrita de palavras com sons semelhantes; composição e ordenamento de frases; decomposição do período em frases; descobrir sinônimos em frases; pontuação funcional; relacionar a linguagem escrita com a falada.

Dentre os documentos lidos e analisados sobre o Saeb, constata-se que o termo **letramento** aparece pela primeira vez no documento *Saeb/95: relatório final* para caracterizar a sociedade atual como uma “sociedade letrada”.

O ensino de Língua Portuguesa deve ter como finalidade o desenvolvimento da competência textual, isto é, a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos orais e escritos, tanto para a resolução de situações da vida cotidiana quanto para o acesso aos bens culturais e ao exercício da reflexão crítica e imaginativa, que são elementos vitais para a participação numa sociedade letrada. (INEP, 1998, p. 26)

No trecho em destaque, pode-se afirmar que aparece uma concepção de letramento que Soares (2009) considera “revolucionária”, pois supera a concepção pragmática do uso da leitura e da escrita ao mencionar que o ensino de produzir e

interpretar textos deve possibilitar o acesso aos bens culturais e o exercício da reflexão crítica e imaginativa. Essa visão, segundo Soares (2009), não considera o letramento como instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigidas, mas possibilita que o indivíduo questione essas práticas ideologicamente determinadas, que foram geradas por processos sociais mais amplos.

Outro trecho, do mesmo documento, que evidencia essa visão “revolucionária” do letramento está na página 26.

a língua, seja ela oral ou escrita é um sistema social de símbolos, que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Aprendê-la é assimilar não só palavras, mas também seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas de seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (INEP, 1998, p. 26).

Ao declarar que “a língua, seja ela oral ou escrita é um sistema social de símbolos que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade”, admite-se que o letramento não é um instrumento neutro, mas se constitui a partir dos significados atribuídos pelos indivíduos e pelas práticas sociais nas quais se envolvem, ou seja, leva em consideração valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. Essa concepção está de acordo com o que Street (1984) defende, que o letramento não pode ser tratado como fenômeno autônomo, mas deve-se considerar seu significado político e ideológico.

No que se refere à concepção de leitor, o trecho em destaque afirma que a atribuição de sentidos depende da experiência do leitor, do seu papel social e de sua relação com o mundo e o outro, remetendo às três áreas que Barton (1994) considera indispensáveis para que a interpretação do letramento seja mais abrangente: a social, a psicológica e a histórica. Relacionado à área social, está a declaração de que “a atribuição de sentido depende do papel social que o sujeito representa” (INEP, 1998, p. 26), ou seja, depende dos eventos e práticas de letramento que o sujeito se envolve e dos domínios discursivos dos quais participa (BARTON, 1994, p. 36-37).

A leitura é uma atividade complexa que envolve interação entre o leitor, o texto e o contexto no qual o material é lido, num processo ativo de construção de compreensão dos textos oferecidos. O conceito de leitor não mais se atém somente à decifração de códigos e sinais, mas também engloba a atribuição de sentidos, que depende do sujeito que interage com o texto e da sua experiência pessoal, do seu papel social, e de sua relação com o mundo e com o outro”. (p.26)

No que diz respeito à área psicológica Barton (1994), afirma que a prática do letramento inclui a prática do pensamento que é construído e auxiliado por práticas sociais. Assim, quando o documento do Inep afirma que “a atribuição de sentido ocorre por meio da relação do sujeito com o mundo e com o outro”, infere-se que as ações e atitudes das pessoas em relação à leitura e à escrita repousam no sentido que foi construído socialmente e tem em seu centro as pessoas com intenções, significados e valores.

Ao declarar que “a atribuição de sentidos depende do sujeito e de suas experiências pessoais”, remete aos aspectos históricos do letramento, que tanto abrangem os aspectos individuais, visto que as decisões e escolhas que um indivíduo faz estão condicionadas por suas experiências com a leitura e a escrita ao longo da vida, como às mudanças que ocorrem em toda cultura, o que aponta para a origem da escrita e as modificações ocorridas na sociedade durante um período de tempo.

O termo letramento aparece novamente nas *Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb 1997*. O documento apresenta um trecho que se refere diretamente à concepção de letramento, no qual afirma que a Matriz de Referência deve privilegiar o conhecimento linguístico operacional e as implicações culturais decorrentes do uso social da língua. Além disso, o documento declara que conhecimentos operacionais são ações que se fazem com e sobre a linguagem e menciona que o grau de letramento escolar articula-se ao grau de letramento do ambiente do qual faz parte, pois não é possível separá-los.

“uma matriz curricular que estabeleça um conjunto de saberes significativos para alunos de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^a série do ensino médio deve, necessariamente, privilegiar o conhecimento linguístico operacional (isto é, ações que se fazem com e sobre a linguagem) e as implicações culturais decorrentes do uso social da língua em uma sociedade complexa, já que os conhecimentos constituídos por um indivíduo (tanto em situação escolar quanto em situação extraescolar, visto que não é possível separá-las) articulam-se ao seu grau de letramento decorrente do grau de letramento do ambiente do qual faz parte.” (INEP, 1998, p. 11)

Com base nas concepções teóricas do letramento apresentadas no capítulo 2 e na análise dos documentos produzidos nesse período, pode-se afirmar que a concepção de letramento que respalda a edição de 1997 é a dimensão social do letramento voltada para a perspectiva que Soares (2009) considera “liberal”. Nessa perspectiva, as

habilidades de leitura e escrita não devem ser dissociadas de seu uso e o pragmatismo das habilidades de leitura e escrita é bastante valorizado.

Além disso, Soares (2009, p. 74) considera essa perspectiva progressista “liberal” uma interpretação “fraca” da dimensão social do letramento, pois nessa versão letramento “é definido como um conjunto de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social”, ou seja, basta que o indivíduo atenda as demandas de leitura e escrita impostas pelo meio social no qual está inserido sem se preocupar com questões sociais mais amplas, tais como, valores tradições e formas de distribuição de poder.

Dessa forma, quando os documentos mencionam que o conhecimento operacional deve ser privilegiado e ressaltam a funcionalidade das habilidades de leitura e escrita, evidenciam-se características da abordagem “liberal” do letramento.

Deve-se enfatizar que, se quer privilegiar o conhecimento linguístico operacional, não se pode prescindir do texto em qualquer proposta de verificação deste conhecimento. Em outras palavras, toda a prova deve estar centrada em textos reais (isto é, textos com unidade semântica e estrutural) e não em fragmentos descontextualizados ou pseudotextos, produzidos com a finalidade exclusiva de apresentar determinada característica linguística.” (INEP, 1997, p.12)

Registre-se que o estabelecimento de uma matriz que se pautasse essencialmente em conhecimentos operacionais, ao invés de considerar itens de conhecimento metalinguístico, não é um procedimento novo, e vem sendo tentado em algumas situações de reflexão do ensino da língua materna e subjaz, ainda que implicitamente, a alguns programas de exames vestibulares. [...] cremos, no entanto, que é importante romper com a prática pedagógica voltada para o ensino de um saber linguístico que não tem função fora da própria escola e não contribui para o desenvolvimento intelectual do sujeito. (INEP, 1997, p.13)

A concepção funcional do letramento aparece novamente no documento *Matrizes curriculares de referência para o Saeb 1999*, só que dessa vez de forma mais explícita ao afirmar que

A finalidade do ensino de Língua Portuguesa, tal como vem sendo tratada em diversas propostas curriculares, é criar situações nas quais o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo, nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (INEP, 1999, p. 13)

Para realizar tal finalidade, os conteúdos de Língua Portuguesa devem ser selecionados de modo a permitir o uso efetivo da linguagem em situações linguisticamente significativas, condição para que os sujeitos se apropriem dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, através da ação sobre eles. (INEP, 1999, p. 13)

O ensino de Língua Portuguesa deve acontecer num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas. Consequentemente, a análise da dimensão discursiva e pragmática da linguagem é privilegiada. (INEP, 1999, p. 13)

Ao mencionar que “a função do ensino de Língua Portuguesa é criar situações nas quais o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas” e que “os conteúdos selecionados devem permitir o uso efetivo da linguagem”, torna-se evidente a preocupação com o desenvolvimento das habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social.

Outro elemento que aparece nesses trechos e que é subjacente à interpretação considerada por Soares (2009, p.74) como “liberal” é a crença de que o letramento traz consequências altamente positivas, sendo capaz, inclusive, de conduzir os indivíduos ao progresso social e individual. Ao afirmar que a “inserção efetiva no mundo da escrita amplia as possibilidades de participação social e o exercício da cidadania”, considera-se que o letramento é responsável por produzir transformações e resultados importantes. Essa concepção pragmática do uso da leitura e da escrita pode ser evidenciada na ênfase dada aos benefícios resultantes do letramento exemplificados nos trechos em destaque.

Cabe ressaltar que essa concepção funcional do letramento foi difundida a partir de um estudo internacional sobre leitura e escrita realizado por Gray, em 1956 para a UNESCO, (SOARES, 2009, p.73). Desde então, esse conceito funcional do letramento tem sido utilizado como parâmetro para estudos do letramento no mundo todo. Um exemplo que evidencia essa concepção está no *Relatório de Monitoramento Global* publicado pela UNESCO em 2006, que traz um capítulo inteiro ressaltando os benefícios pessoais, sociais, econômicos e políticos do letramento. (UNESCO, 2006, p.137)

Outra observação que se faz é que, embora os documentos de 1997 e 1999 enfatizem a perspectiva “liberal” do letramento, vários trechos remetem à “dimensão individual”, que considera o “letramento um conjunto de habilidades cognitivas de leitura e escrita, independente do contexto em que são adquiridas e do *background* da pessoa que as adquire” (UNESCO, 2006, p.149). Essa “dimensão individual” do letramento pode ser evidenciada nos dois documentos pela afirmação de que “Um bom leitor é exatamente aquele que lança mão de seus conhecimentos linguísticos no próprio

ato de ler, sendo capaz de perceber os sentidos do texto e os recursos que o autor utilizou para significar” (INEP, 1999, p.13). Desta declaração, infere-se que o desempenho positivo na avaliação de leitura é de responsabilidade individual e consequência das habilidades linguísticas que o indivíduo possui, independente do contexto social no qual está inserido.

O documento *Saeb 2001: novas perspectivas* apresenta um sucinto capítulo sobre os pressupostos teóricos que embasam os testes do Saeb e da Prova Brasil. Conforme está registrado no documento “a opção teórica é de natureza cognitivista e prioriza a avaliação de conteúdos na perspectiva das competências e habilidades” (INEP, 2002, p.12). No que se refere à concepção do letramento, nos capítulos que tratam das concepções teóricas, não aparece explicitamente o termo, porém pode-se inferir em diferentes trechos a perspectiva funcional.

A finalidade do ensino de Língua Portuguesa, tal como está definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais e como vem sendo tratada em diversas propostas curriculares, é promover o desenvolvimento do aluno para o domínio ativo do discurso, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. Tanto as Diretrizes quanto outras tantas propostas operam com a concepção de que a linguagem é, ao mesmo tempo, atividade cognitiva e ação entre indivíduos. Assim considera-se que o indivíduo que realmente domina uma língua, em suas variedades, sabe fazer uso de seus recursos expressivos em diversas situações. É alguém que consegue cumprir melhor seus objetivos comunicativos, suas intenções interlocutórias. (INEP, 2002, p.17)

É possível dizer que um sujeito competente no domínio da linguagem é capaz de compreender e produzir textos orais e escritos adequados às situações de comunicação em que atua; de posicionar-se criticamente diante do que lê ou ouve; de ler e escrever produzindo sentido, formulando perguntas e articulando respostas significativas em variadas situações. [...] Enfim, ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação. (INEP, 2002, p.17)

O modo como se organiza a Matriz de Referência de Língua Portuguesa resulta da compreensão de que, ao realizar essas práticas, que permitem a interação com seu objeto de conhecimento, o aluno modifica, reorganiza e constrói sua visão da língua em funcionamento, tornando-se capaz de estabelecer um número gradativamente maior de relações substantivas entre ele, como sujeito de conhecimento, e a língua e o objeto a serem conhecidos. (INEP, 2002, p.18)

Nos trechos destacados, a concepção funcional do letramento pode ser identificada na ênfase dada aos benefícios que a leitura e a escrita fornecem e na declaração de que a inserção no mundo da escrita possibilita maior participação social e o exercício da cidadania e ainda, na preocupação com a adequação da linguagem aos

usos, ao mencionar que “um sujeito competente no domínio da linguagem é capaz de compreender e produzir textos orais e escritos adequados às situações comunicativas, em que atua” (INEP, 2002, p.17). Esses comentários apontam para a metáfora de Scribner (1984), mencionada por Soares (2009, p. 73), no qual letramento funcional significa *adaptação*, ou seja, significa atender as necessidades de leitura e escrita da vida diária.

Essa concepção também aparece no *Relatório Saeb 2001: Língua Portuguesa* e no *Saeb 2001: relatório nacional* produzido no mesmo período em que ocorreu a publicação do documento *Saeb 2001: novas perspectivas*. Ao declarar que o foco da prática escolar é trabalhar com o funcionamento da língua e que esse trabalho deve privilegiar o uso social da língua nas suas mais diversas manifestações, o texto reafirma que a concepção funcional do letramento foi adotada para respaldar a construção dos testes da edição de 2001.

Assim, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, surge uma nova exigência em relação ao trabalho do professor. Este que antes tinha o objetivo de transmitir o conhecimento passa agora a objetivar o desenvolvimento de habilidades. Então muda o foco, muda a prática escolar, pois trabalhar habilidades linguísticas implica trabalhar o funcionamento da língua. (INEP, 2002, p.15)

No que se refere ao ciclo de 2003, foi encontrada apenas uma publicação que atende aos critérios estabelecidos para a análise, ou seja, faz referência aos pressupostos teóricos que subsidiam a elaboração dos testes de Língua Portuguesa do Saeb e da Prova Brasil. O *Guia para elaboração de itens de Língua Portuguesa*, como o próprio nome indica, o documento traz orientações sobre o processo de elaboração de itens e suas etapas, e tece algumas considerações teóricas que são apenas repetições do que já foi escrito nos documentos publicados em edições anteriores.

Assim, mais uma vez evidencia-se a concepção que Soares (2009, p. 72) denomina “liberal” do letramento, visto que os trechos encontrados, que fazem menção a concepção teórica do letramento, são os mesmos trechos publicados nas edições anteriores.

Em relação aos ciclos de 2005 e 2007, foram encontrados vários artigos e estudos que utilizaram os dados dessas edições, porém nenhuma publicação oficial foi localizada.

O termo letramento volta a aparecer no documento *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: ensino fundamental*, publicado em 2008. O documento foi resultado de uma parceria entre o MEC e o Inep e sua publicação tinha por finalidade conscientizar docentes, gestores e profissionais da educação da importância e da dimensão que o Saeb e a Prova Brasil haviam alcançado após a criação do Ideb.

Cabe mencionar, que junto com o documento *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: ensino fundamental*, foi publicado o documento *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: ensino médio*. Embora este último apresente esclarecimentos teóricos sobre o Saeb e a Prova Brasil, ele não foi selecionado para análise porque o texto teórico do documento do ensino médio é o mesmo texto do ensino fundamental, apresentando diferenças apenas nos exemplos e nas análises dos itens.

No documento *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: ensino fundamental*, a palavra letramento é utilizada para caracterizar a sociedade atual. O texto também declara que o ensino de Língua Portuguesa deve priorizar a função social da língua, requisito básico para que o indivíduo se insira na sociedade, exerça a cidadania e se torne autônomo, ressaltando consequências altamente positivas que advém da leitura e da escrita que subjazem o conceito funcional do letramento.

O ensino de Língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), deve estar voltado para a função social da língua. Esta é requisito básico para que a pessoa ingresse no mundo letrado, para que possa construir seu processo de cidadania e, ainda, para que consiga se integrar à sociedade de forma ativa e mais autônoma possível. (INEP, 2008, p.19)

Nesse aspecto, para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente. (INEP, 2008, p.19)

Ressalta-se também que o aluno precisa dominar as habilidades adequadas e relevantes às diversas situações sociais de comunicação, ou seja, a escola deve ensinar o indivíduo a responder adequadamente às imposições comunicativas que o mundo moderno exige para conseguir sobreviver em sociedade, o que aponta, mais uma vez, para a “metáfora de Scribner (1984), que compara letramento funcional com *adaptação*, pois esse conceito enfoca o valor pragmático e de sobrevivência do letramento” (SOARES, 2009, p.73).

No ano de 2009, em decorrência da 10ª edição do Saeb e 3ª edição da Prova Brasil, o Inep publicou um novo documento, *Língua Portuguesa: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental*, organizado e produzido por consultores externos, que teve por finalidade atender as demandas dos professores por mais informações e orientações pedagógicas relacionadas aos testes.

No que se refere à concepção de letramento, embora o texto mencione várias vezes que o ensino da leitura e da escrita deve voltar-se para as práticas sociais, não avança para uma abordagem mais crítica e ampla do letramento, que Barton (1994) denomina de “visão integrada”. Pode-se afirmar então, com base na leitura integral do texto e dos trechos que foram destacados como exemplo, que mais uma vez a perspectiva funcional do letramento foi enfocada, pois o documento apresenta uma preocupação com a *adaptação* do indivíduo às práticas de leitura e escrita cotidianas, enfatiza o uso da leitura e da escrita para atender as exigências sociais e considera que o letramento traz consequências altamente positivas.

A língua escrita deve ser apresentada na escola da mesma forma que é organizada na vida cotidiana, ou seja, por práticas sociais de leitura e escrita. E, portanto, no âmbito escolar, o ensino deve se embasar tanto quanto possível em situações reais que contextualizem a leitura e a escrita (INEP, 2009, p.12).

Muito mais do que uma técnica, o que se quer ensinar aos alunos é uma atitude social e cultural diante da leitura e da escrita. Afinal, saber comunicar-se apropriadamente por escrito e dominar as possibilidades de uso dos textos é condição essencial para uma plena participação no mundo da cultura escrita. Por isso, faz parte do processo de aquisição da língua a apropriação da leitura e da escrita como instrumentos fundamentais de crescimento pessoal e inserção social (INEP, 2009, p.12).

A finalidade da escola é ampliar a vivência dos estudantes, para que saibam produzir e interpretar textos de uso social (orais e escritos), nos diferentes contextos de comunicação que se apresentam nas diferentes situações de comunicabilidade ao longo da vida. A proposta é aproximar os alunos da diversidade que existe fora da escola, tendo práticas de leitura e escrita que permitam ao estudante experimentar como cada um está inserido em um ato de comunicação específico, com seus diversos propósitos e leitores (INEP, 2009, p.14).

Enfim, com base na síntese das teorias do letramento expostas no capítulo 2 deste estudo e na análise dos documentos que trazem esclarecimentos teóricos publicados desde 1990, considera-se que das nove edições do Saeb e da Prova Brasil investigadas, oito enfocam o letramento funcional, ou seja, avaliam as “habilidades de leitura e escrita necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social” (SOARES, 2009, p. 72). Apenas a edição de 1995 amplia essa concepção funcional do letramento para uma abordagem mais crítica, que se preocupa

em questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder que subjazem às práticas de leitura e escrita (Cf. Quadro 8).

É interessante destacar o descontínuo na abordagem teórica que respalda essas avaliações, pois se iniciou a formulação dos testes de Língua Portuguesa numa perspectiva mais abrangente e crítica do letramento (edição de 1995) e, posteriormente, a partir da edição de 1997, passou-se para uma abordagem mais pragmática.

Outra constatação é que, embora a ênfase dos documentos publicados a partir da edição de 1997 recaia sobre a concepção “liberal” do letramento, não são poucos os trechos que remetem à “dimensão individual” (Cf. Apêndice B). Essas mudanças de abordagem têm várias implicações do ponto de vista teórico, ideológico e técnico.

Do ponto de vista teórico, significa que a edição do Saeb de 1995 fundamentava-se em uma concepção de letramento que considerava as habilidades de leitura e escrita como “um conjunto de práticas socialmente construídas, geradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes no contexto social” (SOARES, 2009, p. 74-75). Posteriormente, a partir da edição de 1997, o Saeb passa a enfatizar que “as habilidades de leitura e escrita não podem ser dissociadas de seus usos, das formas empíricas que elas realmente assumem na vida social” (SOARES, 2009, 72).

Ideologicamente, essa mudança de abordagem representa uma mudança no perfil do leitor que se quer formar ao término da educação básica, pois cada corrente “liberal” ou “revolucionária” do letramento traz em seu bojo concepções diferentes de leitor, de indivíduo e das habilidades necessárias de leitura e escrita para se viver na sociedade atual.

No que se refere ao aspecto técnico e operacional, pode-se inferir que talvez a avaliação tenha mudado a abordagem para adequar aos procedimentos técnicos, pois não é trivial medir a criticidade e a criatividade de um leitor por meio de testes padronizados, com questões de múltipla escolha.

Outro aspecto que merece reflexão é que o Saeb e a Prova Brasil estão em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série no que se refere à abordagem do letramento, pois esse documento se orienta na concepção de letramento voltada para o uso social da leitura e da escrita (Cf. Apêndice E). Porém, destaca-se que, embora seja um avanço em relação à abordagem

individual, por ser mais abrangente e contextualizada, ainda não é suficiente para formar sujeitos críticos que questionem a conjuntura social, econômica e política no qual vivem. Essa abordagem funcional preocupa-se apenas em atender as demandas que são impostas pela sociedade e não em questionar seus valores ideológicos.

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1997, p.23)

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás – e tudo indica que exigência tende a ser crescente. (BRASIL, 1997, p.30)

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los. (BRASIL, 1997, p.30)

O que chama a atenção é que essa abordagem *funcional* do letramento é a mesma difundida pela UNESCO desde 1956, a partir de um estudo realizado por Gray (SOARES, 2009, p.72) e pode ser evidenciada no relatório de *Monitoramento Global 2006* produzido por esta instituição. O fato de os PCNs, que respaldam a educação nacional, estarem afinados com os documentos que orientam políticas internacionais revelam, dentre outros aspectos, a influência dos organismos internacionais na implementação de políticas públicas nacionais, inclusive no que diz respeito aos aspectos teóricos, algo que já foi comentado no capítulo 1.

Quadro 8 – Síntese das abordagens do letramento nos documentos do Saeb e da Prova Brasil

Ano de referência	Dimensão individual do letramento	Dimensão social do letramento		Observações
		Visão liberal	Visão revolucionária	
1990	-	-	-	O relatório desse ciclo não informa qual foi o referencial teórico que serviu de base para a elaboração dos testes, preocupa-se mais em esclarecer aspectos operacionais.
1993	-	-	-	O relatório desse ciclo não informa qual foi o referencial teórico que serviu de base para a elaboração dos testes,

				apresenta apenas os conteúdos que foram avaliados.
1995	-		Saeb/95: relatório final. Brasília	
1997		Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb 1997.		
1999		Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb 1999.		
2001		Saeb 2001: novas perspectivas.		
		Relatório Saeb 2001: Língua Portuguesa.		
		Saeb 2001: relatório nacional.		
2003		Guia para elaboração de itens de Língua Portuguesa – 2003.		
2005	-	-	-	Não foi encontrada nenhuma publicação oficial que se referisse ao ciclo de 2005.
2007	-	-	-	Não foi encontrada nenhuma publicação oficial que se referisse ao ciclo de 2007.
2009		PDE: plano de desenvolvimento da educação: ensino fundamental.		
		Língua Portuguesa: orientações para o professor, Saeb/ Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental.		
2011	-	-	-	Até o término deste estudo ainda não havia sido publicado nenhum documento oficial sobre o ciclo de 2011.

Fonte: Elaboração própria baseada nos documentos que subsidiam o Saeb e a Prova Brasil

Procedimentos de Análise – Matrizes de Referência

Esta etapa também tem como eixo norteador do processo de análise e interpretação dos dados os objetivos específicos traçados no início desta investigação, que consistem em: a) analisar as mudanças ocorridas nas edições das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa, do 5º ano, do Saeb e da Prova Brasil nos anos de 1995, 1997, 1999 e 2001 em relação à organização, à abordagem, ao enfoque, aos verbos, aos tópicos, às habilidades e à coerência com os Parâmetros Curriculares Nacionais; b) analisar qual concepção de letramento está presente na Matriz de Referência de Língua Portuguesa, do 5º ano, do Saeb e da Prova Brasil em vigência.

A unidade de registro escolhida para a análise dessa etapa é a mesma utilizada para analisar os documentos teóricos do Saeb e da Prova Brasil; o “tema”, considerando a estrutura dos documentos em análise, pois cada habilidade das Matrizes de Referência possuem “núcleos de sentido” que, segundo Bardin (2011, p.135), “compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Como unidade de contexto, foram analisados os tópicos e as Matrizes como um todo.

Inicialmente, a fim de quantificar as habilidades e identificar contínuos e descontínuos no processo de reformulação das Matrizes de Referência no decorrer de cada edição, foram organizados quadros comparativos. No primeiro, as Matrizes foram dispostas por habilidades (Cf. Apêndice C); no segundo, as Matrizes foram organizadas por tópicos (Cf. Apêndice D); o terceiro teve como foco os verbos das habilidades.

No que se refere à análise dos verbos que descrevem as habilidades das Matrizes de Referência proposta para essa etapa do estudo é importante explicar que à medida que as comparações entre as Matrizes foram se processando para observar se havia uma hierarquia entre os verbos e se a complexidade das habilidades era determinada por eles, concluiu-se que o arcabouço teórico proposto no início desta investigação não daria conta de explicar o fenômeno e seria necessária outra base teórica e mais tempo de investigação. Optou-se então, por deixar essa análise para outro momento, visto que as questões que essa investigação suscitaria extrapolam os objetivos propostos.

A organização das Matrizes de Referência em quadros comparativos possibilitou a identificação de seis categorias que foram previamente definidas e correspondem às

seis perspectivas de análise expostas no objetivo específico descrito no primeiro parágrafo desta etapa da pesquisa, conforme listadas a seguir:

- a) a organização, observando a estrutura de cada edição da Matriz de Referência do Saeb e da Prova Brasil;
- b) a abordagem, identificando quais conteúdos foram avaliados desde a primeira edição, formulada em 1995, e quais os que foram sendo incorporados ou excluídos no decorrer das reformulações;
- c) o enfoque, quantificando as habilidades de cada tópico, procurando verificar a ênfase dada a determinados conteúdos em detrimento de outros;
- d) os tópicos, observando principalmente o desaparecimento e a inclusão de novos tópicos no decorrer das reformulações;
- e) as habilidades, identificando quais habilidades foram suprimidas, reformuladas ou acrescentadas no transcorrer das reformulações;
- f) a coerência com os PCNs. Esse aspecto foi analisado apenas na edição de 2001, edição vigente, visto que essa edição é a única que menciona o referido documento e é a que serve de base para a elaboração dos itens que compõem o Saeb e a Prova Brasil atualmente.

A estrutura escolhida para apresentar as análises e a interpretação das Matrizes de Referência foi a de comentar cada edição separadamente, investigando cada categoria mencionada, procurando sempre que possível, comparar a Matriz em análise com a edição anterior. Após a apresentação de todas as edições, foi realizada uma síntese das principais observações, acrescidas de algumas sugestões que servem de reflexão para futuras reformulações da Matriz de Referência.

Cabe esclarecer que nas primeiras edições do Saeb, em 1990 e 1993, não havia uma Matriz de Referência que orientasse a elaboração dos itens. Segundo os relatórios dessas edições, os itens foram construídos a partir de uma consulta a todas as Unidades da Federação dos conteúdos que eram praticados e com base nisso foi realizada uma síntese do que era comum em todo país e com base nesses conteúdos os itens dos testes foram elaborados (BRASIL, 1995, p.12-14).

Análise das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa, do 5º ano, do Saeb e da Prova Brasil

a) Matriz de Referência de 1995

Na primeira Matriz de Referência, construída para a edição de 1995 (Cf. Anexo D), as habilidades de leitura avaliadas foram **organizadas** em três categorias: a) *compreensão inicial, desenvolvimento e interpretação: estabelecimento de significado*; b) *reflexão e resposta pessoal: extensão de significado*; c) *examinar criticamente o significado*. No entanto, parece que as habilidades não se relacionavam às categorias definidas.

Um exemplo desse descompasso pode ser observado ao se comparar o texto teórico explicativo sobre a categoria *Estabelecimento de significado* que precede a Matriz de Referência de 1995 e as habilidades descritas nessa categoria. O documento afirma que “entende-se por estabelecimento de significado a consolidação, motivada por aprendizagem, da relação entre uma palavra e a ideia a que ela se refere” (INEP, 1998, p.27). Entretanto, as habilidades relacionadas a essa categoria vão muito além do significado da palavra, estão preocupadas com significados mais abrangentes, tais como: “Reconhecer o tema ou assunto” e “Distinguir ideias principais, secundárias ou acessórias e informações”. Além disso, grande parte das habilidades que compõem essa categoria volta-se para os elementos estruturais do texto (Cf. Anexo D).

No que se refere à **abordagem**, a Matriz de 1995 traz conteúdos relacionados a estratégias de leitura, gêneros discursivos, efeitos de sentido e coerência. Mas, percebe-se certo **ênfase** no número de habilidades voltadas para a aferição das estratégias de leitura e para a compreensão da estrutura composicional do texto. Também chama a atenção a quantidade de habilidades voltadas para a análise das composições literárias, algo que não ocorre nas edições posteriores, por exemplo:

- Reconhecer o enredo, o cenário, os personagens, o tempo, o narrador (prosa).
- Estabelecer diferença entre a descrição, a narração e a dissertação.
- Reconhecer diferenças entre textos em prosa e em poesia.

- Identificar elementos que caracterizam aspectos da realidade e da ficção no texto.
- Analisar o uso de recursos como ironia, humor, dramaticidade como efeitos expressivos do texto.

O fato de essa edição apresentar preocupação com as especificidades da composição dos textos literários é bastante positivo, pois os próprios PCNs publicados dois anos depois fazem a seguinte recomendação:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (BRASIL, 1997, p. 36-37).

Além da incoerência entre as categorias e as habilidades que compõe a Matriz de 1995, comentada anteriormente, podem-se constatar repetições, ambiguidade e falta de clareza na descrição de algumas habilidades. Outro problema seria a inadequação dos verbos utilizados, pois alguns mobilizam competências cognitivas¹⁶ complexas que parecem ser de difícil materialização no tipo de questão que o Saeb e a Prova Brasil têm adotado, questão de múltipla escolha, o que torna a elaboração de determinados itens inexecutável.

b) Matriz de Referência - 1997

A segunda reformulação da Matriz de Referência de Língua Portuguesa ocorreu em 1997(Cf. Anexo C). Essa edição foi **estruturada** em três eixos, *Práticas de leitura de textos*, *Análise e reflexão linguística e Práticas de produção de textos*. Os dois primeiros eixos foram divididos em nove tópicos com seus respectivos descritores, somando um total de cinquenta e nove habilidades a serem mensuradas. O último eixo, *Prática de produção de texto*, trazia os elementos que deveriam ser analisados na produção de texto dos alunos.

No que se refere à **abordagem**, além das habilidades que aferiam estratégias de leitura, a Matriz de Referência de 1997 incluiu tópicos relacionados a descobertas e

16 Cf. Inep (1999, p. 9): “Entende-se por competências cognitivas as modalidades estruturais da inteligência – ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetivos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer”.

estudos mais recentes sobre a língua, tais como: *variação linguística, gêneros discursivos, recursos expressivos e efeitos de sentido*, o que foi um avanço em relação à edição de 1995 que priorizou as estratégias de leitura e os elementos estruturais do texto, deixando de fora vários conteúdos importantes.

Em relação ao **enfoque**, embora a Matriz de Referência de 1997 tenha trazido um número significativo de habilidades que aferiam estratégias de leitura (quinze), não se pode negar que os aspectos coesivos nessa edição foram ressaltados. O que chama a atenção é que apenas um tópico refere-se explicitamente a esses elementos no processamento do texto, no entanto, as habilidades dos tópicos oito e nove também abordam a questão, somando dezoito habilidades (Cf. Anexo C).

Essa constatação revela que, embora descobertas linguísticas estivessem sendo incorporadas ao ensino e a avaliação, como exemplificam os tópicos inseridos na Matriz: *variação linguística e gêneros discursivos* observa-se uma tendência estruturalista¹⁷ na Matriz de Referência, no qual a gramática normativa ainda era alvo de grande preocupação.

Se comparado com a edição de 1995, constata-se uma mudança de enfoque, pois nessa edição a preocupação central era averiguar em que medida os alunos dominavam as estratégias de leitura e a coerência do texto, enquanto a edição de 1997 deu maior destaque aos elementos coesivos e gramaticais do texto.

Outra mudança ocorrida foi a ampliação dos **tópicos e habilidades**. Enquanto a Matriz de 1995 contava com apenas três divisões e vinte e cinco descritores, a edição de 1997 aumentou os tópicos para nove e os descritores para cinquenta e nove. Os títulos

17 Cf. Marcuschi (2008, p. 32): “O estruturalismo saussuriano voltava-se para a análise do sistema como um conjunto de regularidades que subjazem à língua enquanto interioridade e forma, sendo que a variação ficava por conta das realizações individuais. Saussure não nega que as línguas variam, mas a língua, sob o aspecto da variação, não é o objeto científico como tal. A forma era o resíduo estável da convenção social, e o discurso era o plano da fala individual que poderia variar enormemente e não poderia ser o objeto de uma análise controlada”.

“O quadro epistemológico saussuriano vigorou para além de meados do século XX, inclusive na América do Norte, onde paralelamente se instalara a perspectiva bloomfieldiana, similar à de Saussure, mas filosoficamente menos elaborada. Pois é de ressaltar a qualidade da reflexão filosófica em Saussure, o que não ocorria em Leonard Bloomfield (1887-1949), um behaviorista despretensioso sob o ponto de vista epistemológico. Mesmo a contragosto do autor, as propostas saussurianas e suas derivadas culminaram num estruturalismo formal que levou a ignorar uma série de aspectos hoje considerados centrais na investigação linguística. Em especial ignorou-se quase tudo que estava ligado à semântica, à pragmática e historicidade” (MARCUSCHI, 2008, p. 30).

dos eixos foram totalmente mudados, das vinte e cinco habilidades da edição de 1995, apenas doze permaneceram na edição de 1997, sendo que estas tiveram a redação alterada, algumas foram aglutinadas e outras ampliadas. As habilidades direcionadas especificamente a aferirem o texto literário, que na edição de 1995 somavam cinco, na edição de 1997, foram reduzidas em apenas duas habilidades.

c) Matriz de Referência - 1999

A Matriz de Referência de 1999 foi **estruturada** em duas partes, *Práticas de leitura de textos e Práticas de produção de textos* (Cf. Anexo B). Na primeira parte, encontram-se os vinte e oito descritores que foram distribuídos em cinco tópicos; e na segunda parte, encontram-se os conteúdos avaliados na produção de texto. Nessa versão, o que chamou a atenção foi a redução da Matriz, pois a parte que, na versão de 1997, tinha como título *Análise e reflexão linguística* foi totalmente suprimida.

Quanto à **abordagem**, a edição de 1999 aferiu habilidades relacionadas às estratégias de leitura, gêneros textuais, coerência e coesão, recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística. Os tópicos *Articulação texto e contexto*, *Relações na progressão temática do texto*, *Operações linguísticas de estabelecimento de relações entre forma e sentido* e *Paradigmas linguísticos*, da edição de 1997, também foram totalmente excluídos. Além disso, ocorreu uma redução significativa das habilidades e a aglutinação expressiva de descritores e tópicos.

Um dos tópicos que serve de exemplo para mostrar essa redução é o *Relações na progressão temática do texto*. Ele foi suprimido e teve algumas de suas habilidades diluídas em outros tópicos. No entanto essa supressão não se justifica, pelo menos no que diz respeito aos aspectos teóricos, visto que as habilidades que compunham esse tópico aferiam aspectos relacionados à coerência, tema que faz parte dos estudos que vem sendo desenvolvidos sobre a linguística textual¹⁸ desde a década de 1960 e parece ser a orientação teórica contida nos documentos que respaldam o Saeb e a Prova Brasil para avaliar a leitura dos alunos brasileiros.

18 Cf. Fávero e Koch (2005, p.11): “A linguística textual constitui um novo ramo da linguística, que começou a desenvolver-se na década de 60, na Europa, e, de modo especial, na Alemanha”. “Sua hipótese de trabalho consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem”.

Novamente, o **enfoque** é mudado, pois a maior parte das habilidades concentra-se em dois tópicos *Procedimentos de leitura e Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido*. Isso significa que, enquanto a Matriz de 1997 priorizava os elementos coesivos, a Matriz de 1999 enfocou as estratégias de leitura buscando verificar em que medida os alunos estão compreendendo os recursos expressivos e efeitos de sentido no texto. Essa mudança de enfoque é mais coerente com a proposta teórica apresentada nos documentos que respaldam essas avaliações e com os estudos linguísticos que vêm sendo desenvolvidos nas três últimas décadas.

Depois da reformulação de 1999, os nove **tópicos** contidos na Matriz de 1997 foram reduzidos em cinco tópicos, sendo que dois mantiveram o mesmo título.

O tópico 1, *Procedimentos de leitura*, teve quase metade de seus descritores suprimidos e os que permaneceram tiveram a redação mudada ou foram aglutinados. Percebe-se que as habilidades que foram suprimidas da edição de 1997 apresentavam problemas de ambiguidade, adequação tópico/descritor e redundância na redação, conforme exemplificam os descritores em destaque:

D1 Localizar uma informação localizada num texto dado.

D2 Identificar elementos da mesma natureza num texto dado.

(INEP, 1998, p.14)

O tópico 2 originou-se da aglutinação de dois tópicos da Matriz anterior, *Articulação texto e contexto e Texto e gênero* que averiguavam habilidades do portador e do gênero separadamente. Na versão de 1999, o título desse tópico foi modificado e escrito de forma mais abrangente para agregar habilidades referentes ao suporte e ao gênero, *Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto*. Outra modificação ocorrida nesse tópico é que das dez habilidades contidas na versão de 1997, apenas uma foi suprimida, as demais foram reformuladas e sintetizadas em duas habilidades.

A composição do tópico 3, *Coerência e coesão no processamento do texto*, da Matriz de 1999, chama bastante atenção: das dezoito habilidades que compunham os três tópicos que aferiam os elementos coesivos na Matriz de 1997, apenas duas habilidades foram mantidas na edição de 1999, duas foram realocadas do tópico

Relações na progressão temática do texto e a habilidade D15 foi construída especialmente para essa edição.

O único tópico que teve suas habilidades ampliadas na edição de 1999 foi o tópico 4, *Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido*. Os oito descritores que compunham esse tópico na Matriz de 1997 foram sintetizados em seis na Matriz de 1999. Porém, houve acréscimo de mais três descritores relacionados a esse tema, o que evidencia a mudança de enfoque.

O tópico *Variação linguística* foi o único que não teve nenhuma alteração nessa edição.

d) Matriz de Referência - 2001

A última reformulação nas Matrizes de Referência ocorreu em 2001, versão que está em vigência (Cf. Anexo A). Segundo os documentos que respaldam essa Matriz, ela foi estruturada sob o foco leitura e suas quinze habilidades foram **organizadas** em seis tópicos. Mais uma vez, suas habilidades foram suprimidas, quase pela metade, mas a redação dos títulos dos tópicos permaneceu a mesma da versão de 1999.

No que se refere à **abordagem**, a edição de 2001 manteve os mesmos temas da versão de 1999, mas trouxe como diferencial o tópico *Relações entre textos*, conteúdo que ainda não havia sido abordado nas versões anteriores.

Em relação ao **enfoque**, a versão 2001 prioriza as estratégias de leitura. Os demais tópicos são compostos por uma ou duas habilidades, apenas o tópico *Coerência e coesão no processamento do texto* é constituído de quatro habilidades, sendo que duas voltam-se para os elementos coesivos e duas para a coerência.

Os **tópicos e habilidades** da Matriz de Referência de 2001 foram analisados na perspectiva dos PCNs (1997), conforme foi explicitado no início dessa etapa da análise. Dessa forma, os comentários que se seguem são constatações e reflexões da comparação entre esses dois documentos.

O tópico 1, *Procedimentos de leitura*, comparado com a versão de 1999, teve quatro habilidades suprimidas; dessas, apenas uma foi realocada para o tópico 2. Quando comparado com os PCNs, percebe-se que essas habilidades da versão 2001 aparecem como proposta de conteúdo nos PCNs (1997) de 1ª a 4ª série. Além disso,

observa-se que várias estratégias de leitura, que são recomendadas para o trabalho em sala de aula por esse documento e que estavam presentes nas versões anteriores das Matrizes, foram sendo excluídas no decorrer das reformulações, como exemplifica o trecho abaixo.

Conteúdos: língua escrita: uso e formas

Prática de leitura

- Atribuição de sentido coordenando texto e contexto.
- Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (tipo de portador, características gráficas, conhecimento do gênero ou do estilo do autor, etc.) e à intencionalidade.
- Emprego dos dados obtidos por intermédio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente.
- Uso de recursos variados para resolver dúvidas na leitura: seguir lendo em busca de informação esclarecedora, deduzir do contexto, consultar dicionário, etc. (BRASIL, 1997, p. 130-131)

A Matriz de 2001 reduziu as habilidades do tópico 2 *Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto* em apenas uma, *Identificar a finalidade de diferentes gêneros*. Isso pode ser considerada uma abordagem reducionista dos gêneros discursivos, pois, ao limitar a abordagem dos gêneros discursivos em uma habilidade, reduz-se a possibilidade de os alunos demonstrarem o que sabem sobre o assunto.

Na versão de 1999, previa-se que o aluno diferenciase, como comparação ou identificação de características, textos de diferentes gêneros e realizasse inferências e antecipações em relação ao conteúdo, à intencionalidade a partir de indicadores como tipo de texto e características gráficas. Ou seja, a concepção de gênero discursivo que fundamentava esse descritor era mais abrangente, oferecendo mais possibilidades de análise e abordagem, tanto para os respondentes, quanto para os professores elaboradores de itens.

Além disso, essa proposta mostrava-se mais coerente com o que os PCNs (1997, p. 83) sugerem como conteúdo a ser ensinado e avaliado nesse nível de ensino: “utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (tipo de portador, características gráficas, conhecimento do gênero ou do estilo do autor etc.) e à intencionalidade”.

O tópico 3, *Relação entre textos*, é o que a reformulação de 2001 trouxe de inovador, no entanto, ele também traz apenas uma habilidade *Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema*. Essa habilidade solicita aos alunos que comparem dois textos sobre o mesmo tema e identifiquem diferenças de tratamento quanto ao gênero – sua estrutura e seus elementos -, ao estilo e à linguagem.

Porém, ao ler o título do tópico, tem-se a impressão de que a abordagem é bem mais ampla do que sugere o descritor D15, pois reporta à intertextualidade, tema que não foi incluído para esse nível de ensino, na versão 2001, levando a vários questionamentos, visto que a intertextualidade se encontra na base de todo e qualquer texto, seja ele oral ou escrito.

Para Koch (2010, p. 130), “a construção da intertextualidade, longe de ser gratuita, é estratégica e, por conseguinte, revestida de finalidade e de significações” e manifesta-se de forma explícita ou implícita em todo e qualquer dizer. Isso significa que a intertextualidade não se apresenta de forma única, mas varia conforme as finalidades do produtor, ou seja, há várias possibilidades para aferir se os alunos são capazes de identificar a manifestação de intertextualidade em um texto. O que chama a atenção é que os PCNs (1997) praticamente não se posicionam quanto ao tema, limitando-se a breves comentários.

No tópico 4, *Coerência e coesão no processamento do texto*, são apresentadas duas habilidades que aferem a coerência e duas que aferem a coesão. Considerando que a coerência, segundo Koch (2010, p. 211), “se constrói na inter-relação autor-texto-leitor, com base em um conjunto de fatores de ordem linguística, cognitiva, pragmática, cultural e interacional” e que os recursos coesivos utilizados na produção de um texto não são fáceis de enumerar, faz-se necessário interrogar por que foram escolhidas estas e não outras habilidades.

Os próprios PCNs (1997, p.53), embora destaquem que o objetivo do estudo desses elementos “é melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto oral quanto escrita”, não explicitam quais são os elementos de coesão e coerência que devem ser trabalhados na primeira etapa do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), apenas mencionam que os textos produzidos devem ter

coerência e serem coesos de forma bastante genérica, conforme exemplificam os trechos abaixo.

Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados. (BRASIL, 1997, p.33)

Utilização de recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita, expressões que marcam temporalidade e causalidade, substituições lexicais, manutenção do tempo verbal, etc.;

Emprego de regência verbal e concordância verbal e nominal. (BRASIL, 1997, p.84)

Outro aspecto que chama a atenção nesse tópico é o descritor *Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa*, pois, embora o descritor esteja de acordo com a proposta do tópico e avalie elementos de coerência no texto, o fato de a habilidade focar o texto narrativo a diferencia das demais da Matriz de Referência, visto que é a única que especifica qual a estrutura que se deve avaliar, o que aponta para as narrativas literárias.

O tópico 5, *Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido*, também foi bastante reduzido. Das nove habilidades que compunham o tópico somente duas foram mantidas, ou seja, as nove possibilidades de abordar os recursos expressivos e os efeitos de sentido no texto foram reduzidas em apenas duas. Sobre isso, os PCNs (1997) recomendam que situações didáticas devem ser planejadas para ensinar os alunos a identificar esses recursos no texto, porém não detalham quais são os recursos que devem ser trabalhados de 1^a a 4^a série.

Em se tratando do ensino de língua, a diferença das situações de interlocução naturais faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto — quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos. (BRASIL, 1997, p.54)

No que se refere às atividades de leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido. Propicia ainda a construção de um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado na produção de textos. Uma prática fundamental de análise e reflexão sobre a língua, que tem relação com a produção oral e com a prática de leitura, é a recepção ativa: prática que, cada vez mais, torna-se uma necessidade, especialmente no que diz respeito aos textos veiculados pelos meios de comunicação de massa. (BRASIL, 1997, p.54)

A redução significativa das habilidades também ocorreu no tópico 6, *Variação Linguística*. Na Matriz de 1997 e 1999, eram avaliadas quatro habilidades relacionadas à temática. Na versão de 2001, três dessas habilidades foram suprimidas, restando apenas uma. O contraditório é que os próprios PCNs (1997) dão atenção especial à questão da variação linguística, sugerindo, inclusive, objetivos e conteúdos, porém parece que a Matriz de Referência publicada em 2001 caminha na direção contrária, especialmente se for considerada a justificativa trazida pelo documento *Novas Perspectivas* (2001, p15.) para justificar a reformulação dessa versão, pois consta no documento que a Matriz 2001 foi reformulada para se adequar à nova legislação e aos PCNs.

Objetivos:

Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam.

Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado. (BRASIL, 1997, p.33)

Conteúdos:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. (BRASIL, 1997, p.26)

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. (BRASIL, 1997, p.27)

Supõe também um profundo respeito pelas formas de expressão oral trazidas pelos alunos, de suas comunidades, e um grande empenho por ensinar-lhes o exercício da adequação aos contextos comunicativos, diante de diferentes interlocutores, a partir de intenções de natureza diversa. (BRASIL, 1997, p.39)

Quadro 9 – Síntese das principais mudanças ocorridas nas Matrizes de Referência

	MATRIZ /1995	MATRIZ/1997	MATRIZ/1999	MATRIZ/2001
ORGANIZAÇÃO	-	Três eixos: 1) Práticas de leitura de textos, 2) Análise e reflexão linguística e 3) Práticas de produção de textos.	Dois partes: 1) Práticas de leitura de textos e 2) Práticas de produção de textos.	Estruturada sob o foco leitura
ABORDAGEM	Estratégias de leitura, coerência, gêneros discursivos e recursos expressivos.	Estratégias de leitura, variação linguística, gênero discursivos, recursos expressivos e efeitos de sentido e coesão.	Estratégias de leitura, gêneros discursivos, coerência e coesão, recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística.	Estratégias de leitura, gêneros textuais, coerência e coesão, recursos expressivos e efeitos de sentido, variação linguística e relação entre textos.
ENFOQUE	Estratégias de leitura e coerência.	Estratégias de leitura e coesão.	Procedimentos de leitura e recursos expressivos.	Estratégias de leitura e Coerência e coesão
TÓPICOS	1. Compreensão inicial, desenvolvimento e interpretação: estabelecer o significado; 2. Reflexão e resposta pessoal: entender o significado; 3. Examinar criticamente o significado	1. Estratégias de leitura; 2. Articulação texto e contexto; 3. Utilização de mecanismos básicos de coesão; 4. Relações na progressão temática do texto; 5. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; 6. Texto e gênero 7. Variação linguística; 8. Operações linguísticas; 9. Paradigmas linguísticos.	1. Procedimentos de leitura; 2. Implicações do suporte, do gênero e /ou enunciador na compreensão do texto; 3. Coerência e coesão no processamento do texto; 4. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; 5. Variação linguística.	1. Procedimentos de leitura; 2. Implicações do suporte, do gênero e /ou enunciador na compreensão do texto; 3. Relações entre textos; 4. Coerência e coesão no processamento do texto; 5. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; 6. Variação linguística.
HABILIDADES	25 Descritores	59 Descritores	28 Descritores	15 Descritores

Fonte: Elaboração própria

Nesta análise das Matrizes de Referência do Saeb e da Prova Brasil de Língua Portuguesa do 5º ano, procurou-se chamar a atenção para as mudanças ocorridas e para alguns pontos que podem ser considerados para o aperfeiçoamento da versão em vigência (2001). Assim, tendo por base os objetivos específicos propostos para esta etapa da análise e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, foram enumerados alguns aspectos que merecem reflexão:

1. **O recorte feito para se avaliar a Língua Portuguesa no Saeb e na Prova Brasil.** Nos PCNs (1997), os conteúdos de Língua Portuguesa do ensino fundamental foram organizados em dois eixos: Língua oral e escrita: usos e formas e reflexão sobre a língua, sendo que o bloco de conteúdos *Língua escrita: usos e formas* subdivide-se em *Práticas de leitura* e *Práticas de produção de texto*. A Matriz de Referência contempla apenas a subdivisão *Práticas de leitura*, ou seja, deixa de avaliar a língua oral: usos e formas; a produção de texto e aspectos relacionados à reflexão da língua.

Quadro 10 – Blocos de conteúdos

Língua oral: usos e formas	Língua escrita: usos e formas		
	Prática de leitura ¹⁹	Prática de produção de texto	
		Aspectos discursivos	Aspectos notacionais
Análise e reflexão sobre a língua			

Fonte: Adaptado dos PCNs (1997, p.43)

Dessa forma, observa-se que apenas uma pequena parte dos conteúdos apresentados nos PCNs (1997) foi contemplada nas Matrizes de Referência de Língua Portuguesa do 5º ano. Com isso, constata-se certa incoerência em relação à justificativa apresentada para reformulação da Matriz de Referência, versão 2001. Segundo o documento *Novas Perspectivas* (2001, p.15), a reformulação seria para adequar a avaliação aos PCNs e à LDB vigentes, mas as alterações sugerem o contrário, pois além de reduzir bastante a quantidade de habilidades de leitura aferidas, o eixo *Prática de produção de texto* e *Análise e reflexão sobre a língua* presente nos PCNs e nas versões

19 Único eixo contemplado pelo Saeb e a Prova Brasil

de 1997 e 1999 foram excluídos. Sobre o assunto, Gatti (2012, p. 14, no prelo) considera que

Mesmo com a colocação em documentos oficiais que as matrizes de avaliação tinham como referência os Parâmetros Curriculares, depois que eles foram editados, sempre foi difícil reconhecê-los nos tópicos operacionais das matrizes do Saeb, Enem ou Prova Brasil. Matrizes são funcionais e demandam especificação e operacionalização de conteúdos curriculares em uma forma “avaliável”. Em particular, as diretrizes curriculares atuais não dão conta desse aspecto ficando ao arbítrio de alguns a seleção dos aspectos a serem avaliados. Estes, por outro lado, não são suficientemente socializados e discutidos.

- 2. O privilégio da compreensão textual em detrimento da produção escrita e oral.** Tanto os PCNs, quanto as Matrizes de Referência declaram incisivamente que o Ensino de Língua Portuguesa deve estar voltado para o uso social da língua e que a escola deve habilitar o indivíduo a produzir textos orais e escritos nas diferentes situações de comunicação. Entretanto, o Saeb e a Prova Brasil não avaliam a produção oral e escrita, isso significa que os resultados dessas avaliações mostram apenas uma pequena faceta do que deve ser trabalhado em sala de aula, levando-se a indagar qual é a situação da produção oral e escrita dos alunos brasileiros.

Além disso, o fato de o Saeb e a Prova Brasil não avaliarem a produção oral e escrita pode induzir o professor a pensar que ensinar o aluno a comunicar-se oralmente nas diversas instâncias sociais e a escrever não é prioridade, conforme sugere o trecho do documento *Novas Perspectivas*:

No Saeb 2001, na área de Língua Portuguesa, optou-se por avaliar somente habilidades de leitura. Um bom leitor, além de mobilizar esquemas cognitivos básicos, de ativar conhecimentos prévios partilhados e relevantes ao contexto, recorre a seus conhecimentos linguísticos para ser capaz de perceber os sentidos, as intenções – implícitas e explícitas – do texto e os recursos que o autor utilizou para significar e atuar verbalmente (INEP, 2002, p. 18).

Os descritores desta Matriz não contemplam todos os objetivos de ensino de leitura, mas apenas aqueles considerados mais relevantes e possíveis de serem avaliados em uma prova do Saeb, que deve possibilitar, com seus resultados, uma visão real do ensino brasileiro, sem que sejam privilegiados enfoques curriculares ou características regionais de abordagem (INEP, 2002, p.18).

O enfoque dado à leitura não significa que o Saeb não esteja interessado também em avaliar a competência dos alunos em produção de textos escritos. Por motivos meramente operacionais, tem-se, temporariamente, optado por ter a leitura como foco de avaliação (INEP, 2002, p.19)

Em 2011, servidores da Daeb/Inep organizaram o I Simpósio Sobre o Ensino na área de Linguagens: Alfabetização e Letramento, Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica e as Matrizes de Referência das Avaliações em Larga Escala. Dentro desse círculo de debates, Barbosa²⁰ apresentou uma pesquisa que realizou em 2009 sobre as produções escritas dos alunos do 5º e do 9º ano. A pesquisadora constatou que os gêneros mais recorrentes produzidos por eles são o relato e o conto: o primeiro por se aproximar dos assuntos cotidianos e da cultura popular oral; o segundo por relacionar-se com a leitura de narrativas na escola. Para a autora, isso demonstra que “falta ensino sobre a organização do texto, a prática de letramento e leitura de outros gêneros, além de atividades de produção de texto”.

A pesquisa também apontou várias dificuldades que os alunos tiveram para escrever um texto coerente, utilizando os elementos coesivos adequados: ausência de pontuação, nexos coesivos de trechos orais, elementos da língua oral na escrita, entre outros. Os textos produzidos pelos participantes da pesquisa também se mostraram deficientes e incompatíveis com a série do aprendiz, o que para a pesquisadora sinaliza que as experiências pedagógicas vivenciadas por esses alunos são pouco significativas e não estão contribuindo para o aprimoramento do uso da língua.

Considerando que as avaliações em larga escala acabam interferindo nos programas e na própria orientação didática da Educação Básica, devido ao uso que se faz dos seus resultados, não aferir a produção escrita pode levar o professor a privilegiar o ensino da leitura em detrimento da escrita. O mais surpreendente é que a principal justificativa para não se avaliar a produção escrita encontrada nos documentos que embasam o Saeb e a Prova Brasil é operacional, entretanto, a cada ano novas avaliações são criadas, mas não se busca o aprimoramento qualitativo dos instrumentos já existentes.

3. O privilégio das competências e habilidades escolares em contraposição às necessárias para a circulação nas várias áreas da vida em geral.

20 Os trechos destacados foram retirados do texto: Produção textual escrita no ensino fundamental e o Saeb produzido por Barbosa, M.R.S. A. para nortear as discussões do I Simpósio Sobre o Ensino na área de Linguagens: Alfabetização e Letramento, Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica e as Matrizes de Referência das Avaliações em Larga Escala. O evento ocorreu no período de 09 a 11 de novembro de 2011 e foi organizado pelos servidores da Diretoria de Avaliação da Educação Básica – Daeb/Inep. O texto ainda não foi publicado.

Embora esses exames adotem perspectivas e concepções que digam que o trabalho em sala de aula e a avaliação devem estar voltados para o uso social da língua, “sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem” (INEP, 2002, p.17), a Matriz de Referência em vigência avalia conhecimentos escolares visto que a maioria das habilidades se voltam para a compreensão interna do texto.

A respeito do assunto, Bonamino, Coscarelli e Franco (2002, p. 100) comentam que o Saeb “reflete uma concepção muito escolar da leitura, que utiliza como parâmetro o que o aluno consegue fazer com o texto e não exatamente uma concepção voltada para a valorização dos usos sociais da linguagem”. Além disso, os testes não contemplam a diversidade de gêneros textuais, mas privilegiam os escolares, da ordem do narrar em detrimento dos gêneros da ordem do descrever, injungir e dissertar (Cf. Tabela 10).

Outra pesquisadora que contribui com essa reflexão a respeito das características das avaliações escolares e não escolares é Soares (2004). A autora realizou uma análise comparativa entre o Saeb e o INAF e apresentou as principais diferenças entre esses dois testes. Para ela “é elucidativo o confronto entre as habilidades de leitura e escrita privilegiadas em avaliações escolares e as privilegiadas na avaliação não escolar feita pelo INAF” (SOARES, 2004, p. 102-103). Soares afirma que os testes do Saeb se distinguem dos testes do INAF quanto:

- ao suporte, nos quais os textos são apresentados, pois “os textos para leitura, nas provas do Saeb, são reproduzidos no próprio caderno de prova, afastado do seu portador original”;
- aos gêneros dos textos, pois as provas do Saeb privilegiam textos literários. Além disso, a seleção dos textos, nas provas do Saeb, obedece a critérios internos do próprio texto: a estrutura do texto – simples ou complexa – e sua organização interna – estrutura dos períodos, tamanho das frases, organização dos elementos coesivos, tipos de linguagem, forma de abordagem do assunto e tópico selecionado, adequando-o à série avaliada.
- ao modo de ler e compreender que cada instrumento impõe aos indivíduos, pois as questões do Saeb devem ser lidas pelos próprios alunos e possuem formato de múltipla escolha ou frase incompleta que o

aluno deve completar assinalando a alternativa correta, algo bem diferente do que ocorre em práticas reais de leitura.

- aos pressupostos que orientam a seleção das habilidades de leitura a serem avaliadas, pois no Saeb o pressuposto que orienta a construção das provas é que elas devem avaliar habilidades que resultem de uma articulação entre conteúdos curriculares na área de leitura e operações intelectuais.

Em síntese, Soares (2004, p. 103) faz o seguinte comentário:

Assim, enquanto as provas do Saeb orientam-se pelos conteúdos escolares, o teste da pesquisa sobre alfabetismo funcional orientou-se pelos usos que são feitos da leitura no contexto social; enquanto as provas do Saeb buscam avaliar as competências cognitivas que os conteúdos escolares devem desenvolver, o teste da pesquisa sobre o alfabetismo funcional buscou avaliar as habilidades necessárias ao desempenho de tarefas de leitura frequentes nas práticas sociais.

4. **A abordagem da literatura.** Além de restringir-se a um descritor e a um tipo de texto, o narrativo, a forma como a literatura é cobrada nos testes do Saeb e da Prova Brasil, considerando apenas aspectos estruturais, é bastante questionada por educadores e estudiosos da área da literatura. Para estes, não basta criar uma seção sobre literatura ou mesmo aumentar as questões sobre textos literários nesses testes para garantir uma formação literária. Se essas medidas não forem acompanhadas de outras, que incorporem novas dimensões da recepção literária no mundo contemporâneo, o resultado será estimular variações da decoreba ou treinamento para buscar aprovação em exames. Além disso, há divergência entre os pesquisadores sobre a obrigatoriedade ou não do ensino da literatura, justamente, pela forma na qual ela vem sendo ensinada e aferida nas escolas.

Em 2011, o Inep promoveu o I Ciclo de Simpósios: Avaliações da Educação Básica em Debate e os professores, Antunes, Ceccantini e Silva²¹ (no prelo) levaram para o debate a seguinte questão:

21 Esse trecho foi retirado do texto Anotações sobre o ensino da literatura e as avaliações da educação básica, produzido por Antunes, B.; Ceccantini, J.L.C.T. e Silva, P.C.A. para nortear as discussões do I Simpósio Sobre o Ensino na área de Linguagens: Alfabetização e Letramento, Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica e as Matrizes de Referência das Avaliações em Larga Escala. O evento

Que base comum de formação pode ser avaliada num universo tão amplo que mereça indução nos programas da escola básica? Para tentar responder a essa indagação, é preciso considerar a validade da literatura no mundo contemporâneo e principalmente seu papel na formação dos alunos. A primeira hipótese a ser levantada é que, se a literatura não despertar interesse pelo que ela contém de essencial, isto é, sua própria natureza estética de trabalho particular com a linguagem, não será pelos aspectos externos, como historicidade, erudição ou simplesmente conteúdo de exames e concursos que ela poderá ser considerada uma experiência válida para a formação, e por isso passível de ser avaliada.

Para esses pesquisadores, a única forma de mostrar para os alunos o poder libertador e humanizador da literatura é dando a eles experiências que valorizam a literatura enquanto construção e produto estético e não como pretexto para ensinar classes gramaticais. Dessa forma, os exames nacionais poderiam contribuir incorporando em suas diretrizes um “modo de ler verdadeiro” e estimulante, que induza professores e alunos à leitura por prazer e interesse, independentemente do material de leitura pertencer a este ou àquele nível cultural.

5. As diferenças existentes entre a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 5º ano e os documentos correlacionados. Essas diferenças abrangem aspectos estruturais, conceituais e terminológicos.

No que se refere à estrutura, no *Guia de elaboração de Itens* (2003, p.10-11) a Matriz de Língua Portuguesa do Saeb foi dividida em **temas** e seus descritores; enquanto no documento *Orientações para o professor: Saeb/Prova Brasil* (2009, p. 14-15) a Matriz aparece subdividida em **tópicos** e descritores de habilidades. No documento PDE Prova Brasil (2009, p. 21), as duas nomenclaturas são utilizadas de forma simultânea, inclusive na mesma página. A questão que se apresenta é por que documentos que são embasados pelo mesmo referencial teórico e pela mesma Matriz (versão 2001) apresentam nomenclaturas diferentes para se referir ao mesmo objeto?

Em relação aos conceitos, diferentes concepções de **texto** são utilizadas. *O Guia de Elaboração de Itens* (2003, p.9) e o *Relatório de Língua Portuguesa* (2002, p.15) definem texto por “unidade comunicativa e significativa por excelência”. Já o *PDE – Prova Brasil* (2009, p.19) utiliza a seguinte definição: “texto são produções verbais orais ou escritas, estruturadas de forma a perdurarem, a se repetirem, a circularem longe

de seu contexto original”. O documento *Orientações para o professor – Saeb/Prova Brasil* (2009, p.14) apresenta ainda um terceiro conceito: “texto como unidade de significação que pressupõe, necessariamente, um contexto, um evento comunicativo para se realizar com presença de interlocutores a que denominamos produtores do texto e leitores”. Se esses documentos subsidiam a mesma versão da Matriz de Referência (2001) por que diferentes conceitos de “texto” são utilizados?

Embora as três concepções apresentadas proponham critérios mais abrangentes que os puramente linguísticos e considerem o arranjo de sentenças em seu funcionamento mais amplo no processo de comunicação, não faz sentido ter documentos, relatórios e guias que tratam de uma mesma avaliação apresentando diferentes conceitos para definir “texto”. Considerando que dentro de uma mesma vertente teórica podem existir várias concepções que focam diferentes aspectos, observa-se a explicação de Marcuschi (2012, p. 26-28) para esse fato:

Janos S. Petofi: Uma sequência de elementos linguísticos escritos ou falados organizada como um todo, com base em algum critério qualquer (geralmente extralinguístico), resulta num texto.

Teun Van Dijk: O texto é uma estrutura superficial governada por uma estrutura semântica profunda motivada, ou seja, um conjunto ordenado de sentenças da estrutura profunda.

Siegfried Schmidt: Texto é qualquer expressão de um conjunto linguístico num ato de comunicação (no âmbito de um jogo-de-ação comunicativo), sendo tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial ilocutivo reconhecível.

M. A. K. Halliday e R. Hasan: Um texto é uma unidade em uso. Não é uma unidade gramatical, tal como uma frase ou uma sentença; e não é definido por sua extensão. (...) Um texto é, melhor dizendo, uma unidade semântica: não uma unidade de forma e sim de sentido.

No que diz respeito aos termos utilizados, observa-se que um mesmo descritor pode apresentar uma designação numérica diferenciada. Um exemplo é a habilidade *Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato* que na Matriz do 5º ano do Ensino Fundamental aparece como D11 e na Matriz do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio é numerada como D14 sem apresentar nenhuma justificativa para isso. Isso também ocorre com as habilidades, D7, D8, D9, D10, D12, D13, D14 e D15. Isso causa grande confusão quando se precisa comparar a Matriz do Ensino Fundamental com a Matriz do Ensino Médio.

6. **A mudança de enfoque a cada reformulação.** A primeira versão, produzida em 1995 (Cf. Anexo D) estava preocupada com a conexão conceitual e com a estruturação de sentido que se manifesta em nível macrotextual²². Já a reformulação de 1997 focou os elementos coesivos (Cf. Anexo C), ou seja, priorizou a conexão sequencial da superfície do texto, sobretudo em nível microtextual²³.

A edição de 1999 privilegiou os recursos expressivos e efeitos de sentido no texto (Cf. Anexo B), elementos que contribuem para a constituição da coerência que são consideradas por Marcuschi (2012) como categorias funcionais²⁴. A última reformulação, ocorrida em 2001 (Cf. Anexo A), parece não priorizar nenhum conteúdo se a observação for fixada no aspecto quantitativo da composição dos tópicos, visto que a maioria deles é constituída de uma ou duas habilidades. Entretanto, se o foco da observação for fixado nas habilidades, percebe-se que existe um número maior de habilidades que aferem a coerência.

Essa mudança de enfoque a cada reformulação aponta para concepções diferenciadas de língua e demonstram certa indefinição no perfil do leitor que se quer formar, refletindo o contexto social e histórico que a educação vivenciava nesse período. Também, observa-se que as mudanças nas Matrizes, especialmente a versão de 2001, foram no sentido contrário das discussões e pesquisas que estavam sendo desenvolvidas no campo educacional e linguístico, principalmente no que diz respeito à redução das habilidades. Nesse sentido, cabe indagar sobre a comparabilidade dos resultados dessas avaliações, visto que as habilidades que deveriam garantir essa comparação foram excluídas, reformuladas, sintetizadas e outras foram criadas.

22 Cf. Marcuschi (2012, p. 75): “a coerência é o nível da conexão conceitual e da estruturação do sentido, manifestando-se, em grande parte, macrotextualmente. Dá conta do processamento cognitivo do texto e fornece as categorias que permitem a análise ao nível mais profundo, envolvendo os fatores que estabelecem relações causais, pressuposições, implicações de alcance suprafrasal e o nível argumentativo”.

23 Cf. Marcuschi (2012, p.53): “A coesão, ao nível de microestrutura, envolve os procedimentos da conexão superficial do texto e estabelece as condições da cotextualidade e inclui a formação sintática do texto nas suas relações gramaticais”.

24 Cf. Marcuschi (2012, p.36): “Assim, chamo de categorias funcionais as categorias com que abordo o texto. Pois elas são funções que o texto vai cumprindo como entidade atual concreta e situacional e não como sistema abstrato. A autonomia do texto deve ser abordada com categorias funcionais. Com isto, a LT é uma linguística dos sentidos e processos cognitivos e não da organização pura e simples dos constituintes de frase”.

7. **A inadequação da terminologia utilizada.** O aperfeiçoamento da terminologia utilizada na construção das Matrizes é algo desejável e necessário, pois parece haver em vários momentos flutuação e imprecisão terminológica. A uniformização da terminologia e a apresentação de conceitos básicos são de suma importância, visto que um termo identifica muitos conceitos na teoria e isso pode desorientar e dificultar o trabalho do professor. Os exemplos relacionados abaixo ilustram alguns problemas terminológicos:

- a) a forma como os descritores estão distribuídos nos tópicos/temas causa bastante confusão, pois eles não foram organizados sequencialmente e não foi encontrada nenhuma explicação plausível para o fato, como a alocação do descritor 2 no tópico IV e do descritor 11, no tópico I;
- b) o descritor 2 solicita que o aluno *Estabeleça relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto*, no entanto, não esclarece qual coesão deve ser aferida, se a referencial ou sequencial, nem determina quais os tipos de substituições podem ser realizadas em cada nível de ensino;
- c) a forma como a redação do descritor 7 foi escrita dá a entender que duas habilidades estão sendo aferidas em um mesmo descritor, a de *Identificar o conflito gerador do enredo* e a de *Identificar os elementos que constroem a narrativa*. Se isso de fato ocorre, tem-se um problema de “multidimensionalidade”, algo não recomendado para a construção dos itens do Saeb e da Prova Brasil, conforme se lê no *Guia para elaboração de itens de língua portuguesa*.

O item não deve avaliar vários tópicos ou conter muitos passos para a identificação da resposta correta. Cada item deve propor apenas uma única questão. O uso de itens muito complexos cria um problema de multidimensionalidade, que pode afetar o desempenho do aluno (INEP, 2003, p. 30)

- d) o descritor 10, *Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto*, também pode suscitar dúvidas quanto à sua redação, pois solicita que o aluno identifique marcas

linguísticas, mas não esclarece que marcas são essas (relacionadas à faixa etária, ao gênero social, ao contexto de situação formal, informal, mais monitorada, menos monitorada, ao espaço regional e geográfico, rural e urbano etc.), ou seja, fica a critério do elaborador de itens.

- e) o D14, *Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações*, é outro descritor que apresenta o mesmo problema de entendimento. Que notações são essas, considerando que diferentes teorias linguísticas classificam essas notações de diferentes formas? Isso significa que, ao se optar por uma ou outra teoria, determinadas notações ficarão de fora.

8. Falta de correspondência entre o tópico e as habilidades. Em alguns casos parece não haver correspondência entre as habilidades propostas e o tópico onde estão alocadas. Às vezes acontece também de não haver habilidades que configurem a concretização de um tópico. Esses aspectos podem ser observados nos exemplos relacionados:

- a) No tópico 2, a redução dos descritores mostra-se incoerente com a proposta do tópico, que enuncia que elementos relacionados ao suporte, ao gênero e ao enunciador serão avaliados, quando de fato isso não se concretiza, pois a única habilidade apresentada no tópico trata apenas de um aspecto desse conteúdo, que é a finalidade dos gêneros.
- b) O descritor cinco parece estar deslocado, visto que não se relaciona com a proposta do tópico 2. Da forma como se apresenta seria mais adequado realocá-lo para o tópico *Procedimentos de leitura*.
- c) O tópico 3 também apresenta problemas, pois a redação do título, *Relação entre textos*, dá a entender que serão avaliados conhecimentos relacionados à intertextualidade, porém nenhuma habilidade na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 5º ano afere esse conteúdo. Além disso, a habilidade *Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema*, embora avalie relação entre textos, volta-se para os aspectos estruturais do

gênero, do estilo e da linguagem, algo que estaria mais adequado com o tópico 2.

- d) Embora o descritor sete se relacione com o tópico 4, *Coerência e coesão no processamento do texto*, o fato dessa habilidade restringir-se a apenas um tipo de texto, o narrativo, faz com que essa habilidade não se relacione com nenhum tópico da Matriz de Referência. O ideal seria criar um tópico que abordasse as especificidades do texto literário, algo recomendado pelos PCNs, mas não contemplado nas Matrizes de Referência do Saeb e da Prova Brasil.
- e) O tópico 6, *Variação Linguística*, também é outro exemplo da falta de habilidades que concretizem o tópico, pois a amplitude do título dá a impressão de que serão verificados vários conteúdos relacionados à variação linguística, no entanto apenas uma habilidade, que não dá conta de toda amplitude do tópico, é mensurada: *Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto*.

Enfim, observa-se que foram muitas as mudanças efetivadas nas Matrizes de Referência de Língua Portuguesa desde que o Saeb foi implementado e que a Matriz em vigência apresenta algumas lacunas que precisam ser preenchidas. Além disso, toda essa reflexão aponta para um dos objetivos específicos delineado no início dessa etapa da análise: que concepção de letramento respalda a atual Matriz de Referência de língua portuguesa do Ensino Fundamental?

Com base no referencial teórico apresentado no Capítulo 2 e na análise da Matriz, considera-se que a concepção de letramento que respalda a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental é a do modelo autônomo do letramento, amplamente disseminado pela escola. Isso pode ser verificado pela presença de várias características desse modelo na Matriz de Referência em uso. Rios (2010, p. 90), parafraseando Street e Street (1995), aponta quatro modos de incorporação do *modelo autônomo* de letramento:

1. separação entre a linguagem e os sujeitos, de modo que a escrita deteria regras próprias e externas a seu contexto de produção – objetificação da linguagem;
2. os usos metalinguísticos para referir aos processos de leitura e escrita, como se estes fossem habilidades neutras e independentes;

3. o privilégio da linguagem escrita em relação à linguagem oral, como se aquela fosse intrinsecamente superior a esta, e os indivíduos que a adquirissem também se tornassem superiores;
4. a “filosofia de linguagem”, o estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso de linguagem, camuflando a natureza ideológica das construções sociais que associam tais elementos a ideia sobre a lógica, a ordem e a mentalidade científica.

Uma primeira característica do modelo autônomo, identificada na atual Matriz de Referência do Saeb e da Prova Brasil, está na forma como esse instrumento foi estruturado. Os tópicos que se desdobram em habilidades, que em sua maioria volta-se para o funcionamento lógico interno do texto escrito, desconsiderando aspectos contextuais e sociais, apontam para o que Kleiman (1995, p. 22) comenta sobre o *modelo autônomo* “a escrita seria um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”.

Além disso, um mesmo teste é aplicado a todos os estudantes brasileiros, sejam eles moradores da zona rural ou urbana, do Norte ou do Sul do país, todos são submetidos à mesma prova. A respeito dessa característica do *modelo autônomo* do letramento, Street (2010, p.36) faz a seguinte crítica:

Presume-se, nesse modelo, que letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto. Nessa concepção, alguém poderia se sentar em grandes cidades, na UNESCO, em Paris, por exemplo, e criar um programa de alfabetização que serviria para todos os lugares. Para ilustrar essa concepção, cito uma situação bastante exemplar: estive em Gana com algumas pessoas que estavam pensando um programa de alfabetização para 15 línguas diferentes, que começaria com o mesmo material e seria simplesmente traduzido através do país, como se fosse possível ficar em uma grande cidade e fornecer uma única coisa autônoma chamada *letramento*.

Uma segunda característica desse modelo presente na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 5º ano do Saeb e a da Prova Brasil é o uso da metalinguística para descrever os processos de leitura como se fossem habilidades neutras e independentes. Esse aspecto pode ser observado na descrição das habilidades da Matriz.

Uma terceira característica do *modelo autônomo* do letramento presente na Matriz de Referência seria o privilégio da linguagem escrita em detrimento da linguagem oral, evidenciado pela ausência de habilidades que avaliam o desempenho da linguagem oral na versão vigente. Sobre isso, Kleiman (1995, p.31-32) faz a seguinte observação:

O poder liberador da escrita já é predicado quando se tece o argumento de que a posse da escrita permite que o possuidor, seja ele um indivíduo ou um

povo, dedique suas faculdades mentais ao exercício de operações mais abstratas, superiores [...]. Essa conclusão está fundamentada numa complexa comparação entre processos mentais orais e processos mentais característicos da escrita. Em geral, a caracterização apresenta os processos orais como mais simples, subjetivos, tradicionais, voltados para a exterioridade, para os aspectos vitais da condição humana, enquanto que o pensamento dos povos que têm a escrita seria mais complexo, objetivo, inovador, voltado para a vida psicológica interna.

Um quarto aspecto que relaciona a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 5º ano ao *modelo autônomo* do letramento seria o estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso de linguagem, camuflando a natureza ideológica das construções sociais que associam tais elementos a ideias sobre a lógica, a ordem e a mentalidade científica.

Ao estabelecer uma Matriz de avaliação que contempla determinados conteúdos em detrimento de outros para um público em um nível específico de ensino são estabelecidas “fronteiras” para o uso da língua. Principalmente, se forem considerados os usos que se têm feito dos resultados dessas avaliações, pois é sabido que, infelizmente, a Matriz de Referência tem sido utilizada como currículo e servido para nortear as práticas pedagógicas escolares. A respeito disso, Rios (2010, p. 91) com base em Street e Street (1995) argumenta que

há na sala de aula uma voz pedagógica que se constitui por meio dos procedimentos para organizar o tempo, a prática de tarefas e os materiais didáticos. Uma aula é dividida em fases, nas quais o tempo e o espaço são construídos separadamente. O/A professor/a interrompe continuamente o/a estudante, definindo a organização dos textos, trabalhos, materiais de leitura e escrita, assim como a organização do tempo e espaço culturais. Ao mesmo tempo em que ocorrem essas estratégias de ensino, ocorre a fixação das fronteiras do letramento.

Considera-se que os problemas do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados não decorrem apenas do fato de o professor não ser um representante pleno da cultura letrada, nem das falhas do currículo que não instrumentaliza o professor para o ensino. Para Kleiman (1995, p.49) essas falhas são bem mais profundas, pois decorrem dos pressupostos teóricos que subjazem ao modelo de letramento escolar, no qual

[...] a concepção de ensino da escrita como o desenvolvimento das habilidades necessárias para produzir uma linguagem cada vez mais abstrata está em contradição com outros modelos que consideram a aquisição da escrita como uma prática discursiva(...).

Conclui-se, então, pelos pressupostos teóricos que subjazem à Matriz de Referência, versão 2001, e pela análise de suas habilidades, que ela está mais preocupada em avaliar se os alunos desenvolveram ou não as habilidades necessárias para ler e compreender níveis de linguagem cada vez mais abstratos do que com os usos que os alunos fazem da leitura e da escrita em sua vida cotidiana. Sobre isso Street (2010, p.49) faz a seguinte ponderação:

a relação do professor com os alunos tem de ser diferente quando se sabe isso, em vez de se imaginar que eles são espaços vazios que devem ser preenchidos. Esses alunos estão engajados em uma sociedade, em uma cultura em que a escrita pode ocupar grande espaço. Cada um deles pode não ter conhecimento de todas essas escritas; eles podem não se sentir competentes o bastante para fazer o trabalho que querem fazer. Portanto, estamos lá para dizer “Deixem-nos ajudar naquilo em que vocês querem ajuda”. “Quero ajuda para preencher um formulário, porque produzo mercadorias, faço cerveja” é um dos casos de que me lembro, “e tenho que fazer meu registro e preencher meu formulário. Você pode me ajudar?”. Trata-se de uma abordagem muito diferente para o ensino da escrita. Diferente de ficar de pé lá na frente com um método fazendo abc e pensando que todos são ignorantes.

Procedimentos de análise – Testes

Esta etapa da análise tem como eixo norteador dois objetivos específicos: a) identificar, mediante a análise da composição textual dos testes de Língua Portuguesa, do 5º ano, do Saeb e da Prova Brasil, qual o gênero discursivo tem predominado nos testes de 1995 a 2011; b) identificar qual concepção de letramento, ainda que implícita, está presente nos testes. Para alcançar os objetivos propostos para essa etapa alguns procedimentos de análise foram utilizados, os quais estão descritos na próxima seção.

Conforme está explicitado na metodologia, a abordagem escolhida para delinear este estudo foi o Método Misto, que utiliza a combinação de abordagens qualitativas e quantitativas. Nesse sentido, a utilização da estatística descritiva²⁵, dentro de uma perspectiva quantitativa nessa etapa, justifica-se porque ela tem “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis” (GIL, 2010, p.28), utilizando para isso técnicas padronizadas de coleta e análise de dados. Considerando que nesta etapa do

25 Cf. Mann, P.S. (1995): “A estatística descritiva é um ramo da estatística que aplica várias técnicas para descrever e resumir um conjunto de dados”.

estudo pretende-se descrever um fenômeno, ou seja, analisar como os gêneros discursivos foram contemplados e distribuídos no Saeb e na Prova Brasil, acredita-se que a estatística descritiva pode fornecer o subsídio teórico e ferramentas necessárias para a coleta, tabulação e análise dos dados.

Após a coleta dos dados²⁶, que consistiu em categorizar e organizar os gêneros discursivos dos testes do Saeb e da Prova Brasil por edição, aplicados desde 1995, as variáveis²⁷ foram transportadas de uma planilha Excel para o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), pois esse programa mostrou-se mais adequado pelos recursos que oferece, tanto para tabulação²⁸, quanto para análise dos dados.

O SPSS é um software de análise de dados que permite a entrada de dados brutos, tratamento e limpeza, rótulos nos dados, mescla de vários arquivos de dados com chaves comuns, agregação de base de dados com chaves definidas, geração de análises descritivas e visuais. Além de permitir análises estatísticas avançadas, desde testes de hipótese, a mineração de dados até análises neurais.

Esse programa foi escolhido pela característica descritiva dos relatórios solicitados e pela possibilidade de manipulação dos dados demandados. Além disso, esse *software* possui alto poder de gerenciamento e agilidade em pequenas ações, o que permite rápidas verificações nos dados que ajudam a detectar falhas de padrão, como acentuação e diferenças entre maiúsculas e minúsculas em uma mesma variável, e corrigi-las com facilidade. Considerando que neste estudo, os dados foram coletados manualmente, aumentando a probabilidade de se encontrar erros dessa natureza, a utilização do SPSS mostrou-se bastante útil para identificar e corrigir as diferenças entre as variáveis.

26 Os procedimentos de coleta e categorização foram detalhados no capítulo 3 deste estudo, denominado de capítulo metodológico.

27 Cf. Guedes (et al, 2006, p. 9): “Variável é a característica que vai ser observada, medida ou contada nos elementos da população ou da amostra e que pode variar, ou seja, assumir um valor diferente de elemento para elemento. Não basta identificar a variável a ser trabalhada, é necessário fazer-se distinção entre os tipos de variáveis”.

28 Cf. Gil (2010, p.159): “Tabulação é o processo de agrupar e contar os casos que estão nas várias categorias de análise. Pode haver tabulação simples e cruzada. A tabulação do primeiro tipo, que também é denominada marginal, consiste na simples contagem das frequências das categorias de cada conjunto. A tabulação cruzada, por sua vez, consiste na contagem das frequências que ocorrem juntamente em dois ou mais conjuntos de categorias”.

A estatística descritiva também possibilita a sinterização de uma série de valores de mesma natureza, permitindo dessa forma que se tenha uma visão global da variação desses valores, que podem ser descritos de três formas: por meio de tabelas, de gráficos e de medidas descritivas. Nesse trabalho, considerando os objetivos propostos e as características do banco de dados, foram utilizadas apenas tabelas e gráficos para descrever as análises, no qual o programa SPSS, se mostrou uma ferramenta bastante útil.

A tabela foi um dos recursos selecionados, porque, diante da grande quantidade de dados, ela resume e facilita a identificação da existência de algum padrão. Além disso, é possível trabalhar os dados para transformá-los em informações, para compará-los com outros resultados, ou ainda para julgar sua adequação a alguma teoria. Montgomery (2003, p.14) afirma que “sumários e apresentações de dados bem constituídos são essenciais ao bom julgamento estatístico, porque permitem focar as características importantes dos dados ou ter discernimento acerca do tipo de modelo que deveria ser usado na solução do problema em questão”.

Segundo Guedes (et al. 2006, p. 6), “todas as variáveis podem ser resumidas através de uma tabela, mas a construção é diferenciada dependendo do tipo de variável”. Nessa análise, optou-se pelo modelo denominado tabela simples, para descrever a composição textual dos testes do Saeb em cada edição, visto que esse modelo é composto de apenas uma variável qualitativa (no caso desse estudo são os gêneros) e suas respectivas contagens, denominadas absolutas (refere-se ao número de vezes que determinado gênero aparece em cada edição). Porém, ao final da apresentação das tabelas, que representam cada edição do Saeb e da Prova Brasil, foi apresentada uma tabela comparativa, que resume as informações de duas variáveis (gênero e edição).

Outro recurso visual da Estatística escolhido para representar o fenômeno foi o gráfico. Esse recurso foi selecionado pela capacidade que tem de refletir padrões gerais e particulares do conjunto de dados em observação, pela facilidade de interpretação e pela eficiência com que resume as informações.

Embora Guedes (et al 2006, p. 17) considere que “o gráfico fornece menor grau de detalhes que as tabelas”, para outros autores esse recurso apresenta um ganho na compreensão global dos dados, visto que a sua visualização possibilita que o leitor apreenda sua forma geral sem deixar de fora alguns aspectos pontuais que sejam de

interesse do pesquisador. Guedes (et al 2006, p. 17) também afirma que “uma representação gráfica coloca em evidência as tendências, as ocorrências ocasionais, os valores mínimos e máximos e também as ordens de grandezas dos fenômenos que estão sendo observados”.

Existem vários tipos de gráficos. Porém os que se mostraram mais adequados para descrever os dados analisados foi o gráfico de barras²⁹ e o gráfico de linhas³⁰. O primeiro, por possibilitar a comparação de grandezas e a análise de variáveis cujas categorias tenham designações extensas. O segundo, por permitir a representação de séries longas, possibilitando a identificação de flutuações, como também a análise de tendências. Esse gráfico é apresentado somente ao final da análise para mostrar as flutuações dos gêneros discursivos ao longo das edições do Saeb e da Prova Brasil.

No que se refere ao segundo objetivo delineado para essa etapa da pesquisa, procurou-se observar a composição textual dos testes, identificando e analisando quais gêneros foram contemplados, e se essa composição privilegia o uso social da língua, que é princípio básico do letramento.

Cabe esclarecer que a quantidade total de textos não corresponde à quantidade de itens, pois em alguns testes foram encontrados até cinco itens embasados no mesmo texto. Segundo os especialistas psicométricos, esse critério é utilizado para equilibrar os testes e evitar que fiquem demasiadamente longos e torne inviável sua realização durante o prazo estipulado para a realização do teste.

Outro ponto que já foi mencionado no Capítulo 1, mas merece ser retomado, diz respeito aos dados que deram origem às tabelas e aos gráficos. Os dados publicados até 2005 são apenas do Saeb, no entanto, a partir de 2007, passou-se a utilizar apenas um teste para as duas avaliações, Saeb e a Prova Brasil. Os respectivos testes utilizam o mesmo referencial teórico, a mesma Matriz de Referência e a mesma metodologia para composição dos testes e aplicação.

29 Cf. Guedes (et al, 2006, p. 18): “É um gráfico formado por retângulos horizontais de larguras iguais, onde cada um deles representa a intensidade de uma modalidade ou atributo. É recomendável que cada coluna conserve uma distância entre si de aproximadamente 2/3da largura da base de cada barra, evidenciando deste modo, a não continuidade na sequência dos dados”.

30 Cf. Guedes (et al, 2006, p. 21): “A aplicação do gráfico de linhas é mais indicada para representações de séries temporais sendo por tal razão, conhecidos também como gráficos de séries cronológicas. Sua construção é feita colocando-se no eixo vertical (y) a mensuração da variável em estudo e na abscissa (x), as unidades da variável numa ordem crescente”.

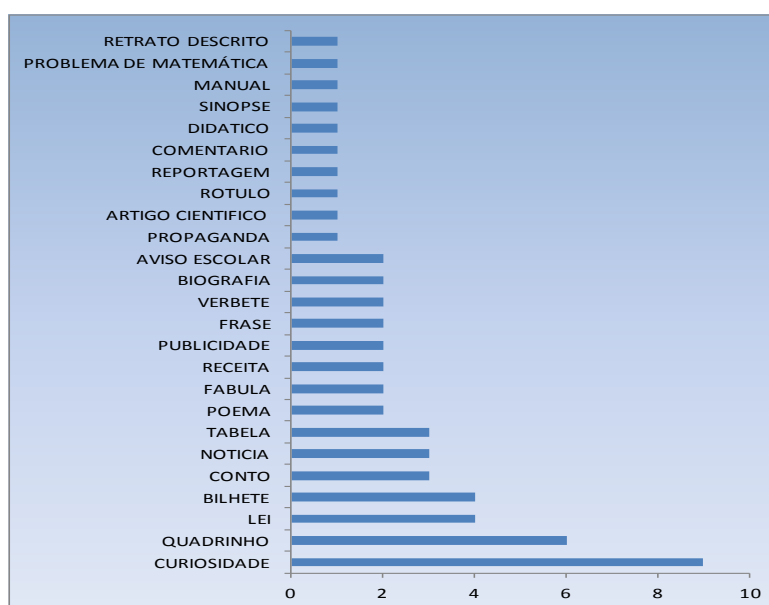
Análise dos testes de Língua Portuguesa, do 5º ano, do Saeb e da Prova Brasil

Tabela 1 – Distribuição dos gêneros discursivos no Saeb –1995

	Gênero	1995	%
1	CURIOSIDADE	9	15,52
2	QUADRINHO	6	10,34
3	LEI	4	6,90
4	BILHETE	4	6,90
5	CONTO	3	5,17
6	TABELA	3	5,17
7	NOTÍCIA	3	5,17
8	POEMA	2	3,45
9	FÁBULA	2	3,45
10	FRASE	2	3,45
11	VERBETE	2	3,45
12	RECEITA	2	3,45
13	PUBLICIDADE	2	3,45
14	BIOGRAFIA	2	3,45
15	AVISO ESCOLAR	2	3,45
16	REPORTAGEM	1	1,72
17	PROPAGANDA	1	1,72
18	COMENTÁRIO	1	1,72
19	ARTIGO CIENTÍFICO	1	1,72
20	RÓTULO	1	1,72
21	DIDÁTICO	1	1,72
22	SINOPSE	1	1,72
23	MANUAL	1	1,72
24	PROBLEMA DE MATEMÁTICA	1	1,72
25	RETRATO DESCRITO	1	1,72
	TOTAL	58	100,00

Fonte: Dados da pesquisa, 1995.

Gráfico 1 – Distribuição dos gêneros discursivos do SAEB 1995



Fonte: Dados da pesquisa, 1995.

A tabela 1 e o gráfico 1 mostram certa variabilidade de gêneros, porém a distribuição desses gêneros no teste pode ser considerada insatisfatória devido à discrepância na quantidade de determinados gêneros em detrimento de outros (curiosidade X sinopse). Cabe mencionar que os gêneros que aparecem em maior

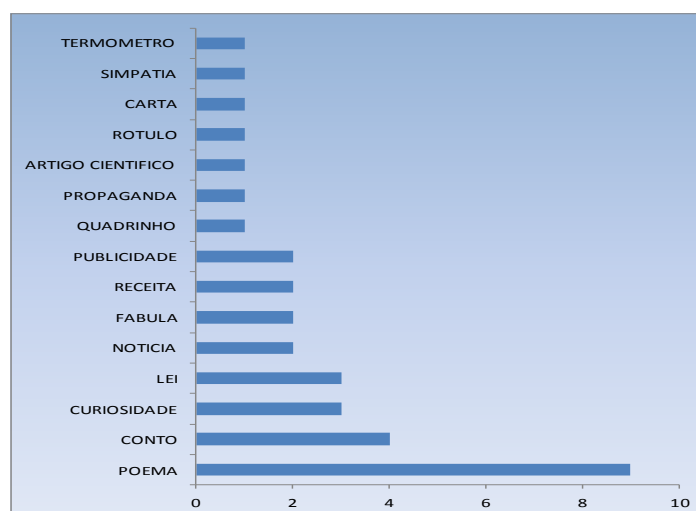
frequência no teste são aqueles que fazem parte das atividades cotidianas desses alunos, o que é coerente com a proposição dos documentos que orientaram a elaboração do teste e com os estudos que estão sendo realizados sobre letramento e gênero discursivo nas três últimas décadas.

Tabela 2 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb – 1997

	Gênero	1997	%
1	POEMA	9	26,47
2	CONTO	4	11,76
3	CURIOSIDADE	3	8,82
4	LEI	3	8,82
5	NOTÍCIA	2	5,88
6	FÁBULA	2	5,88
7	RECEITA	2	5,88
8	PUBLICIDADE	2	5,88
9	QUADRINHO	1	2,94
10	PROPAGANDA	1	2,94
11	ARTIGO CIENTÍFICO	1	2,94
12	RÓTULO	1	2,94
13	CARTA	1	2,94
14	SIMPATIA	1	2,94
15	TERMÔMETRO	1	2,94
	TOTAL	34	100,00

Fonte: Dados da pesquisa, 1997.

Gráfico 2 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb – 1997



Fonte: Dados da pesquisa, 1997.

O teste de 1997 teve a variabilidade e a quantidade de gêneros bastante reduzida, principalmente se comparado ao teste do ano anterior. Percebe-se uma mudança significativa na quantidade de ocorrências de determinados gêneros em detrimento de outros, um exemplo é o gênero poema que no teste de 1995 ocupava a 8ª posição com duas ocorrências e em 1997 passou a ocupar a primeira posição, com 9 ocorrências, representando quase 27% dos gêneros que compuseram o teste dessa edição.

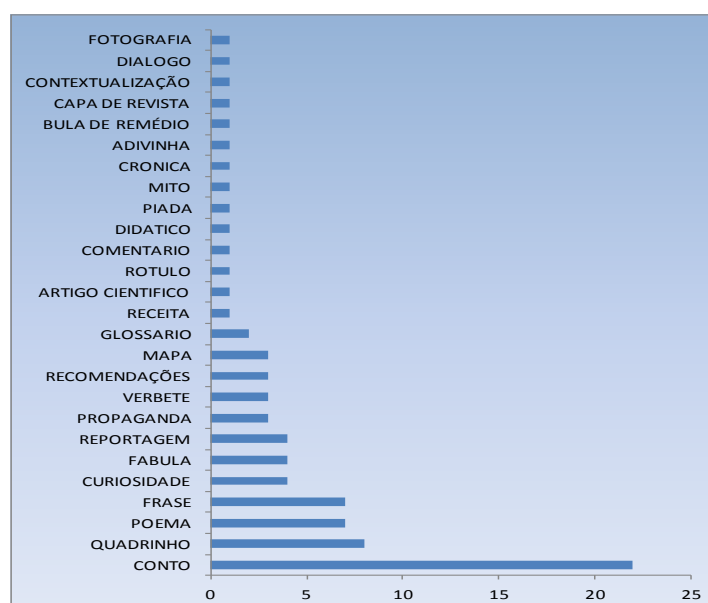
O documento *Matrizes curriculares de referência para o Saeb-1997* (p. 11) recomenda que o teste “deve privilegiar o conhecimento linguístico operacional e as implicações decorrentes do uso social da língua”, ou seja, deve privilegiar os gêneros que circulam no cotidiano desses alunos, porém o que a tabela mostra é que outros gêneros, que são mais conhecidos dentro do contexto escolar, estão sendo privilegiados.

Tabela 3 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb – 1999

	Gênero	1999	%
1	CONTO	22	26,19
2	QUADRINHO	8	9,52
3	POEMA	7	8,33
4	FRASE	7	8,33
5	CURIOSIDADE	4	4,76
6	FÁBULA	4	4,76
7	REPORTAGEM	4	4,76
8	PROPAGANDA	3	3,57
9	VERBETE	3	3,57
10	RECOMENDAÇÕES	3	3,57
11	MAPA	3	3,57
12	GLOSSÁRIO	2	2,38
13	RECEITA	1	1,19
14	ARTIGO CIENTÍFICO	1	1,19
15	RÓTULO	1	1,19
16	COMENTÁRIO	1	1,19
17	DIDÁTICO	1	1,19
18	PIADA	1	1,19
19	MITO	1	1,19
20	CRÔNICA	1	1,19
21	ADIVINHA	1	1,19
22	BULA DE REMÉDIO	1	1,19
23	CAPA DE REVISTA	1	1,19
24	CONTEXTUALIZAÇÃO	1	1,19
25	DIALOGO	1	1,19
26	FOTOGRAFIA	1	1,19
	TOTAL	84	100,00

Fonte: Dados da pesquisa, 1999.

Gráfico 3 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb – 1999



Fonte: Dados da pesquisa, 1999.

O gênero de maior incidência nesta edição é o conto, com 22 ocorrências, seguido do quadrinho, com 8 ocorrências, do poema e a frase, ambos com 7 ocorrências.

O que chama a atenção nesta edição do Saeb é a quantidade de “frases”, que foram classificadas assim, por se constituírem em pequenos fragmentos, descontextualizados do todo que constitui o texto ou por serem criadas especificamente para a situação de teste, conforme exemplificam os trechos abaixo, retirados do teste da edição de 1999.

“... um mundo de gente”

“Se a televisão estiver falando para as paredes, a escolha certa é dar um *clique*”.

“De repente a malvada se abaixa e – nhoc! segura pela perna...”

O surpreendente é que um dos documentos que subsidiou a elaboração dessa edição traz a seguinte recomendação:

Deve-se enfatizar que, se quer privilegiar o conhecimento linguístico operacional, não se pode prescindir do texto em qualquer proposta de verificação deste conhecimento. Em outras palavras, toda a prova deve estar centrada em textos reais (isto é, textos com unidade semântica e estrutural) e não em fragmentos descontextualizados ou pseudotextos, produzidos com a finalidade exclusiva de apresentar determinada característica linguística. (INEP, 1999, p. 14)

Diante disso, constata-se certa incoerência entre o que foi recomendado e o que está sendo praticado. O próprio PCN (1997, p.26) faz a seguinte observação “um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de amontoado aleatório de enunciados”. Bakhtin (1953, p.287-288) considera que “quando uma oração aparece de forma isolada, destacada de seu contexto, ela se torna incompreensível, pois a oração é o elemento significativo do conjunto de um enunciado, e ela adquiriu o seu sentido definitivo apenas nesse conjunto”.

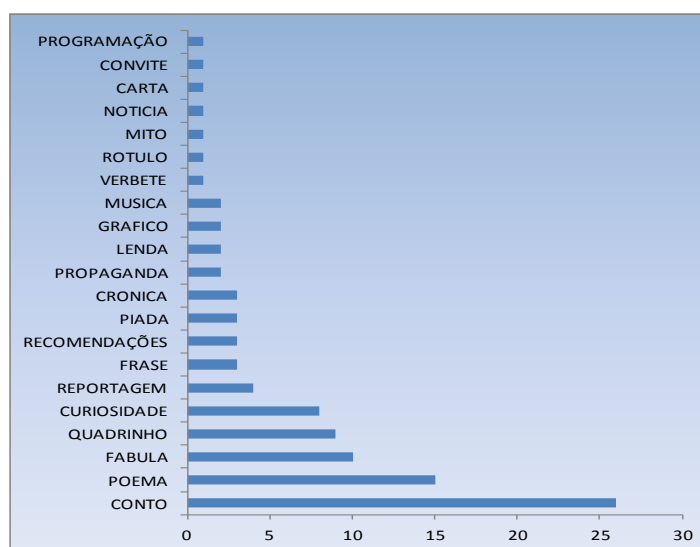
Tabela 4 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb – 2001

	Gênero	2001	%
1	CONTO	26	26,26
2	POEMA	15	15,15
3	FÁBULA	10	10,10
4	QUADRINHO	9	9,09
5	CURIOSIDADE	8	8,08
6	REPORTAGEM	4	4,04
7	FRASE	3	3,03
8	RECOMENDAÇÕES	3	3,03
9	PIADA	3	3,03
10	CRÔNICA	3	3,03
11	PROPAGANDA	2	2,02
12	LENDA	2	2,02
13	GRÁFICO	2	2,02

14	MÚSICA	2	2,02
15	VERBETE	1	1,01
16	RÓTULO	1	1,01
17	MITO	1	1,01
18	NOTÍCIA	1	1,01
19	CARTA	1	1,01
20	CONVITE	1	1,01
21	PROGRAMAÇÃO	1	1,01
	TOTAL	99	100,00

Fonte: Dados da pesquisa, 2001.

Gráfico 4 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb – 2001



Fonte: Dados da pesquisa, 2001.

A tabela mostra uma quantidade significativa de textos na edição de 2001, porém, no que se refere à variabilidade, continua-se a privilegiar alguns gêneros em detrimento de outros, como exemplo têm-se o conto, o poema e a fábula, que juntos representam mais de 50 % da composição total do teste.

Ao se transferir o foco do gênero para a estrutura, surpreende a quantidade de textos narrativos encontrados: conto, fábula, mito, lenda e crônica, que juntos representam 42% da composição total do teste.

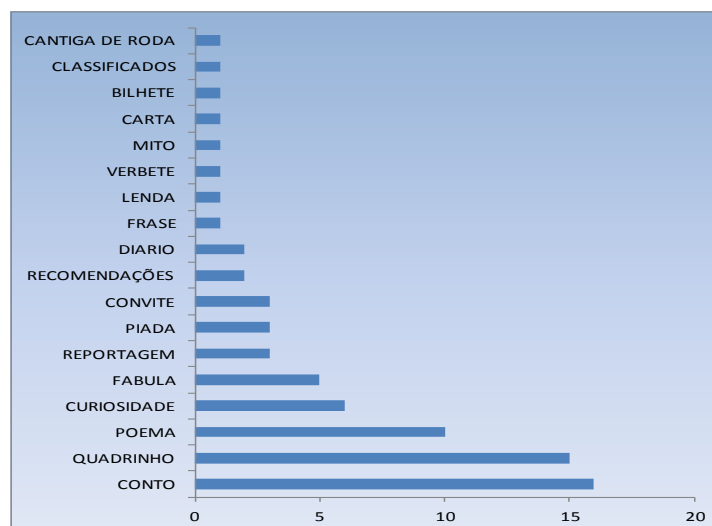
Tabela 5 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb – 2003

	Gênero	2003	%
1	CONTO	16	21,92
2	QUADRINHO	15	20,55
3	POEMA	10	13,70
4	CURIOSIDADE	6	8,22
5	FÁBULA	5	6,85
6	REPORTAGEM	3	4,11
7	PIADA	3	4,11
8	CONVITE	3	4,11
9	RECOMENDAÇÕES	2	2,74
10	DIÁRIO	2	2,74
11	FRASE	1	1,37
12	LENDA	1	1,37
13	VERBETE	1	1,37
14	MITO	1	1,37
15	CARTA	1	1,37

16	BILHETE	1	1,37
17	CLASSIFICADOS	1	1,37
18	CANTIGA DE RODA	1	1,37
	TOTAL	73	100,00

Fonte: Dados da pesquisa, 2003.

Gráfico 5 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb – 2003



Fonte: Dados da pesquisa, 2003.

Os dados mostram mais uma vez o conto em evidência, com 16 ocorrências, representando quase 22% dos gêneros que compõem o teste, seguido do quadrinho, 20,55%, e do poema, 13,70%.

Além dos gêneros em destaque não refletirem as diversas atividades discursivas que participam da vida cotidiana, esses textos podem estar sendo utilizados para averiguar diferentes habilidades de leitura que não dizem respeito ao reconhecimento das singularidades e das propriedades dos gêneros literários, visto que a Matriz de Referência do Saeb e da Prova Brasil do 5º ano possui apenas uma habilidade direcionada a avaliar textos literários, que se restringe a apenas um tipo, a narrativa.

Isso significa que gêneros que têm como função a fruição, o prazer, o entretenimento ficam desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica e passam a ser utilizados como pretexto para a verificação de diferentes aprendizagens, “tais procedimentos pouco ou nada contribuem para formação de leitores capazes de reconhecer às sutilezas e particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (PCNs, 1997, p.37).

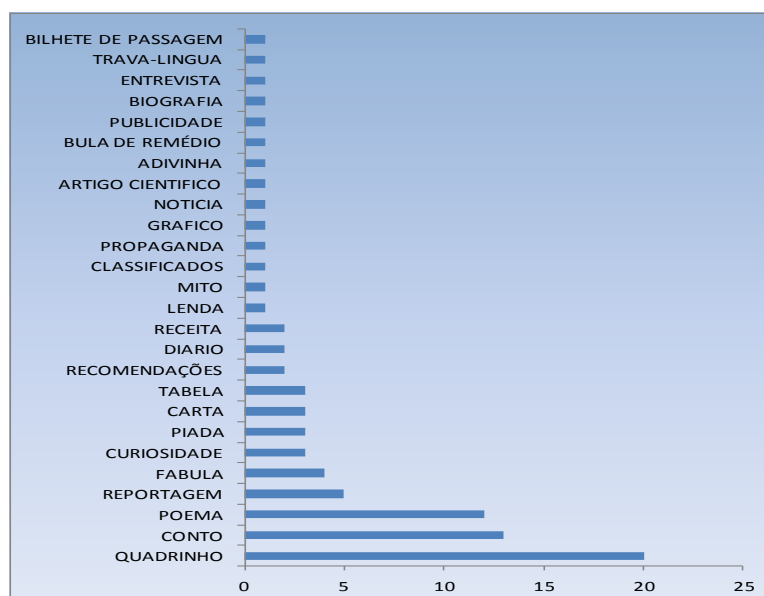
Tabela 6 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb – 2005

	Gênero	2005	%
1	QUADRINHO	20	23,26
2	CONTO	13	15,12
3	POEMA	12	13,95

4	REPORTAGEM	5	5,81
5	FÁBULA	4	4,65
6	CURIOSIDADE	3	3,49
7	PIADA	3	3,49
8	CARTA	3	3,49
9	TABELA	3	3,49
10	RECOMENDAÇÕES	2	2,33
11	DIÁRIO	2	2,33
12	RECEITA	2	2,33
13	LENDA	1	1,16
14	MITO	1	1,16
15	CLASSIFICADOS	1	1,16
16	PROPAGANDA	1	1,16
17	GRÁFICO	1	1,16
18	NOTÍCIA	1	1,16
19	ARTIGO CIENTÍFICO	1	1,16
20	ADIVINHA	1	1,16
21	BULA DE REMÉDIO	1	1,16
22	PUBLICIDADE	1	1,16
23	BIOGRAFIA	1	1,16
24	ENTREVISTA	1	1,16
25	TRAVA-LÍNGUA	1	1,16
26	BILHETE DE PASSAGEM	1	1,16
	TOTAL	86	100,00

Fonte: Dados da pesquisa, 2005

Gráfico 6 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb – 2005



Fonte: Dados da pesquisa, 2005

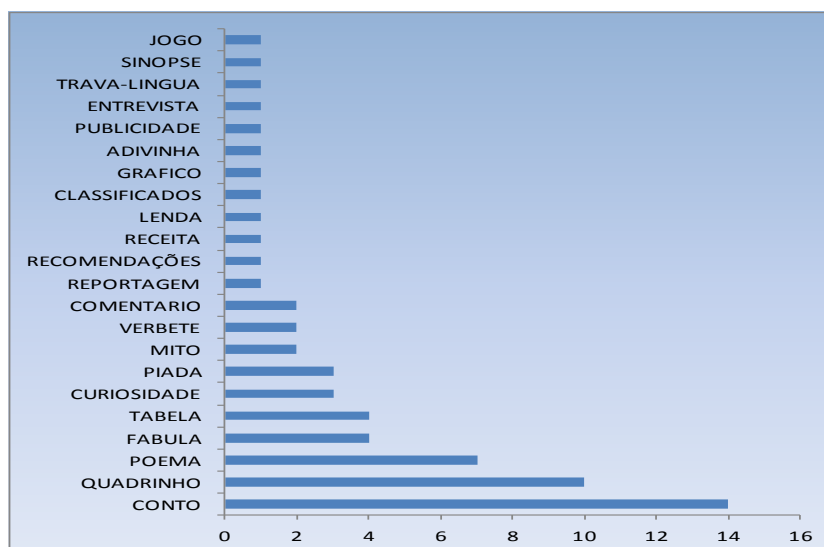
Na edição de 2005, o gênero quadrinho aparece na primeira posição, com 20 ocorrências, enquanto o gênero conto, que vinha ocupando a primeira posição desde a edição de 1999, vai para a segunda posição, com 13 ocorrências.

O que pode ser observado em todas as edições, com exceção da edição de 1995, é que não há uma variação dos gêneros em destaque, o que ocorre é uma alternância entre eles a cada edição, ou seja, o gênero que ocupava a primeira posição em um ano passa para a segunda ou terceira posição no ano seguinte, para posteriormente voltar à primeira posição.

Tabela 7 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb e da Prova Brasil – 2007

	Gênero	2007	%
1	CONTO	14	22,22
2	QUADRINHO	10	15,87
3	POEMA	7	11,11
4	FÁBULA	4	6,35
5	TABELA	4	6,35
6	CURIOSIDADE	3	4,76
7	PIADA	3	4,76
8	MITO	2	3,17
9	VERBETE	2	3,17
10	COMENTÁRIO	2	3,17
11	REPORTAGEM	1	1,59
12	RECOMENDAÇÕES	1	1,59
13	RECEITA	1	1,59
14	LENDA	1	1,59
15	CLASSIFICADOS	1	1,59
16	GRÁFICO	1	1,59
17	ADIVINHA	1	1,59
18	PUBLICIDADE	1	1,59
19	ENTREVISTA	1	1,59
20	TRAVA-LÍNGUA	1	1,59
21	SINOPSE	1	1,59
22	JOGO	1	1,59
	TOTAL	63	100,00

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

Gráfico 7 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb e da Prova Brasil – 2007

Fonte: Dados da pesquisa, 2007.

Os dados mostram uma redução significativa na quantidade e na variedade dos gêneros discursivos utilizados para compor os testes e novamente têm-se, em evidência, o conto, o quadrinho e o poema.

Outro dado relevante é que alguns gêneros que ocupavam posição de destaque, como a curiosidade e a lei, em outras edições, tiveram sua ocorrência reduzida e chegaram a desaparecer das edições posteriores.

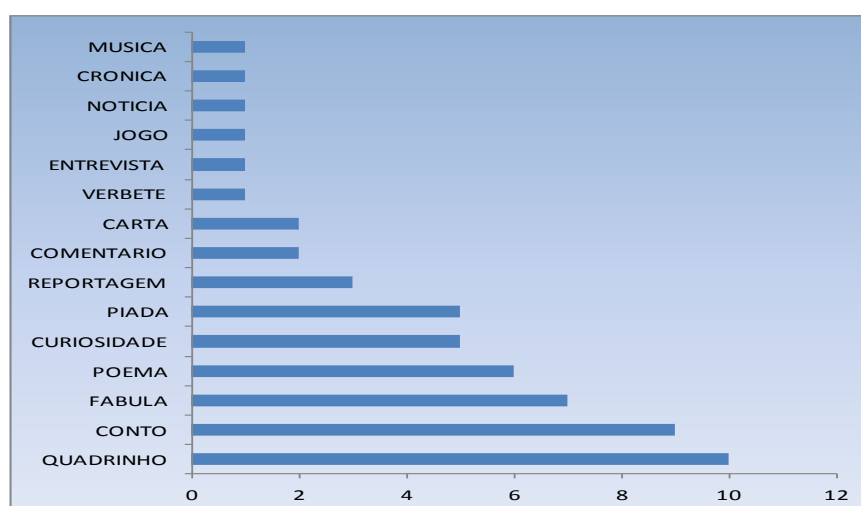
Tabela 8 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb e da Prova Brasil – 2009

	Gênero	2009	%
--	--------	------	---

1	QUADRINHO	10	18,18
2	CONTO	9	16,36
3	FÁBULA	7	12,73
4	POEMA	6	10,91
5	CURIOSIDADE	5	9,09
6	PIADA	5	9,09
7	REPORTAGEM	3	5,45
8	COMENTÁRIO	2	3,64
9	CARTA	2	3,64
10	VERBETE	1	1,82
11	ENTREVISTA	1	1,82
12	JOGO	1	1,82
13	NOTÍCIA	1	1,82
14	CRÔNICA	1	1,82
15	MÚSICA	1	1,82
	TOTAL	55	100,00

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Gráfico 8 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb e da Prova Brasil – 2009



Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Destaca-se também na edição de 2009 a redução significativa da quantidade e da variedade dos gêneros, que foi ocorrendo gradativamente desde a edição de 2005, quando a Prova Brasil foi instituída de forma censitária e a amostra do Saeb passou a ser retirada desse universo. Segundo os especialistas psicométricos e estatísticos, a quantidade de itens, e conseqüentemente de textos, pode ser reduzida porque o teste passou a ser aplicado censitariamente. Essa forma de aplicação, além de permitir um teste menor, garante a fidedignidade das informações coletadas.

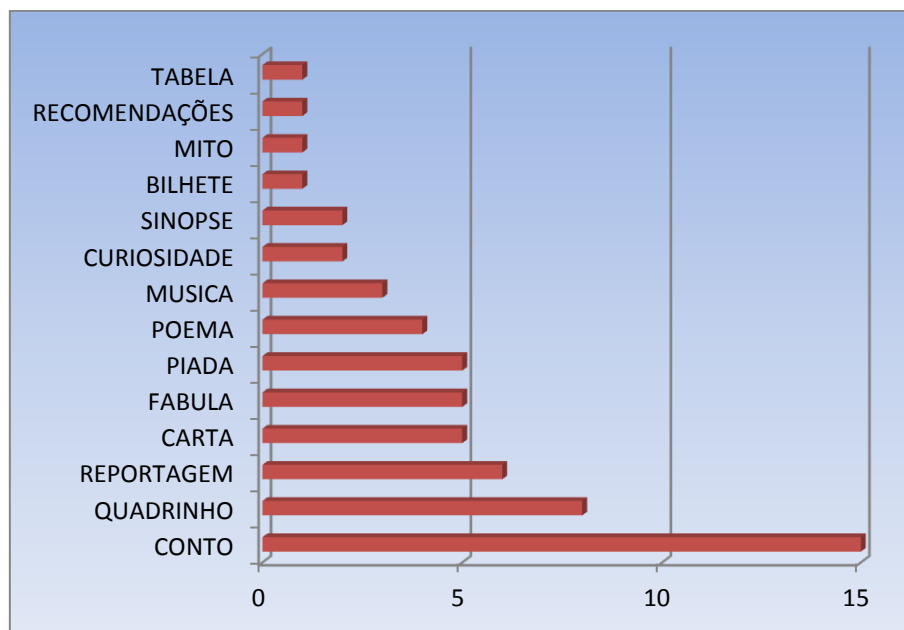
Tabela 9 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb e da Prova Brasil – 2011

	Gênero	2011	%
1	BILHETE	1	1,7
2	CARTA	5	8,5
3	CONTO	15	25,4
4	CURIOSIDADE	2	3,4
5	FÁBULA	5	8,5
6	MITO	1	1,7
7	MÚSICA	3	5,1

8	PIADA	5	8,5
9	POEMA	4	6,8
10	QUADRINHO	8	13,6
11	RECOMENDAÇÕES	1	1,7
12	REPORTAGEM	6	10,2
13	SINOPSE	2	3,4
14	TABELA	1	1,7
	Total	59	100,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Gráfico 9 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb e da Prova Brasil – 2011



Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

A edição de 2011 apresenta algumas novidades em relação às edições anteriores. Embora o conto continue em evidência, outros gêneros são destacados, tais como: a música, a carta e a piada.

A aparição desses gêneros é bastante significativa, uma vez que são gêneros apreciados pelas crianças e pelos adolescentes que estão cursando esse nível de ensino, especialmente a música. No entanto, ainda são bem poucos os gêneros que refletem as atividades discursivas, nas quais os alunos se envolvem fora da escola.

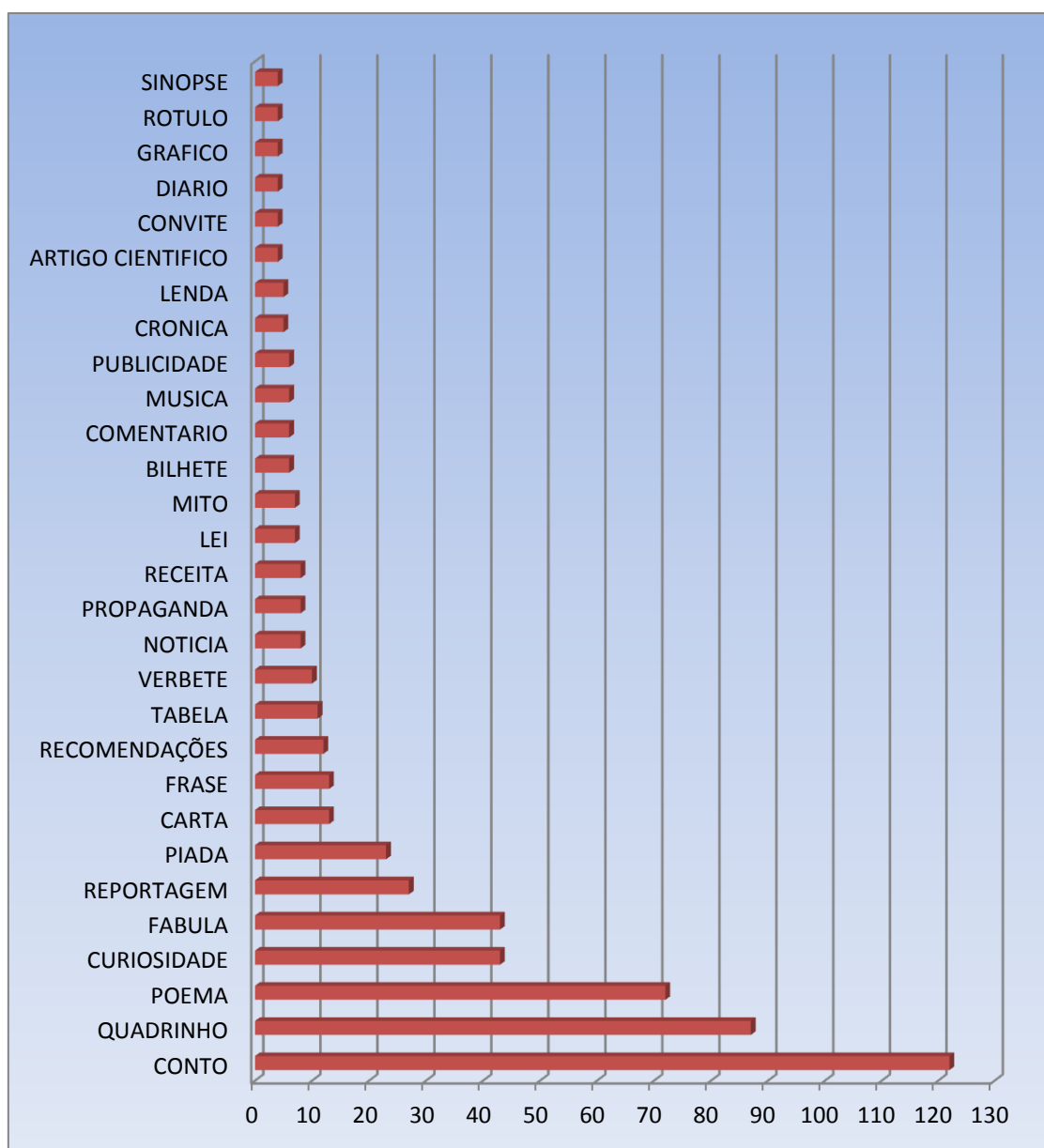
Tabela 10 – Distribuição dos gêneros discursivos do Saeb e da Prova Brasil por ano – 1995 a 2011

Gênero	Ano									Total
	1995	1997	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011	
CONTO	3	4	22	26	16	13	14	9	15	122
QUADRINHO	6	1	8	9	15	20	10	10	8	87
POEMA	2	9	7	15	10	12	7	6	4	72
CURIOSIDADE	9	3	4	8	6	3	3	5	2	43
FÁBULA	2	2	4	10	5	4	4	7	5	43
REPORTAGEM	1	0	4	4	3	5	1	3	6	27
PIADA	0	0	1	3	3	3	3	5	5	23
CARTA	0	1	0	1	1	3	0	2	5	13

FRASE	2	0	7	3	1	0	0	0	0	13
RECOMENDAÇÕES	0	0	3	3	2	2	1	0	1	12
TABELA	3	0	0	0	0	3	4	0	1	11
VERBETE	2	0	3	1	1	0	2	1	0	10
NOTÍCIA	3	2	0	1	0	1	0	1	0	8
PROPAGANDA	1	1	3	2	0	1	0	0	0	8
RECEITA	2	2	1	0	0	2	1	0	0	8
LEI	4	3	0	0	0	0	0	0	0	7
MITO	0	0	1	1	1	1	2	0	1	7
BILHETE	4	0	0	0	1	0	0	0	1	6
COMENTÁRIO	1	0	1	0	0	0	2	2	0	6
MÚSICA	0	0	0	2	0	0	0	1	3	6
PUBLICIDADE	2	2	0	0	0	1	1	0	0	6
CRÔNICA	0	0	1	3	0	0	0	1	0	5
LENDA	0	0	0	2	1	1	1	0	0	5
ARTIGO CIENTÍFICO	1	1	1	0	0	1	0	0	0	4
CONVITE	0	0	0	1	3	0	0	0	0	4
DIÁRIO	0	0	0	0	2	2	0	0	0	4
GRÁFICO	0	0	0	2	0	1	1	0	0	4
RÓTULO	1	1	1	1	0	0	0	0	0	4
SINOPSE	1	0	0	0	0	0	1	0	2	4
ADIVINHA	0	0	1	0	0	1	1	0	0	3
BIOGRAFIA	2	0	0	0	0	1	0	0	0	3
CLASSIFICADOS	0	0	0	0	1	1	1	0	0	3
ENTREVISTA	0	0	0	0	0	1	1	1	0	3
MAPA	0	0	3	0	0	0	0	0	0	3
AVISO ESCOLAR	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
BULA DE REMÉDIO	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2
DIDÁTICO	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
GLOSSÁRIO	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
JOGO	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2
TRAVA-LÍNGUA	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2
BILHETE DE PASSAGEM	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
CANTIGA DE RODA	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
CAPA DE REVISTA	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
CONTEXTUALIZAÇÃO	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
DIÁLOGO	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
FOTOGRAFIA	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
MANUAL	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
PROBLEMA DE MATEMÁTICA	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
PROGRAMAÇÃO	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
RETRATO DESCRITO	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
SIMPATIA	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
TERMÔMETRO	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Total	58	34	84	99	73	86	63	55	59	611

Fonte: Dados da pesquisa, 1995, 1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011.

Gráfico 10 – Ocorrência dos gêneros discursivos do Saeb e da Prova Brasil - 1995 a 2011*



Fonte: Dados da pesquisa, 1995, 1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011.

* Foram considerados os gêneros que ocorreram pelo menos 4 vezes.

Dessa forma, como se pode observar na tabela 10, de distribuição dos gêneros do Saeb e da Prova Brasil por ano, o gênero mais utilizado nas nove edições desses exames foi o conto, com 122 ocorrências, seguido do quadrinho com 87, e do poema, com 72.

Assim, há certo descompasso entre o que está prescrito nos documentos que orientam a construção desses testes e o que de fato é praticado, pois se recomenda categoricamente que sejam utilizados gêneros que circulam na vida social. No entanto,

os gêneros que receberam maior destaque nas nove edições do exame foram as composições literárias, principalmente contos e poemas.

Essa incoerência pode ser observada ao se comparar os trechos dos documentos que orientam a elaboração dos testes relacionados abaixo, com os dados da tabela de distribuição dos gêneros discursivos do Saeb e da Prova Brasil por ano 1995-2011.

A leitura é compreendida como produção de sentidos, devendo, nessa perspectiva, partir de uma tipologia textual variada, encontrada em nosso cotidiano, isto é, em textos que circulam em nossa sociedade, cumprindo diferentes funções e oriundos de fontes diversas, da popular à letrada, erudita (INEP, 1998, p.26).

A finalidade do ensino de Língua Portuguesa, tal como vem sendo tratada em diversas propostas curriculares, é criar situações nas quais o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo, nas instâncias públicas de uso da linguagem ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (INEP, 1999, p. 13).

É possível dizer que um sujeito competente no domínio da linguagem é capaz de compreender e produzir textos orais e escritos adequados às situações de comunicação em que atua; de posicionar-se criticamente diante do que lê ou ouve; de ler e escrever produzindo sentido, formulando perguntas e articulando respostas significativas em variadas situações. [...] Enfim, ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação. (INEP, 2002, p.17)

A língua escrita deve ser apresentada na escola da mesma forma que é organizada na vida cotidiana, ou seja, por práticas sociais de leitura e escrita. E, portanto, no âmbito escolar, o ensino deve se embasar tanto quanto possível em situações reais que contextualizem a leitura e a escrita (INEP, 2009, p.12).

Além da incoerência encontrada na comparação entre os documentos do Inep e os testes, constata-se que essa composição textual dos testes também está em desacordo com as orientações trazidas pelos documentos que embasam a educação nacional. Os PCNs (1997, p. 30), por exemplo, ressaltam que a educação verdadeiramente comprometida com a formação cidadã deve se preocupar com “o desenvolvimento das capacidades de uso eficaz da linguagem que satisfaça as necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, a transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão”.

Embora saiba-se que é impossível contemplar todos os gêneros discursivos que circulam nas diversas práticas sociais, o ato de se privilegiar determinados gêneros em detrimento de outros, em todas as edições de uma avaliação de abrangência nacional, que têm dentre as suas funções canalizar recursos para as instituições escolares e

determinar o nível de leitura do sistema educacional brasileiro e de cada instituição escolar em particular, pode ter várias implicações.

Uma delas consiste em transmitir a ideia equivocada aos professores de que para se melhorar a classificação da escola na Prova Brasil e conseqüentemente o IDEB da instituição e do sistema educacional deve-se privilegiar o trabalho pedagógico em sala de aula com os gêneros conto e poema, visto que são esses gêneros que são utilizados na “prova”.

Destaca-se aqui, que não se tem a intenção de negar a presença do texto literário nas avaliações externas, mas ressaltar que é preciso considerar a variedade, uma vez que, “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY e DOLZ 2010, p.65). Essas práticas, por sua vez, mobilizam diferentes e diversas capacidades da parte do sujeito.

Nesse sentido, o fato de essas avaliações priorizarem gêneros de estrutura narrativa, pode prejudicar o desempenho dos alunos, cujo professor privilegia o trabalho com os gêneros de circulação social, e beneficiar o aluno, cujo professor treina para responderem aos testes.

Outra observação que se faz sobre a presença do texto literário no Saeb e na Prova Brasil é que a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 5º ano possui apenas uma habilidade que afere especificamente a composição literária. Isso significa que esses gêneros estão sendo utilizados para aferir habilidades diversas, que não exploram as especificidades das composições literárias, algo bastante criticado pelos especialistas da área e pelos próprios PCNs (1997, p. 37-38).

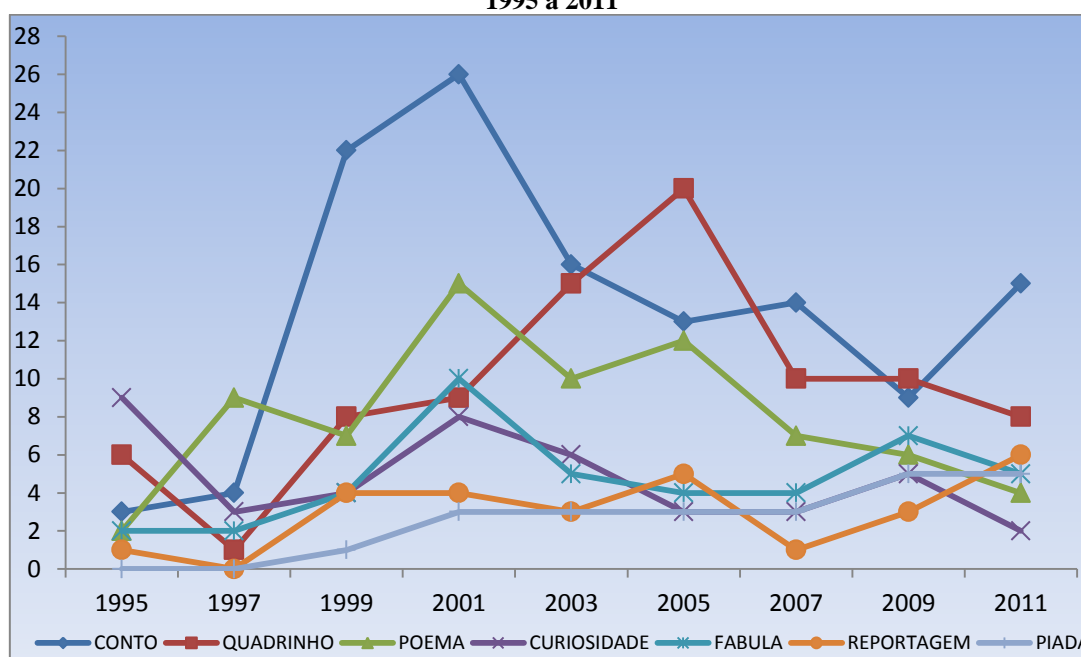
A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do prazer do texto, etc. Postos de forma descontextualizadas, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

Tabela 11 – Distribuição dos sete gêneros discursivos mais frequentes do Saeb e da Prova Brasil – 1995 a 2011

Gênero	Ano									Total
	1995	1997	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011	
CONTO	3	4	22	26	16	13	14	9	15	122
QUADRINHO	6	1	8	9	15	20	10	10	8	87
POEMA	2	9	7	15	10	12	7	6	4	72
CURIOSIDADE	9	3	4	8	6	3	3	5	2	43
FÁBULA	2	2	4	10	5	4	4	7	5	43
REPORTAGEM	1	0	4	4	3	5	1	3	6	27
PIADA	0	0	1	3	3	3	3	5	5	23

Fonte: Dados da pesquisa 1995, 1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011.

Gráfico 11 – Ocorrência dos sete gêneros discursivos mais frequentes do Saeb e da Prova Brasil – 1995 a 2011



Fonte: Dados da pesquisa, 1995, 1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011.

Avaliar a leitura nacional, priorizando apenas alguns gêneros discursivos, como mostra a tabela e o gráfico 11, pode ter outra implicação: a questão do controle social e do poder, pois a constituição de um gênero e sua institucionalização não se dá no vazio. No entanto, segundo Marcuschi (2008, p. 155), os gêneros surgem “no processo de integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. Nessa perspectiva, o gênero discursivo é um instrumento poderoso, pois “seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social”.

Considerando que a estrutura composicional, o estilo e o meio social em que circulam esses textos nem sempre fazem parte das práticas discursivas cotidianas dos alunos que são avaliados pelo Saeb e a Prova Brasil, pode-se afirmar que, ao se privilegiar determinados gêneros, se “estabelecem restrições sociais ao acesso a certas

práticas discursivas” (Fairclough, 2001, p.77), contribuindo, assim, para a reprodução de distribuição assimétrica de poder. Isso porque, quando não se domina determinado gênero, o indivíduo sente-se inibido a participar de atividades discursivas que fazem parte das práticas sociais. Bakhtin (2003, p. 285), ao escrever a respeito disso, argumenta que

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

A variedade dos gêneros discursivos dos testes do Saeb e da Prova Brasil (Cf. tabela10) foi outro aspecto observado. Se essa variedade for analisada sob a perspectiva que Marcuschi (2008) nomeia de intercultural, verifica-se que os testes não dão conta da heterogeneidade cultural brasileira que se manifesta também nos gêneros, visto que a maioria deles utilizam gêneros que privilegiam as elites urbanas e não a variação linguística, social, temática, de costumes, crenças e valores etc.

Outra questão que se apresenta ao analisar o modelo de composição dos testes do Saeb e da Prova Brasil, no qual predominam os gêneros literários, diz respeito ao *campo de comunicação* que, na formulação de Bakhtin (2003, p. 266), significa que os gêneros são empregados conforme condições específicas de um “dado campo, que correspondem a determinados estilos, função e condições de comunicação discursivas”. Ou seja, o campo de comunicação discursiva determina o gênero, o que Marcuschi (2008, p.155) designa como “domínio discursivo” dentro dos quais se pode identificar um conjunto de gêneros específicos de determinada prática ou rotina comunicativa.

Analisar os gêneros sob essa perspectiva significa reconhecer que toda comunicação se dá em uma determinada esfera da vida social ou institucional, que determina os padrões comunicativos que vão se consolidando com o decorrer do tempo e passam a controlar as práticas comunicativas. Nesse sentido, distribuir os gêneros do Saeb e da Prova Brasil por domínio discursivo pode ser bastante útil para as reflexões aqui suscitadas.

Assim, considerando o quadro de distribuição sistemática dos gêneros por domínios discursivos, construído por Marcuschi (2008, p.194), é que nessa etapa da

análise os gêneros que compõem os testes do Saeb e da Prova Brasil foram organizados. (Cf. Quadro 10)

O quadro mostra que dos doze domínios discursivos sugeridos por Marcuschi (2008, p. 194) apenas nove foram contemplados pelos testes. No entanto, três desses domínios tiveram apenas um gênero representativo nas nove edições investigadas. Considerando o cotidiano do público-alvo para o qual essa avaliação foi aplicada, compreende-se que as práticas discursivas nas quais eles estão envolvidos são mais amplas das que as contempladas no exame.

Os domínios discursivos que tiveram um número maior de gêneros contemplados foram o ficcional, com 350 ocorrências, e o instrucional, com 111 ocorrências. Considerando que os gêneros contemplados não fazem parte das práticas discursivas rotineiras da maioria dos alunos e que o contato com eles praticamente ocorre na escola, principalmente os relacionados ao domínio discursivo ficcional, parece que existe uma discrepância entre a realidade discursiva vivenciada e a ensinada e mensurada pela escola.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, ao se avaliar o nível da leitura nacional utilizando gêneros que representam apenas um campo da atividade discursiva, desconsidera-se que o domínio da língua nas diferentes esferas sociais tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social. Nega-se o que vem sendo amplamente discutido sobre considerar os conhecimentos prévios dos alunos, sua bagagem, vivência e experiência.

Para Scheneuwly e Dolz (2004, p.43), a comunicação, seja ela oral ou escrita, pode e deve ser ensinada sistematicamente, para isso sugerem o trabalho com *sequências didáticas* que, segundo os autores, é uma estratégia que possibilita a reconstrução e apropriação de práticas de linguagem construídas historicamente. Isso significa ensinar na escola de forma sistemática o domínio na produção de linguagem privilegiando as situações comunicativas vivenciadas diariamente no contexto social e cultural dos indivíduos.

A respeito do ensino dos gêneros discursivos, uma das recomendações dos PCNs (1997, p. 54-55) é que

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. [...] Significa trabalhar com diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” – resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto – e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para solução de um problema.

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola.

Dessa forma, os estudos de Scheneuwly e Dolz (2004) sobre o ensino dos gêneros discursivos na escola e as recomendações dos PCNs trazem a seguinte reflexão: os gêneros utilizados para se avaliar a leitura não deveriam ser os que refletem as atividades discursivas nos quais os alunos se deparam diariamente? As práticas de leitura e escrita cotidianas não deveriam ser transportadas para o contexto escolar a fim de que os indivíduos sejam instrumentalizados para atender as demandas sociais e ampliem seu potencial discursivo? Por que então, o Saeb e a Prova Brasil aferem a leitura dos alunos brasileiros utilizando, prioritariamente, gêneros literários?

Os dados analisados sugerem que um dos motivos que levam os alunos a apresentarem baixos resultados nos testes de leitura seria o fato de que o aluno não consegue estabelecer relação entre os eventos e as práticas discursivas que vivencia na escola e os eventos e práticas discursivas que vivencia nas diversas instâncias sociais em que participa. Sobre o assunto, Soares (2004, p.100) faz o seguinte comentário:

a obtenção de um mau resultado em um teste de avaliação de habilidades de leitura e escrita por indivíduos com alto grau de instrução pode se explicar por um possível distanciamento entre o letramento escolar – habilidades de leitura e escrita desenvolvidas pela escola e o letramento social – habilidades demandadas pelas práticas de letramento que circulam na sociedade.

Em síntese, essa análise mostrou que é necessário reconsiderar a composição textual do Saeb e da Prova Brasil. É preciso contemplar uma diversidade maior de gêneros e domínios discursivos, a fim de, não apenas cumprir as orientações prescritas nos documentos oficiais, mas principalmente, aproximar essa avaliação das práticas sociais vivenciadas por esse público diariamente.

Além disso, essa análise traz uma reflexão que muitas vezes tem passado despercebida: a qualidade dos instrumentos produzidos, mas, também, as mensagens ideológicas que são disseminadas e que podem contribuir para manter relações de poder de um grupo que tem acesso a esses gêneros e os manipula, conforme suas necessidades discursivas, sobre outro grupo que não domina e nem tem acesso a essas práticas sociodiscursivas.

Quadro11– Distribuição dos gêneros do Saeb e da Prova Brasil por domínios discursivos³¹ – 1995 a 2011

Ficcional		Lazer		Instrucional		Comercial		Jornalístico		Interpessoal		Jurídico		Publicitário		Saude	
Conto	122	Piada	23	Curiosidade	43	Propaganda	8	Reportagem	27	Carta	13	Lei	7	Aviso	2	Bula remédio	2
Quadrinho	87	Adivinha	3	Recomendações	12	Publicidade	6	Notícia	8	Bilhete	6						
Poema	72	Jogos	2	Tabela	11	Rótulo	4	Entrevista	3	Diário	4						
Fábula	43	Trava-língua	2	Verbetes	10	Classificados	3	Sinopse	4	Convite	4						
Mito	7			Receita	8	Bilhete	1	Programação	1	Diálogo	1						
Crônica	5			Comentário	6			Capa de revista	1	Fotografia	1						
Lenda	5			Artigo	4												
Música	6			Gráfico	4												
Cantiga	1			Biografia	3												
Retrato descrito	1			Mapa	3												
Simpatia	1			Didático	2												
				Glossário	2												
				Manual	1												
				Termômetro	1												
				Problema mat.	1												
Total	350		30		111		22		44		29		7		2		2

Fonte: Dados da pesquisa, 1995- 2011

31 A frase e a contextualização não integraram o quadro, porque elas não se enquadram em nenhum domínio discursivo sugerido por Marcuschi (2008).

Assim, tendo por base a análise dos gêneros discursivos e as considerações teóricas sobre letramento tecidas no Capítulo 2, pode-se afirmar que o Saeb e a Prova Brasil - embora apresente nos documentos teóricos preocupação em avaliar o letramento social, na perspectiva que Soares (2009) nomeia de “liberal” – aferem apenas o letramento em sua dimensão individual.

Primeiro, porque o Saeb e a Prova Brasil só aferem a leitura, e o letramento é constituído de dois processos distintos, porém indissociáveis: leitura e escrita. Sobre isso, Soares (2009, p. 68) declara que

As definições de letramento que consideram as diferenças entre leitura e escrita tendem a concentrar-se ou na leitura ou na escrita (mais frequentemente na leitura), ignorando que os dois processos são complementares: são diferentes, mas o letramento envolve ambos. [...]

Não levar em conta a coexistência, no conceito de letramento, desses dois constituintes heterogêneos – leitura e escrita – torna-se ainda mais sério, se se considera que cada um desses constituintes é um conjunto de habilidades bastante diferentes, e não uma habilidade única.

Segundo, porque o contexto social e cultural do aluno é desconsiderado, pois o processo de interpretação é determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito. Nesse sentido, Bonamino, Coscarelli e Franco (2002, p.100) contribuem com a reflexão aqui apresentada quando comparam os testes do Saeb com os do Pisa e afirmam que

Apesar de o SAEB demonstrar ter uma preocupação com a dimensão social do letramento, a descrição dos níveis de proficiência apresentada no Quadro 1 explicita que uma maior ênfase é dada às habilidades individuais de leitura. Além disso, é possível notar que essa concepção reflete uma visão muito escolar da leitura, que utiliza como parâmetro o que o aluno consegue fazer com o texto e não exatamente uma concepção voltada para a valorização dos usos sociais da linguagem.

Um terceiro aspecto, que situa os testes do Saeb e da Prova Brasil na perspectiva autônoma do letramento, refere-se aos gêneros que compõem essas avaliações. Como mostra a análise aqui empreendida, a maior parte desses gêneros é literário e evidencia práticas escolares de leitura, que muitas vezes se distanciam das situações reais de leitura nas quais os alunos participam diariamente. A respeito disso, Soares (2004, p.104), em um estudo comparativo entre os testes do Saeb e dos testes do INAF, afirma que

Em síntese, um confronto, ainda que superficial, entre as provas do SAEB e o teste utilizado no INAF 2001, evidencia que as primeiras remetem à situação de instrução na área da leitura, representativas de práticas escolares de leitura, enquanto o segundo procurou-se aproximar-se o mais possível de situações reais de leitura, representativas de práticas sociais que envolvem a escrita. Subjacentes a esses dois

instrumentos estão, pois, conceitos diferentes de letramento, que se concretizam em diferenças significativas em relação aos objetos de leitura – portadores e gêneros de texto, aos modos de ler e compreender, aos pressupostos para a definição das habilidades relevantes para uma prática de leitura; enfim, pode-se concluir que há um conceito escolar de letramento que difere de um conceito não escolar de letramento.

Essa observação também é feita por Bonamino, Coscarelli e Franco (2002, p.100). Os autores consideram que a diversidade de gêneros discursivos que circulam na sociedade não é contemplada nos testes de Língua Portuguesa.

É importante notar que a visão da leitura como instrumento escolar se manifesta no conjunto de questões que compõem as provas de Língua Portuguesa no SAEB. As questões de prova não exploram em profundidade a imensa diversidade textual que circula em nossa sociedade, restringindo-se aos textos mais comumente encontrados nos materiais didáticos, como poemas, contos ou crônicas, propagandas, tirinhas, notícias e reportagens (de jornais e revistas). Podemos dizer, portanto, que essa avaliação, apesar de trazer dados valiosos a respeito das habilidades de leitura dos alunos brasileiros, não verifica diretamente a capacidade de leitura (e consequentemente o grau de letramento) desses estudantes, uma vez que a habilidade deles de lidar com vários textos do cotidiano não é diretamente verificada no SAEB.

Finalmente e sem esgotar as implicações possíveis que enquadram os testes do Saeb e da Prova Brasil no modelo autônomo do letramento, se os aspectos sociais, culturais e econômicos dos alunos são desconsiderados no processo de seleção dos gêneros que compõem os testes, se os resultados resultam em classificações do tipo letrados/não letrados, como se o processo de leitura e escrita fosse algo neutro - independente do contexto social, presume-se que essas práticas enquadram-se no modelo autônomo do letramento. Modelo, que tem como maior crítico, Street (2010, p.36):

Defendo que esses são modelos de letramento que as pessoas mantêm, principalmente quando os modelos são traduzidos em categorias classificatórias que separam os letrados dos não letrados. Mas quero dar um passo atrás e perguntar que modelo de letramento é usado para fazer essa distinção. Essa distinção categórica e a crença que ela representa parece ser dada pela literatura teórica, pelas instituições e pelas pessoas que se encontram em determinadas vilas e países, e é o que chamo de *modelo autônomo*. Presume-se, nesse modelo, que letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independente do contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo geral proposto para essa investigação, “analisar se a concepção teórica de letramento dos documentos que subsidiam o Saeb e a Prova Brasil corresponde à concepção teórica presente nas Matrizes de Referência e nos testes de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental aplicados desde 1995”, por meio das análises aqui empreendidas, a concepção de letramento apresentada nos documentos não é a mesma identificada na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 5º ano, nem a que está implícita nos testes desses exames.

Conforme foi apresentado no Capítulo 4, os documentos que subsidiam o Saeb e a Prova Brasil se orientam pela concepção de letramento caracterizada por Soares (2009) como “liberal”. Nessa perspectiva, as habilidades de leitura e escrita não podem ser dissociadas de seus usos e das formas que elas assumem nas práticas sociais. Entretanto, a Matriz de Referência reformulada em 2001 e os testes aplicados desde 1995 apontam para uma concepção de letramento que Street (1984) denomina de *modelo autônomo*, porque a maioria das habilidades da Matriz de Referência se volta para o funcionamento interno do texto escrito, desconsiderando aspectos contextuais e sociais. Além disso, utiliza a metalinguística para descrever processos de leitura como se fossem neutros e independentes e ainda privilegia a linguagem escrita em detrimento da linguagem oral.

As análises da Matriz de Referência 2001 e dos testes aplicados desde 1995 mostraram que essas avaliações estão mais preocupadas em avaliar se os alunos desenvolveram ou não as habilidades necessárias para ler e compreender níveis de linguagem cada vez mais abstratos. É menos preocupada com os usos que os alunos fazem da leitura e da escrita em sua vida cotidiana.

Em síntese, o encontrado nos documentos foi um discurso teórico voltado para as práticas sociais, preocupada com o uso social da linguagem. Proposta teórica que está em consonância com os documentos nacionais e internacionais e atualizada com as pesquisas desenvolvidas no campo da linguística textual e da educação. Os próprios PCNs (1997) ressaltam que a educação verdadeiramente comprometida com a formação cidadã deve se preocupar com o uso eficaz da linguagem para satisfazer as necessidades pessoais, – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão.

Entretanto, esse discurso não é materializado na Matriz de Referência, nem nos testes. Muito pelo contrário, tem-se uma Matriz que, declaradamente, avalia competências cognitivas individuais de leitura (INEP, 2002, p12) e um teste que não contempla os gêneros que circulam nas práticas sociais (Cf. Tabela e Gráfico 10), o que suscita questões de controle social e de poder, pois a constituição de um gênero e sua institucionalização não se dá no vazio, mas, como afirma Marcuschi (2008), surge da integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Nessa perspectiva, o gênero discursivo é um instrumento poderoso, pois seu domínio e sua manipulação dependem da forma como o indivíduo está inserido na sociedade e do seu poder social.

Essa incoerência teórica entre documentos se torna mais grave, se for considerado que cada concepção de letramento encontrada nesses documentos aponta para diferentes perfis de leitor, pois cada vertente, *modelo autônomo* ou *modelo ideológico*, traz em seu bojo concepções diferentes de leitor, de indivíduo e considera importante determinado conjunto de habilidades de leitura e escrita para se viver na sociedade atual.

Constata-se ainda que a fundamentação teórica da primeira Matriz de Referência, versão 1995, apresentava uma concepção de letramento crítica, preocupada com processos sociais mais amplos, tendo como perfil, um leitor crítico, questionador de valores e tradições e formas de distribuição de poder presente nos contextos sociais, um leitor de que a sociedade brasileira necessita e que Paulo Freire (1990) descreve como aquele que antes de ler a palavra, lê o mundo. Nessa perspectiva emancipadora, os leitores são sujeitos e não meros “objetos” e a leitura e a escrita são instrumentos necessários para que o indivíduo se reapropriar de sua história, de sua cultura e de suas práticas linguísticas.

Entretanto, percebe-se que a partir de 1997 houve um redirecionamento teórico, pois todos os documentos produzidos, desde então, passaram a focar a *funcionalidade* da leitura e da escrita, refletindo uma concepção “liberal”, que Soares (2009) caracteriza como uma interpretação fraca do letramento. Sobre isso, destaca-se que, embora o letramento *funcional* seja um avanço em relação à abordagem individual, por ser mais abrangente e contextualizada, ainda não é suficiente para formar sujeitos críticos que questionem a conjuntura social, econômica e política no qual vivem, pois essa abordagem preocupa-se apenas em atender as demandas que são impostas pela sociedade e não em questionar seus valores ideológicos.

Uma terceira concepção encontrada nas Matrizes de Referência e nos testes aplicados desde 1995 seria o *modelo autônomo*. Nesse modelo a preocupação centra-se no

funcionamento interno do texto e basta que o leitor compreenda níveis de linguagem cada vez mais abstratos, independente do contexto em que está inserido. Em síntese, o perfil de leitor que o Saeb e a Prova Brasil têm em mente está longe de ser o perfil de leitor que a sociedade econômica demanda, e mais distante ainda do perfil de leitor que a sociedade brasileira necessita.

Outra conclusão que se tira desse estudo é que as mudanças ocorridas nas Matrizes de Referência foram no sentido contrário das mudanças que ocorriam no cenário educacional e linguístico; porque, enquanto novos estudos e pesquisas avançavam no entendimento de quais habilidades de leitura e escrita são necessárias para se viver em um mundo globalizado e formar um sujeito crítico - capaz de lidar com tantas transformações, o Saeb e a Prova Brasil foram reduzindo - a cada edição - a quantidade e a abordagem das habilidades aferidas.

Até mesmo pela composição textual dos testes é possível perceber essas mudanças. Na avaliação de 1995, observa-se que a maioria dos gêneros que a compuseram eram gêneros que circulavam nas práticas sociais. Mas, a partir da edição de 1997, foram privilegiados os gêneros literários, especialmente, contos e poemas, gêneros que, prioritariamente, costumam circular na escola. Além disso, se essa variedade for analisada sob a perspectiva que Marcushi (2008) nomeia de intercultural, verifica-se que os testes não dão conta da heterogeneidade cultural brasileira que se manifesta também nos gêneros, visto que a maioria deles utilizam gêneros que privilegiam as elites urbanas elitizado e não a variação linguística, social, temática, de costumes, crenças e valores.

Por fim, embora o Saeb e a Prova Brasil forneçam informações importantes para a monitoração do sistema educacional brasileiro e permitam subsidiar políticas públicas em educação, no que se refere à qualidade técnica e pedagógica de seus instrumentos, ainda há muito que se avançar. Primeiro, porque o Saeb e a Prova Brasil somente aferem habilidades de leitura e deixam de fora a linguagem oral, a escrita e a reflexão linguística. Segundo, porque mesmo na área de leitura, contempla-se apenas um pequeno recorte de habilidades recomendadas para se trabalhar em sala de aula. Terceiro, porque os gêneros privilegiados nessas avaliações não são os que costumam circular nas práticas sociais, mas restringem-se basicamente ao ambiente escolar. E, por último, sem esgotar os aspectos que precisam ser revistos, tem-se a quantidade de habilidades aferidas, que na Matriz do 5º ano, em sua maioria, limita-se a duas por tópico, restringindo bastante a abordagem dos conteúdos.

Tudo isso pode interferir nos resultados que os alunos vêm apresentando e contribuir para falta de entendimento que a comunidade escolar demonstra nas pesquisas realizadas, uma

vez que professores e alunos não conseguem ver relação entre as práticas de leitura e escrita realizadas pela escola e sua comunidade e as práticas de leitura e escrita aferidas pelas avaliações externas.

Nesse contexto, considera-se que há muitas avaliações da educação básica (Saeb, Prova Brasil, Enem, Encceja, Provinha Brasil e Pisa) e concorda-se com Soares (2010), que há pouquíssimas pesquisas e ações políticas que intervenham de fato nos resultados negativos dessas avaliações. Infelizmente as políticas públicas de educação têm focado a avaliação como se esse procedimento por si só fosse resolver o problema educacional brasileiro.

Sob essa perspectiva, nas duas últimas décadas, as avaliações receberam uma nova configuração, transformando-se na principal estratégia para se alcançar a qualidade educacional. O Saeb, que deveria ser um instrumento para construção da emancipação política, social, econômica e ideológica da sociedade, foi transformado em uma estratégia neoliberal de responsabilização, que acredita que a exposição dos resultados da escola, por si só, pode melhorar a qualidade do ensino.

Diante de tudo que foi exposto e levando em conta os usos que se têm feito dos instrumentos e resultados do Saeb e da Prova Brasil, considera-se que as avaliações das redes de ensino seriam mais eficazes se planejadas e conduzidas no nível estadual e municipal. Sugere-se que apenas o Saeb fosse mantido periodicamente no formato atual, ou seja, amostral, desde que seus instrumentos, seu referencial teórico e a concepção de leitor sejam aprimorados, a fim de fornecer um panorama geral e mais coerente do cenário educacional do país.

Quanto à avaliação das redes de ensino, de forma censitária, como a Prova Brasil vem realizando, a sugestão é que fique a cargo das UF ou dos municípios, em conformidade com as necessidades de cada rede, utilizando metodologias adequadas a cada realidade, com instrumentos que reflitam em maior grau a realidade cultural e social das comunidades avaliadas. Nesse aspecto, concorda-se com Freitas (2009) que argumenta que não basta que o dado do desempenho do aluno ou do professor seja coletado em um teste ou questionário, mas é preciso que haja legitimidade política para ser aceito.

Além disso, considera-se que, para que de fato a avaliação externa contribua para melhoria dos resultados, ela deve estar articulada aos outros dois níveis de avaliação: a avaliação institucional, que recebe, consome e valida os dados para encontrar formas de

melhorias; e a avaliação da aprendizagem realizada pelo professor em sala de aula. Esses três níveis de avaliação, quando bem articulados, fornecem de fato informações para a melhoria da qualidade dos sistemas educacionais, das escolas e dos alunos. Dessa forma, o papel do Inep seria de cooperação com os estados e municípios, provendo assistência técnica e pedagógica a fim de contribuir para a formação de uma rede de avaliação no país, que de fato contribuiria para a melhoria da educação brasileira.

Por fim, o Saeb precisa avançar na definição do perfil de leitor que se quer formar ao término de cada etapa da educação básica, na coerência e na articulação entre referencial teórico, Matriz de Referência e testes, pois da forma como essa avaliação está estruturada não consegue sequer atender aos anseios *funcionais* da sociedade econômica, visto que, embora essa concepção esteja expressa nos documentos, ela não se materializa na matriz e nos testes.

Além disso, o Saeb deve avançar na direção de uma abordagem do letramento mais ideológica, que não busca apenas aferir se os alunos são capazes de interpretar aspectos internos dos textos, mas principalmente saber se os alunos estão sendo instrumentalizados para lidar com as relações econômicas, culturais, políticas e pedagógicas, com as quais deparam diariamente nas práticas sociais. Pois, concorda-se com Paulo Freire que a linguagem - seja ela oral ou escrita - e o poder estão inextricavelmente entrelaçados e proporcionam uma dimensão fundamental da ação humana e da transformação social.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: Entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supracional. *Educação e Sociedade*. Campinas/SP: CEDES, ano XXII, n. 75, ago. 2001, 49-66.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Português (Brasil), 4.ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953].
- BARRETO, E. S. de S. A avaliação na educação básica: entre dois modelos. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, ano XXII, n. 75, ago. 2001, 49-66.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*. Campinas/ SP: CEDES, v. 26, nº 92, out./ 2005, p. 725-751.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford, U.K. and Cambridge, U.S.A.: Blackwell, 1994.
- BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado que subjacentes ao Saeb e ao Pisa. *Educação e Sociedade*., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06 fev. 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrado*. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. M. E. Lei de diretrizes e bases, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961: estabelece as Diretrizes da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 27 dez. 1961, retificado em 28 dez. 1961.
- _____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: Ensino de primeira a quarta série*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. *PDE: plano de desenvolvimento da educação: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC/ SEB/ INEP. 2008.

_____. *PDE: plano de desenvolvimento da educação: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC/ SEB/ INEP. 2008.

_____. Portaria MEC nº 1.795 de 27 de dezembro de 1994: cria o Sistema Nacional da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, 28 dez. 1994.

_____. Portaria MEC nº 931 de 21 de março de 2005: Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. *Diário Oficial da União*, 22 mar. 2005.

_____. *Relatório do 2º ciclo de aferição sistema nacional de avaliação da educação básica*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/ MEC, 1995. 165p.

_____. *Relatório do 2º ciclo de aferição de sistema nacional de avaliação da educação básica: anexo I*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/ MEC, 1995. 160p.

_____. *Relatório do 2º ciclo de aferição de sistema nacional de avaliação da educação básica: anexo II*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/ MEC, 1995. 122p.

_____. *Saeb-95: relatório técnico*. São Paulo: MEC, 1995. 219p.

BRESSER PEREIRA, L.C. Gestão do setor público: estratégia estrutura para um novo Estado. In: _____. & SPINK, P. (Orgs). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006, p. 21-38a.

_____. Da administração pública burocrática à gerencial. In: _____. & SPINK, P. (orgs). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006, p. 237-270b.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinbourg University, 1999.

CRESWELL, J.W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FAIRCLOUGH, N. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, R.; Meyer, M. (Comp.) *Métodos de Análises Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003, p.179-203.

FAIRCLOUGH, N. Michel Foucault e a análise de discurso. In: _____. *Discurso e mudança social*. Trad. Isabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FÁVERO, L. L. ;KOCH, I. G. V. *Linguística textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez 2005.

FRANCO, C.; BONAMINO, A.; BESSA, N. *Avaliação da educação básica*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. *Cadernos de Pesquisa*. Mato Grosso do Sul/MS, v.34, n. 123, set/dez. 2004. p.663-689.

FREITAS, L.C. Eliminação adiada: o acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*. Campinas/ SP: CEDES, vol. 28, n. 100, out. 2007, p. 965-987.

_____. et. Al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

GIL, A. C. *Metódos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2010.

GOODY, J. ; WATT, I. *As consequências do letramento*. Trad. Waldemar Ferreira Netto. São Paulo: Paulistana, 2006.

GUEDES, T. A. et al. *Projeto de Ensino Aprender Fazendo Estatística*. SP: USP, 2006.

HORTA NETO, J. L. *Avaliação Externa: a utilização dos resultados do Saeb 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

_____. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil das primeiras medições em educação até o Saeb de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI: n.42/5, 2007, p.1-13.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Bases para um ensino de qualidade*. Brasília: INEP, 1997. 38p.

_____. *Dados Preliminares do Saeb/ 95*. Brasília: INEP, 1996.

_____. *Guia para elaboração de itens de língua portuguesa*. Brasília: INEP, 2004.

_____. *Língua Portuguesa: orientações para o professor, Saeb/ Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental*. Brasília: INEP, 2009.

_____. *Matrizes curriculares de referência para o SAEB*. 2.ed. Maria Inês Gomes de Sá Pestana et al. Brasília: INEP, 1997.

_____. *Matrizes curriculares de referência para o SAEB*. 2.ed. Maria Inês Gomes de Sá Pestana et al. Brasília: INEP, 1999.

_____. *Matrizes de Referência do SAEB: língua portuguesa/matemática*. Brasília: INEP, 2001.

_____. *Níveis de desempenho de Língua Portuguesa e Matemática: Saeb: resultados 99*. Brasília: INEP, 2000.

_____. *O perfil do aluno brasileiro: um estudo a partir dos dados do Saeb 97*. Brasília: INEP, 1999, 36p.

_____. *O perfil da escola brasileira: um estudo a partir dos dados do Saeb 97*. Brasília: INEP, 1999.

_____. *Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – 1990*. Brasília: INEP, 1992.

_____. *Relatório Nacional Saeb 2003*. Brasília: INEP, 2006.

_____. *Relatório Saeb 2001: Língua Portuguesa*. Brasília: INEP, 2002, 106 p.

_____. *Relatório Saeb: resultados 99*. Brasília: INEP, 2000.

_____. *Relatório síntese de divulgação dos resultados: Saeb 2001*. Brasília: INEP, 2002.

_____. *Resultados do Saeb/95: a escola que os alunos frequentam*. Brasília: INEP, 1996.

_____. *Resultados do Saeb/ 95: escalas de proficiência*. Brasília: INEP, 1998.

_____. *Resultados do Saeb 2003: Brasil*. Brasília: INEP, 2003, 85 p.

_____. *Saeb 97: primeiros resultados*. Maria Inês Gomes de Sá Pestana et al. Brasília: INEP, 1999.

_____. *Saeb/95: relatório final*. Brasília: INEP, 1998.

_____. *Saeb/95: resultados estaduais*. Brasília: INEP, 1998.

_____. *Saeb 1993: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*. Brasília: INEP, 1995.

_____. *Saeb/95: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: resumo executivo*. Brasília: INEP, 1997.

_____. *Saeb 2001: novas perspectivas*. Brasília: INEP, 2002.

_____. *Saeb 2001: relatório nacional*. Brasília: INEP, 2002.

_____. *Resultados do Saeb 2003*. Brasília MEC, 2004. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 20 abr. 2005.

JÚNIOR, W. C. F.. Análise de conteúdo. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (Org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo; Atlas, 2010. p. 280-304.

KATO, M. *No mundo da escrita*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990 (1. ed. 1986).

KOCH, I.G. V.; ELIAS, V. M.. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 220 p.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, V.M. (Org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004, p. 209-225.

MANN, P.S. *Introductory Statistics*. 2nd Edition, 1995. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org>. Acesso em 15 jan. 2013.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. *Produção textual, análises de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MAY, T. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MONTGOMERY, D.C. e RUNGER, G.C. *Estatística Aplicada e Probabilidade para Engenheiros*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 2003.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (Org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo; Atlas, 2010. p.269-279.

MUNDSTOCK, E. et al. Introdução à análise estatística utilizando o SPSS 13. 0: *Cadernos de matemática e estatística*. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Educação para todos. Alfabetização: um desafio inadiável: relatório de monitoramento global 2006*. Paris: Ed. Moderna, 2006.

PIMENTEL, A. *O método da análise documental: uma pesquisa historiográfica*. Cadernos de Pesquisa. Paraná: UEL, n.114, 2001.

RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004.

RIOS, G. V. Considerações sobre letramento, escolarização e avaliação Educacional. In: RESENDE, V. M.; PEREIRA.F.H. (Org.) *Práticas socioculturais e discurso*. Labcom: Brasília, 2010.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das letras, 2010.

SILVA, D. E. G.; RAMALHO, V. Reflexões para uma abordagem crítica dos gêneros discursivos. *Revista Latinoamericana de Estudos Del Discurso/ ALED*. V. 8 (1), 2008.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V.M. (Org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004, p. 89-113.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte - MG : Autêntica, 2009.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 54-67.

STREET, B.; STREET, J. "The schooling of literacy." In: STREET, B. *Social literacies: critical approaches to literacy in development ethnography and education*. London and New York: Longman, 1995.

STREET, B. (ed). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 54-67.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas, S.P.: Pontes, 1988.

VIANNA, H. M. *Introdução à avaliação educacional*. São Paulo: IBRASA, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo de ficha de leitura

FICHA DE LEITURA

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – 1990*. Brasília: INEP, 1992, 121p.

Local onde o documento foi encontrado: CIBEC/INEP

Resumo:

O relatório é composto por uma apresentação, introdução, quatro capítulos e as considerações finais.

A apresentação ressalta o esforço do MEC para implementar um sistema de avaliação no país e o percurso trilhado até a implementação do Saeb.

A introdução apresenta uma breve descrição do contexto histórico, no qual o Saeb foi implementado; explicações quanto às informações coletadas que foram organizadas em três eixos: indicadores educacionais, informações sobre a escola e informações sobre o sistema; quais foram os procedimentos adotados para definir a amostra e os extratos selecionados; quais foram os tipos de instrumentos utilizados para coletar as informações; a metodologia utilizada para capacitar técnicos e professores para a aplicação dos instrumentos e explicações sobre como os resultados foram processados.

O capítulo 1 traz informações sobre os indicadores educacionais que inclui taxas de matrícula inicial e final, reprovação, evasão e formandos.

O capítulo 2 apresenta informações sobre a quantidade, perfil e distribuição dos diretores por dependência administrativa.

O capítulo 3 descreve a quantidade, o perfil, as condições de trabalho e a distribuição dos professores por dependência administrativa.

O capítulo 4 retrata o rendimento do aluno e traz apenas informações genéricas sobre como os instrumentos foram construídos, porém não explica quais foram as habilidades avaliadas, nem exemplifica como eram as questões. O único instrumento que é possível se ter uma noção do que foi mensurado é a redação, pois o relatório traz a grade de correção com a respectiva pontuação para cada item avaliado, porém para as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, o relatório explica apenas que os testes eram compostos por 30

questões. Neste capítulo também são apresentadas informações sobre a caracterização da amostra e o desempenho dos alunos por série e área do conhecimento, porém não é possível inferir o que os alunos sabem ou não, pois todas as informações são representadas por uma nota que nada esclarece sobre o que os alunos sabem ou não sabem em Língua Portuguesa ou Matemática.

Observação: No que se refere ao referencial teórico, o relatório não traz nenhuma informação sobre as bases teóricas no qual os testes foram desenvolvidos, explica apenas que os testes foram elaborados tendo por base “os currículos executados no dia-a-dia”.

Código: F 31: 373.2/5 – B 823s

APÊNDICE B – Trechos dos documentos do Saeb e da Prova Brasil que apontam concepções de letramento distribuídas por categorias de análise

TRECHOS DOS DOCUMENTOS DO SAEB E DA PROVA BRASIL QUE APONTAM CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO DISTRIBUÍDOS POR CATEGORIAS DE ANÁLISE			
SAEB/95: RELATÓRIO FINAL			
CATEGORIAS DE ANÁLISE			
Ênfase nas habilidades individuais	Preocupação com o uso da linguagem e com as práticas sociais	Destaque para os benefícios do letramento	Concepção crítica e abrangente do letramento
Entende-se por proficiência o conjunto de habilidades apresentado em uma escala contínua, evidenciadas pelo desempenho dos alunos nas disciplinas específicas: o que sabem, compreendem e são capazes de fazer (p.23).	A linguagem não é, especificamente, um conteúdo escolar. É uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade . É um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Permite a representação do pensamento e da ação, próprios e alheios. Permite, também, a comunicação de ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e o estabelecimento de relações interpessoais (p.26).		O ensino de Língua Portuguesa deve ter como finalidade o desenvolvimento da competência textual, isto é, a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos orais e escritos, tanto para a resolução de situações da vida cotidiana quanto para o acesso aos bens culturais e ao exercício da reflexão crítica e imaginativa , que são elementos vitais para a participação numa sociedade letrada (p.26).
	A escola deve viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam na sociedade e ensinar a manejá-los com eficácia (p.26).		O conceito de leitor não mais se atém somente à decifração de códigos e sinais, mas também engloba a atribuição de sentidos que, depende do sujeito que interage com o texto e da sua experiência pessoal, do seu papel social e de sua relação com o mundo e com o outro (p.26).
	A leitura é compreendida como produção de sentidos, devendo, nessa perspectiva, partir de uma tipologia textual variada, encontrada em nosso cotidiano , isto é, em textos que circulam em nossa sociedade , cumprindo diferentes funções e oriundos de fontes diversas, da popular à letrada, erudita (p.26).		A leitura, nesta perspectiva, saiu do âmbito escolar e atrelou-se à esfera social , gerando expectativas na área da escola para a formação de leitores ativos e dinâmicos, sujeitos críticos de si mesmos, do outro e do mundo, indivíduos autônomos e modificadores, em permanente

			processo dialógico com a história (p.26).
	Os textos que compuseram os cadernos de teste do Saeb/95 foram escolhidos a partir da orientação da abrangência do termo “texto” a outras modalidades de gênero prosódico, a saber: a leitura de documentos que fazem parte do cotidiano dos cidadãos, do seu dia-a-dia , tais como bula de remédio, manual de instruções, cheque, nota fiscal, etc. (p.27).		“[...]estamos abrindo um campo rico ao nosso aluno, para que ele possa exercer cada vez mais o seu espírito crítico e preparar-se para ingressar no mundo adulto, tal como esse mundo se apresenta no referencial social histórico e cultural (p.27).
			As habilidades de leitura avaliadas pelo Saeb/95 pretenderam, portanto, medir as competências dos alunos nos textos poéticos e prosódicos no que concerne ao estabelecimento, à extensão e ao exame crítico dos significados textuais (p.28).
			Em um primeiro estágio, o aluno reconhece símbolos governados por um código através da percepção visual; no segundo, já é capaz de estabelecer com o texto conceitos intelectuais; no terceiro estágio, o trabalho mental decorrente torna-se reflexivo , na medida em que as ideias se combinam em unidades de pensamento; finalmente, no último estágio, há a interpretação e a avaliação dessas ideias. Nesse último estágio, o leitor interfere nos textos enquanto sujeito, ampliando-os e descobrindo, neles, valores (p.28).
MATRIZES CURRICULARES DE REFERÊNCIA PARA O SAEB – 1997			
CATEGORIAS DE ANÁLISE			
Ênfase nas habilidades individuais	Preocupação com o uso da linguagem e com as práticas sociais	Destaque para os benefícios do letramento	Concepção crítica e abrangente do letramento
As atividades de leitura e produção de	Uma matriz curricular que estabeleça um		

<p>texto e de reflexão sobre a língua que se proponham, a partir das matrizes apresentadas, e devem considerar a complexidade estrutural do texto, seu universo temático e sua densidade argumentativa, em função das características do aluno, incluindo sua idade, maturidade afetiva e intelectual e o nível de escolaridade. É imperativo, para garantir a eficiência da avaliação, que as questões elaboradas abarquem a diversidade de domínio linguístico, não se limitando a um nível ideal (p.11).</p>	<p>conjunto de saberes significativos para alunos de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^a série do ensino médio deve, necessariamente, privilegiar o conhecimento linguístico operacional (isto é, ações que se fazem com e sobre a linguagem) e as implicações culturais decorrentes do uso social da língua em uma sociedade complexa, já que os conhecimentos constituídos por um indivíduo (tanto em situação escolar quanto em situação extraescolar, visto que não é possível separá-las) articulam-se ao seu grau de letramento decorrente do grau de letramento do ambiente do qual faz parte (p. 11).</p>		
<p>Deste modo, as diferenças entre os descritores de cada um dos níveis de escolaridade estabelecidos articulam-se com graus diferenciados de autonomia na realização de determinadas tarefas, que por sua vez, decorrem da maturidade intelectual e efetiva do indivíduo e de sua inserção social (p.11).</p>	<p>Deve-se enfatizar que, se se quer privilegiar o conhecimento linguístico operacional, não se pode prescindir do texto em qualquer proposta de verificação deste conhecimento. Em outras palavras, toda a prova deve estar centrada em textos reais (isto é, textos com unidade semântica e estrutural) e não em fragmentos descontextualizados ou pseudotextos, produzidos com a finalidade exclusiva de apresentar determinada característica linguística (p.12).</p>		
<p>Quanto ao grau de complexidade da operação proposta, consideram-se os aspectos relativos à <i>exploração do tema</i>, incluindo suas implicações sócio-históricas e cognitivas, e ao <i>tipo de operação</i> (identificar, reconhecer, comparar, associar, analisar, generalizar, inferir, etc.) (p. 12).</p>	<p>[...] Cremos, no entanto, que é importante romper com a prática pedagógica voltada para o ensino de um saber linguístico que não tem função fora da própria escola e não contribui para o desenvolvimento intelectual do sujeito (p.13).</p>		

Um bom leitor é exatamente aquele que lança mão de seus conhecimentos linguísticos no próprio ato de ler, sendo capaz de perceber os sentidos do texto e os recursos de que o autor lançou mão para significar (p.13).			
MATRIZES CURRICULARES DE REFERÊNCIA PARA O SAEB - 1999			
CATEGORIAS DE ANÁLISE			
Ênfase nas habilidades individuais	Preocupação com o uso da linguagem e com as práticas sociais	Destaque para os benefícios do letramento	Concepção crítica e abrangente do letramento
A elaboração dos descritores do desempenho do aluno procurou manter uma ordem semelhante referente a cada conteúdo, de forma a contemplar mais claramente o nível de conhecimento atingido pelo aluno , de acordo com as soluções apresentadas por ele (p.10).	A finalidade do ensino de Língua Portuguesa, tal como vem sendo tratada em diversas propostas curriculares, é criar situações nas quais o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo, nas instâncias públicas de uso da linguagem ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (p. 13).	Cremos, no entanto, que é importante romper com a prática pedagógica voltada para o ensino de um saber linguístico que não tem função fora da própria escola e não contribui para o desenvolvimento intelectual do sujeito. (p.15)	
O que determina a maior ou menor concentração de competências em cada nível em cada ciclo é a capacidade operatória do aluno , esta sim, caracterizada pelo desenvolvimento das estruturas da inteligência (p.12).	Os conteúdos de Língua Portuguesa devem ser selecionados de modo a permitir o uso efetivo da linguagem em situações linguisticamente significativas, condição para que os sujeitos se apropriem dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, através da ação sobre eles (p. 13).		
Um bom leitor é exatamente aquele que lança mão de seus conhecimentos linguísticos no próprio ato de ler, sendo capaz de perceber os sentidos do texto e os recursos que o autor utilizou para significar (p.13).	O ensino de Língua Portuguesa deve acontecer num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas. Consequentemente, análise da dimensão discursiva e pragmática da		

	linguagem é privilegiada (p. 13).		
As atividades de leitura e produção de texto que sejam propostas a partir das matrizes apresentadas devem considerar a complexidade estrutural do texto, seu universo temático e sua densidade argumentativa, em função das características do aluno, incluindo sua idade, maturidade afetiva e intelectual e o nível de escolaridade . É imperativo, para garantir a eficiência da avaliação, que as questões elaboradas abarquem a diversidade de domínio linguístico, não se limitando a um nível “ideal” (p.14).	Uma matriz curricular que estabeleça um conjunto de saberes significativos para alunos de 4 ^a e 8 ^a séries do ensino fundamental e 3 ^a série do ensino médio deve, necessariamente, privilegiar o conhecimento linguístico operacional (isto é, ações que se fazem com e sobre a linguagem) e as implicações culturais decorrentes do uso social da língua em uma sociedade complexa, já que os conhecimentos constituídos por um indivíduo (tanto em situação escolar quanto em situação extraescolar, visto que não é possível separá-las) articulam-se ao seu grau de letramento decorrente do grau de letramento do ambiente do qual faz parte (p. 13).		
Quanto ao grau de complexidade da tarefa proposta, consideram-se os aspectos relativos à ação que o sujeito deve realizar sobre ou com o objeto, tanto no que se refere a operações cognitivas quanto instrumentais . Identificar uma informação num texto é mais simples do que comparar informações de dois textos diferentes (p. 14-15).			
SAEB 2001: NOVAS PERSPECTIVAS			
CATEGORIAS DE ANÁLISE			
Ênfase nas habilidades individuais	Preocupação com o uso da linguagem e com as práticas sociais	Destaque para os benefícios do letramento	Concepção crítica e abrangente do letramento
Na elaboração das Matrizes de Referência do Saeb, optou-se pela estratégia de definir descritores, concebidos e formulados como uma	Tanto as Diretrizes quanto outras tantas propostas operam com a concepção de que a linguagem é, ao mesmo tempo, atividade cognitiva e ação entre indivíduos. Assim,	A finalidade do ensino de Língua Portuguesa, tal como está definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais e como vem sendo tratada em diversas	É possível dizer que um sujeito competente no domínio da linguagem é capaz de compreender e produzir textos orais e escritos adequados às situações

<p>associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que se traduzem em certas competências e habilidades (p.12).</p>	<p>considera-se que o indivíduo que realmente domina uma língua, em suas variedades, sabe fazer uso de seus recursos expressivos em diversas situações. É alguém que consegue cumprir melhor seus objetivos comunicativos, suas intenções interlocutórias (p.17).</p>	<p>propostas curriculares, é promover o desenvolvimento do aluno para o domínio ativo do discurso, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (p.17)</p>	<p>de comunicação em que atua; de posicionar-se criticamente diante do que lê ou ouve; de ler e escrever produzindo sentido, formulando perguntas e articulando respostas significativas em variadas situações (p.18).</p>
<p>Assim, os conteúdos, competências e habilidades são, também, diferenciados para que se possa detectar o que o aluno sabe (resolvendo os itens da prova) em função das etapas próprias do processo de seu desenvolvimento (p.12).</p>	<p>Cabe, portanto, à escola o papel de planejar e organizar atividades que permitam a esse aluno usar a língua tanto na modalidade oral quanto na escrita, em diferentes situações. Isto é, tomando-se a linguagem como uma atividade discursiva e promover situações em que o aluno possa, efetivamente, compreender e produzir textos. Assim procedendo, a escola estará contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades consideradas importantes no domínio dos usos linguísticos. Ou, em outras palavras contribuindo para formar indivíduos competentes no uso da Língua Portuguesa (p.17).</p>		
<p>Na perspectiva cognitivista, o conhecimento não é “cópia do real”, isto é, o objeto não é compreendido em seu significado e sentido apenas porque é exposto ao sujeito. Nessa concepção está implícito o ato de raciocinar, coordenar as informações em consonância com as questões propostas e eventualmente produzir novas informações significativas e fazer inferências quando necessário (p.12).</p>	<p>[...] Enfim, ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação (p.18).</p>		
<p>Um bom leitor, além de mobilizar</p>	<p>A Matriz estabelece, pois, apenas um</p>		

<p>esquemas cognitivos básicos, de ativar conhecimentos prévios partilhados e relevantes ao contexto, recorre a seus conhecimentos linguísticos para ser capaz de perceber os sentidos, as intenções – implícitas e explícitas – do texto e os recursos que o autor utilizou para significar e atuar verbalmente (p.18).</p>	<p>conjunto de saberes e de habilidades cujo domínio é esperado de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio e privilegia o uso social da língua, nos seus mais diferentes modos de efetivar-se (p.18).</p>		
<p>CATEGORIAS DE ANÁLISE – Relatório Saeb 2001: Língua Portuguesa</p>			
<p>Ênfase nas habilidades individuais</p>	<p>Preocupação com o uso da linguagem e com as práticas sociais</p>	<p>Destaque para os benefícios do letramento</p>	<p>Concepção crítica e abrangente do letramento</p>
<p>A Matriz de Referência que subsidia a construção dos itens dos testes de Língua Portuguesa do Saeb, por meio de seus descritores, está estruturada sobre o foco Leitura. Esse foco requer a competência de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Os objetos de conhecimento ou conteúdos, por sua vez, constituem instrumentos de acesso às competências linguísticas que o aluno/leitor demonstra por meio de um conjunto de habilidades específicas reunidas no foco leitura (p.15).</p>	<p>Assim, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, surge uma nova exigência em relação ao trabalho do professor. Este que antes tinha o objetivo de transmitir o conhecimento passa agora a objetivar o desenvolvimento de habilidades. Então muda o foco, muda a prática escolar, pois trabalhar habilidades linguísticas implica trabalhar o funcionamento da língua (p.15).</p>		<p>Nos últimos anos, surgiram alguns questionamentos sobre o ensino de Língua Portuguesa que resultam, em última análise, em dois níveis de exigências: 1) que o aluno seja um usuário competente da língua; 2) que ele seja um aluno crítico, reflexivo e independente (p.15).</p>
<p>Considerando-se que a Leitura é condição essencial para que o aluno possa compreender o mundo, os outros, suas próprias experiências e a necessidade de inserir-se no mundo da escrita, torna-se imperativo desenvolver no aluno a capacidade da leitura e fazê-lo ir além da simples decodificação de palavras. É preciso levá-lo a captar por que o escritor está dizendo o que o texto está dizendo, ou seja, ler as entrelinhas.</p>	<p>O domínio da língua culta não é mais o único objetivo. A esse domínio deve-se aliar-se a busca consciente de comportamentos linguísticos compatíveis com as diversas situações de uso linguísticos, privilegiando-se o uso social da língua nas suas mais diversas manifestações (p.15).</p>		

(p.15)			
SAEB 2001: RELATÓRIO NACIONAL			
CATEGORIAS DE ANÁLISE			
Ênfase nas habilidades individuais	Preocupação com o uso da linguagem e com as práticas sociais	Destaque para os benefícios do letramento	Concepção crítica e abrangente do letramento
	O domínio da língua culta não é mais o único objetivo. A esse domínio deve-se aliar-se a busca consciente de comportamentos linguísticos compatíveis com as diversas situações de uso linguísticos , privilegiando-se o uso social da língua nas suas mais diversas manifestações (p.23).		
	A finalidade do ensino da Língua Portuguesa tal como está definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais, é promover o desenvolvimento do aluno para o domínio ativo do discurso, sobretudo nas instâncias públicas do uso da linguagem , de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas oportunidades de participação social no exercício da cidadania (p. 23).		
GUIA PARA ELABORAÇÃO DE ITENS DE LÍNGUA PORTUGUESA - 2003			
CATEGORIAS DE ANÁLISE			
Ênfase nas habilidades individuais	Preocupação com o uso da linguagem e com as práticas sociais	Destaque para os benefícios do letramento	Concepção crítica e abrangente do letramento
A Matriz de Referência que subsidia a construção dos itens dos testes de Língua Portuguesa do Saeb, por meio de seus descritores, está estruturada sobre o foco Leitura. Esse foco requer a competência de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Os objetos de conhecimento ou conteúdos por sua vez, constituem instrumentos de acesso às competências	Assim, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, surge uma nova exigência em relação ao trabalho do professor. Este que antes tinha o objetivo de transmitir o conhecimento passa agora a objetivar o desenvolvimento de habilidades. Então muda o foco, muda a prática escolar, pois trabalhar habilidades linguísticas implica trabalhar o funcionamento da língua (p.08).		Nos últimos anos, surgiram alguns questionamentos sobre o ensino de Língua Portuguesa que resultam, em última análise, em dois níveis de exigências: 1) que o aluno seja um usuário competente da língua; 2) que ele seja um aluno crítico, reflexivo e independente (p.08).

linguísticas que o aluno/leitor demonstra por meio de um conjunto de habilidades específicas reunidas no foco leitura (p.09).			
Será avaliada, então a capacidade de o aluno apreender o texto como construção do conhecimento, análise e interpretação . São avaliadas habilidades linguísticas que compõem a competência textual, ou seja, a competência para lidar com textos. Tais habilidades vão desde a competência para usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais , atitudes e intenções (p.09).	O domínio da língua culta não é mais o único objetivo. A esse domínio deve-se aliar-se a busca consciente de comportamentos linguísticos compatíveis com as diversas situações de uso linguísticos, privilegiando-se o uso social da língua nas suas mais diversas manifestações (p.09).		
PDE: PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: ENSINO FUNDAMENTAL			
CATEGORIAS DE ANÁLISE			
Ênfase nas habilidades individuais	Preocupação com o uso da linguagem e com as práticas sociais	Destaque para os benefícios do letramento	Concepção crítica e abrangente do letramento
Os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil estão estruturados com o foco em Leitura, que requer a competência de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação (p.21).	Nesse aspecto, para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação (p.19).	O ensino de Língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), deve estar voltado para a função social da língua. Requisito básico para que a pessoa ingresse no mundo letrado, para que possa construir seu processo de cidadania e, ainda, para que consiga se integrar à sociedade de forma ativa e mais autônoma possível (p.19).	
	De acordo com os PCNs, o eixo central do ensino da língua deve se instalar no texto, com realização discursiva do gênero e, assim, explicar o uso efetivo da língua (p.19).	O fato de se avaliar apenas a leitura não reduz a importância dessas avaliações, tendo em vista que a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o conseqüente exercício da cidadania	

		(p.21).	
	Para a perspectiva discursivo-interacionista , a língua é uma atividade interativa inserida no universo das práticas sociais e discursivas , envolvendo interlocutores e propósitos comunicativos determinados e realiza-se sob a forma de textos – concretamente sob a forma de diferentes gêneros de textos (p.21).		
LÍNGUA PORTUGUESA: ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR			
CATEGORIAS DE ANÁLISE			
Ênfase nas habilidades individuais	Preocupação com o uso da linguagem e com as práticas sociais	Destaque para os benefícios do letramento	Concepção crítica e abrangente do letramento
O leitor proficiente é capaz de reconstruir diferentes situações , eventos, ações, personagens, léxico (vocabulário), expressões para chegar a compreensão do texto , utilizando para isso muitas operações que nem sempre são conscientes (p.15).	Mais do que nunca, o desafio da educação continua sendo tornar o estudante competente para que possa ler, entender aquilo que está registrado no mundo, nas diferentes situações de comunicação e nas diferentes tarefas de interlocução em que, como cidadãos, estamos inseridos (p.11).	Por isso, faz parte do processo de aquisição da língua a apropriação da leitura e da escrita como instrumentos fundamentais de crescimento pessoal e inserção social (p.12).	Ao se pensar em uma matriz curricular, de forma atualizada, cada escola, junto ao seu corpo docente, deve pensar em um ensino voltado para a autonomia, o protagonismo, a participação cidadã e a qualificação continuada (p.13).
Os diferentes gêneros requerem capacidades linguísticas distintas. Sendo assim, a competência leitora do sujeito também é definida pela sua mestria em mobilizar as habilidades requeridas pelos diferentes gêneros. Essa mestria dependerá do grau de familiaridade que o aluno possui em relação a esse gênero, que é construído pelas oportunidades que já teve de ler textos organizados nesses gêneros (p.25).	Este desafio implica desenvolver práticas sociais que envolvam a forma escrita da língua e, também, colocar o aluno em contato sistemático com o papel de leitor e escritor, compartilhando a multiplicidade de finalidades que a leitura e a escrita possuem (p.11).		O sujeito competente no domínio da linguagem é capaz de compreender (e produzir) textos orais e escritos, adequados às situações de comunicação em que atua, de posicionar-se criticamente diante do que lê e ouve, de ler (e escrever) produzindo sentidos , entendendo o propósito comunicativo do produtor do texto, formulando hipóteses de leitura, articulando respostas significativas em variadas situações de comunicação. (p.13).
	Nesse sentido, a escola deve organizar o ensino para formar alunos praticantes da língua no sentido mais amplo, ou seja,		

	formá-los para que saibam produzir e interpretar textos de uso social: orais e escritos (p.11).		
	A língua escrita deve ser apresentada na escola da mesma forma que é organizada na vida cotidiana, ou seja, por práticas sociais de leitura e escrita . É, portanto, no âmbito escolar, que o ensino deve se embasar tanto quanto possível em situações reais que contextualizem a leitura e a escrita (p.12).		
	Muito mais do que uma técnica, o que se quer ensinar aos alunos é uma atitude social e cultural diante da leitura e da escrita. Afinal, saber comunicar-se apropriadamente por escrito e dominar as possibilidades de uso dos textos é condição essencial para uma plena participação no mundo da cultura escrita (p.12).		
	A finalidade da escola é ampliar a vivência dos estudantes, para que saibam produzir e interpretar textos de uso social (orais e escritos), nos diferentes contextos de comunicação que se apresentam nas diferentes situações de comunicabilidade ao longo da vida. A proposta é aproximar os alunos da diversidade que existe fora da escola, tendo práticas de leitura e escrita que permitam ao estudante experimentar como cada um está inserido em um ato de comunicação específico, com seus diversos propósitos e leitores (p.14).		
	Pode-se afirmar que os seis tópicos que abrigam os quinze descritores da 4ª série do ensino fundamental se apresentam em uma perspectiva do texto e de seu processo		

	de uso , não em uma perspectiva do conteúdo (p.15).		
--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria baseada nos documentos que subsidiam o Saeb e a Prova Brasil

APÊNDICE C – Quadro das Matrizes de Referência do Saeb e da Prova Brasil organizadas por habilidades

D	Matriz 1995	D	Matriz 1997	D	Matriz 1999	D	Matriz 2001
	Compreensão inicial, desenvolvimento e interpretação: estabelecer o significado		Estratégias de leitura determinadas pelos diferentes objetivos da própria leitura		Procedimentos de leitura		Procedimentos de leitura
D6	Localizar passagens do texto que expressem determinadas ideias (parágrafos).	D1	Localizar uma informação.	D1	Localizar informações.	D1	Localizar informações explícitas.
D10	Distinguir significado denotativo e conotativo dos vocábulos ou expressões.	D8	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	D5	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D20	Inferir com base nas informações e ideias do texto.	D3	Identificar uma afirmação implícita.	D2	Inferir uma afirmação implícita.	D4	Inferir uma informação implícita.
D24	Analisar fatos, dados ou informações implícitas.						
D1	Reconhecer o tema ou assunto.	D5	Reconhecer o tema.	D4	Identificar o tema.	D6	Identificar o tema.
D2	Diferenciar título, tema ou assunto.						
		D4	Estabelecer relações entre duas informações.	D3	Estabelecer relação entre informações.	D15	Reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos.
D19	Diferenciar fato de opinião.	D25	Estabelecer relação entre um fato e opinião.	D13	Estabelecer relação entre fato e uma opinião.	D11	Distinguir um fato da opinião.
D9	Uso de vocábulos para entendimento do texto.	D9	Utilizar informações oferecidas por um glossário.	D6	Utilizar informações de um glossário, verbete ou texto informativo.		
		D10	Utilizar informações oferecidas por um verbete.				
		D11	Utilizar informações oferecidas por um pequeno texto informativo.				
D18	Analisar ideias, fatos ou	D12	Articular informações textuais com	D7	Relacionar informações textuais		

	informações a partir do contexto.		conhecimentos prévios do senso comum.		com conhecimentos de senso comum.		
		D13	Utilizar apoio de um desenho ou foto para entendimento.	D8	Utilizar apoio de desenho ou foto na compreensão.	D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico.
		D6	Seguir instruções para a realização de uma tarefa.				
D3	Distinguir ideias principais, secundárias ou acessórias e informações.						
		D7	Recuperar uma informação anteriormente oferecida no texto.				
		D2	Identificar elementos da mesma natureza num texto.				
Reflexão e resposta pessoal: entender o significado							
	Reflexão e resposta pessoal: entender o significado		Articulação texto e contexto		Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto		Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto
D14	Diferenciar textos de fontes diversas.	D14	Utilizar apoio da diagramação, forma e tipo de letras.	D9	Realizar inferências e antecipações a partir do tipo de texto e características gráficas.	D9	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
		D15	Antecipar informações em uma narrativa.				
		D16	Realizar antecipações e inferências a partir das características do portador.				
		D17	Realizar antecipações e inferências a partir de informações e conhecimentos relativos à obra.				
		D18	Realizar antecipações e inferências a partir do tema.				
D12	Reconhecer diferenças entre textos em prosa e em poesia.	D37	Diferenciar uma notícia de uma narrativa.	D10	Diferenciar, por comparação ou identificação de características, textos de diferentes gêneros.		
		D38	Diferenciar uma notícia de um texto informativo.				
		D39	Diferenciar um relato pessoal de um relatório.				
		D40	Diferenciar um texto informativo de um texto opinativo.				
		D41	Diferenciar uma propaganda de um				

			anúncio.				
		D42	Diferenciar uma placa de um <i>outdoor</i> .				
		D43	Diferenciar uma carta pessoal de uma carta comercial.				
D13	Identificar aspectos da realidade e da ficção no texto.						
D15	Reconhecer a ideia núcleo nos parágrafos.						
D16	Apresentar conclusões sobre informações ou fatos.						
D11	Estabelecer diferença entre a descrição, a narração e a dissertação.						
	Examinar criticamente o significado		Utilização de mecanismos básicos de coesão no processamento do texto		Coerência e coesão no processamento do texto		Coerência e coesão no processamento do texto
		D21	Estabelecer relação entre partes de um texto a partir da repetição de um termo.	D11	Estabelecer relação a partir da repetição ou substituição de um termo.	D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições.
		D19	Identificar uma retomada pronominal na função de sujeito.	D12	Estabelecer relação a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal.	D12	Estabelecer relações lógico-discursivas.
		D58	Reconhecer mecanismos básicos de concordância nominal e verbal.				
		D20	Identificar uma retomada pronominal na função de complemento.				
		D22	Estabelecer relação entre partes de um texto a partir de uma relação de sinonímia.				
		D23	Estabelecer relação entre partes de um texto a partir de uma relação de hiperonímia.				
		D24	Identificar o antecedente próximo e uma elipse de sujeito.				
D17	Deduzir e reconhecer relações de causa, consequência e efeito.					D8	Estabelecer relação entre causa/consequência.

		D26	Identificar a solução para o problema.	D14	Estabelecer relação entre um problema apresentado e a solução oferecida.		
		D28	Estabelecer relação de anterioridade e posterioridade entre dois fatos.	D15	Estabelecer a relação lógico-semântica entre dois fatos		
		D48	Realizar escolha lexical.				
		D50	Realizar uma operação de pronominalização.				
		D52	Realizar apagamento pronominal.				
D4	Reconhecer elementos estruturais do texto.	D27	Identificar, em uma narrativa, o conflito gerador.			D7	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D5	Identificar a sequência lógica dos fatos.						
D7	Reconhecer as partes constituintes do texto que contenham informações (introdução, desenvolvimento e conclusão).						
D8	Reconhecer o enredo, o cenário, os personagens, o tempo, o narrador (prosa).						
D25	Julgar a coerência de ideias, dados e qualquer elemento estrutural do texto.						
	Examinar criticamente o significado		Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido (1.5)		Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido		Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido
		D29	Identificar pontuação expressiva.	D16	Analisar efeito de sentido consequente do uso da pontuação.	D14	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
		D30	Analisar efeito de sentido do uso da pontuação.	D17	Compreender a utilização de notações.		
D21	Relacionar recursos expressivos do texto com sua estrutura e organização.						

D23	Aprender o ponto de vista do autor e a forma como são desenvolvidas as ideias.						
		D31	Identificar recursos prosódicos.	D18	Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos prosódicos.		
		D32	Analisar o efeito de sentido do uso de recursos prosódicos.				
		D33	Analisar o efeito de sentido de uma repetição.	D19	Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos sintáticos.		
		D51	Analisar a diferença de estilo ou de sentido entre uma pronominalização e uma repetição.				
		D49	Analisar a diferença de estilo e/ou de sentido em função da opção por um termo sinônimo.	D20	Analisar o efeito de sentido consequente de substituição de uma palavra.		
		D35	Identificar elementos de linguagem figurada.	D21	Analisar o efeito de sentido consequente do uso de linguagem figurada.		
		D36	Analisar o efeito de sentido do uso de recursos de linguagem figurada.				
				D22	Analisar o efeito de sentido consequente do uso de marcas linguísticas.		
		D34	Analisar o efeito de sentido de uma substituição lexical.	D23	Analisar o efeito de sentido consequente de uma seleção lexical.		
		D53	Realizar inclusão de discurso alheio.	D24	Utilizar recursos como discurso direto ou indireto.		
D22	Analisar o uso de recursos como ironia, humor, dramaticidade.					D13	Identificar efeitos de ironia ou humor.
			Variação linguística (2.2)		Variação linguística		Variação linguística
		D44	Identificar locutor e alocutário a partir de marcas linguísticas.	D25	Identificar locutor e interlocutor a partir de marcas linguísticas.	D10	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor.
		D45	Associar o texto com dialeto característico de uma região ou classe social.	D26	Identificar dialeto característico de uma região ou classe social.		
		D46	Identificar características da fala	D27	Identificar características típicas		

			em um texto escrito.		da fala em um texto escrito.		
		D47	Diferenciar registro formal de registro informal.	D28	Diferenciar registro formal de registro informal.		
			Paradigmas linguísticos (2.4)				
		D54	Reconhecer regularidades na ortografia de paradigmas morfológicos.				
		D55	Reconhecer regularidades na ortografia de paradigmas contextuais.				
		D56	Reconhecer regularidades morfológicas de processos de sufixação e flexão.				
		D57	Identificar termos de uma família lexical.				
		D59	Estabelecer glossário.				

Fonte: Elaboração própria com base nas Matrizes de Referência dos anos de 1995,1997,1999 e 2001.

APÊNDICE D – Quadro das Matrizes de Referência do Saeb e da Prova Brasil organizadas por tópicos

Matriz 1995	D	Matriz 1997	D	Matriz 1999	D	Matriz 2001
Tópico I		Tópico I		Tópico I		Tópico I
Compreensão inicial, desenvolvimento e interpretação: estabelecer o significado		Estratégias de leitura determinadas pelos diferentes objetivos da própria leitura		Procedimentos de leitura		Procedimentos de leitura
Reconhecer o tema ou assunto.	D1	Localizar uma informação.	D1	Localizar informações.	D1	Localizar informações explícitas.
Diferenciar título, tema ou assunto.	D2	Identificar elementos da mesma natureza num texto.	D2	Inferir uma afirmação implícita.	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
Distinguir ideias principais, secundárias ou acessórias e informações.	D3	Identificar uma afirmação implícita.	D3	Estabelecer relação entre informações.	D4	Inferir uma informação implícita.
Reconhecer elementos estruturais do texto.	D4	Estabelecer relações entre duas informações.	D4	Identificar o tema.	D6	Identificar o tema.
Identificar a sequência lógica dos fatos.	D5	Reconhecer o tema.	D5	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	D11	Distinguir um fato da opinião.
Localizar passagens do texto que expressem determinadas ideias (parágrafos).	D6	Seguir instruções para a realização de uma tarefa.	D6	Utilizar informações de um glossário, verbete ou texto informativo.		
Reconhecer as partes constituintes do texto que contenham informações (introdução, desenvolvimento e conclusão).	D7	Recuperar uma informação anteriormente oferecida no texto.	D7	Relacionar informações textuais com conhecimentos de senso comum.		
Reconhecer o enredo, o cenário, os personagens, o tempo, o narrador (prosa).	D8	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	D8	Utilizar apoio de desenho ou foto na compreensão.		
Uso de vocábulos para entendimento do texto.	D9	Utilizar informações oferecidas por um glossário.				
Distinguir significado denotativo e conotativo dos vocábulos ou expressões.	D10	Utilizar informações oferecidas por um verbete.				
	D11	Utilizar informações oferecidas por um pequeno texto informativo.				
	D12	Articular informações textuais com conhecimentos prévios.				
	D13	Utilizar apoio de um desenho ou foto para entendimento.				
	D14	Utilizar apoio da diagramação, forma e				

		tipo de letras.				
	D15	Antecipar informações em uma narrativa.				
Tópico II		Tópico II		Tópico II		Tópico II
Reflexão e resposta pessoal: entender o significado		Articulação texto e contexto		Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto		Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto
Estabelecer diferença entre a descrição, a narração e a dissertação.	D16	Realizar antecipações e inferências a partir das características do portador.	D9	Realizar inferências e antecipações a partir do tipo de texto e características gráficas.	D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico.
Reconhecer diferenças entre textos em prosa e em poesia.	D17	Realizar antecipações e inferências a partir de informações e conhecimentos relativos à obra.	D10	Diferenciar, por comparação ou identificação de características, textos de diferentes gêneros.	D9	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Identificar aspectos da realidade e da ficção no texto.	D18	Realizar antecipações e inferências a partir do tema.				
Diferenciar textos de fontes diversas.						
Reconhecer a ideia núcleo nos parágrafos.						
Apresentar conclusões sobre informações ou fatos.						
Deduzir e reconhecer relações de causa, consequência e efeito.						
Analisar ideias, fatos ou informações a partir do contexto.						
Diferenciar fato de opinião.						
Inferir com base nas informações e ideias do texto.						
Tópico III		Tópico III		Tópico III		Tópico IV
Examinar criticamente o significado		Utilização de mecanismos básicos de coesão no processamento do texto		Coerência e coesão no processamento do texto		Coerência e coesão no processamento do texto
Relacionar recursos expressivos do texto com sua estrutura e organização.	D19	Identificar uma retomada pronominal na função de sujeito.	D11	Estabelecer relação a partir da repetição ou substituição de um termo.		Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições.
Analisar o uso de recursos expressivos do texto com sua estrutura e organização.	D20	Identificar uma retomada pronominal na função de complemento.	D12	Estabelecer relação a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal.		Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
Apreender o ponto de vista do autor e a forma como são desenvolvidas as ideias.	D21	Estabelecer relação entre partes de um texto a partir da repetição de um termo.	D13	Estabelecer relação entre fato e uma opinião.		Estabelecer relação entre causa/consequência.

Analisar fatos, dados e informações implícitos.	D22	Estabelecer relação entre partes de um texto a partir de uma relação de sinonímia.	D14	Estabelecer relação entre um problema apresentado e a solução oferecida.		Estabelecer relações lógico-discursivas.
Julgar a coerência de ideias, dados e informações.	D23	Estabelecer relação entre partes de um texto a partir de uma relação de hiperonímia.	D15	Estabelecer a relação lógico-semântica entre dois fatos.		
	D24	Identificar o antecedente próximo e uma elipse de sujeito.				
Tópico IV		Tópico V		Tópico IV		Tópico V
		Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido (1.5)		Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido		Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido
	D29	Identificar pontuação expressiva.	D16	Analisar efeito de sentido consequente do uso da pontuação.	D13	Identificar efeitos de ironia ou humor.
	D30	Analisar efeito de sentido do uso da pontuação.	D17	Compreender a utilização de notações.	D14	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
	D31	Identificar recursos prosódicos.	D18	Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos prosódicos.		
	D32	Analisar o efeito de sentido do uso de recursos prosódicos.	D19	Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos sintáticos.		
	D33	Analisar o efeito de sentido de uma repetição.	D20	Analisar o efeito de sentido consequente de substituição de uma palavra.		
	D34	Analisar o efeito de sentido de uma substituição lexical.	D21	Analisar o efeito de sentido consequente do uso de linguagem figurada.		
	D35	Identificar elementos de linguagem figurada.	D22	Analisar o efeito de sentido consequente do uso de marcas linguísticas.		
	D36	Analisar o efeito de sentido do uso de recursos de linguagem figurada.	D23	Analisar o efeito de sentido consequente de uma seleção lexical.		
			D24	Utilizar recursos como discurso direto ou indireto.		
Tópico V		Tópico VII		Tópico V		Tópico VI
		Variação linguística (2.2)		Variação linguística		Variação linguística
	D44	Identificar locutor e alocutário a partir de marcas linguísticas.	D25	Identificar locutor e interlocutor a partir de marcas linguísticas.	D10	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor.
	D	Associar o texto com dialeto	D26	Identificar dialeto característico de		

	45	característico de uma região ou classe social.		uma região ou classe social.		
	D46	Identificar características da fala em um texto escrito.	D27	Identificar características típicas da fala em um texto escrito.		
	D47	Diferenciar registro formal de registro informal.	D28	Diferenciar registro formal de registro informal.		
Tópico VI		Tópico VI		Tópico VI		Tópico III
		Texto e gênero (2.1)				Relação entre textos
	D37	Diferenciar uma notícia de uma narrativa.			D15	Reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos.
	D38	Diferenciar uma notícia de um texto informativo.				
	D39	Diferenciar um relato pessoal de um relatório.				
	D40	Diferenciar um texto informativo de um texto opinativo.				
	D41	Diferenciar uma propaganda de um anúncio.				
	D42	Diferenciar uma placa de um <i>outdoor</i> .				
	D43	Diferenciar uma carta pessoal de uma carta comercial.				
Tópico VII		Tópico IV		Tópico VII		Tópico VII
		Relações na progressão temática do texto (1.4)				
	D25	Estabelecer relação entre um fato e opinião.				
	D26	Identificar a solução para o problema.				
	D27	Identificar, em uma narrativa o conflito gerador.				
	D28	Estabelecer relação de anterioridade e posterioridade entre dois fatos.				
Tópico VIII		Tópico VIII		Tópico VIII		Tópico VIII
		Operações linguísticas de estabelecimento de relações entre forma e sentido (2.3)				
	D48	Realizar escolha lexical.				
	D49	Analisar a diferença de estilo e/ou de sentido em função da opção por um termo sinônimo.				

	D50	Realizar uma operação de pronominalização.			
	D51	Analisar a diferença de estilo ou de sentido entre uma pronominalização e uma repetição.			
	D52	Realizar apagamento pronominal.			
	D53	Realizar inclusão de discurso alheio.			
Tópico XIX		Tópico XIX		Tópico XIX	Tópico XIX
		Paradigmas linguísticos (2.4)			
	D54	Reconhecer regularidades na ortografia de paradigmas morfológicos.			
	D55	Reconhecer regularidades na ortografia de paradigmas contextuais.			
	D56	Reconhecer regularidades morfológicas de processos de sufixação e flexão.			
	D57	Identificar termos de uma família lexical.			
	D58	Reconhecer mecanismos básicos de concordância nominal e verbal.			
	D59	Estabelecer glossário.			

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos referentes às Matrizes de Referência dos anos de 1995³², 1997, 1999 e 2001

32 Na Matriz de Referência de 1995, não havia numeração nos descritores.

APÊNDICE E – Trechos dos PCNs que apontam concepções de letramento, distribuídos por categorias de análise.

CATEGORIAS DE ANÁLISE – Parâmetros Curriculares Nacionais			
Ênfase nas habilidades individuais	Uso social/ Prática social	Benefícios da leitura e escrita	Reflexão Crítica/Abrangente
	No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série (p. 19).	O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.	Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (p.23)
	Ser um usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para efetiva participação social (p. 22)		A língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas de seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (p. 24)
	Cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (p.23)		
	Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (p.23)		Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão da finalidade desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem às exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (p.30)

	A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. (p.24)		Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua. (p.38)
	A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem. (p.25)		Os objetivos de Língua Portuguesa salientam também a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social. Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral ou escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora. O domínio do diálogo na explicação, discussão, contraposição, e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem precisa estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola. (p.46)
	A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás – e tudo indica que exigência tende a ser crescente. (p.30) Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los. (p.30)		
	Ensinar e escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da		

	<p>escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (p.34)</p>		
	<p>Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. (p.41)</p>		
	<p>O estabelecimento de eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental parte do pressuposto que a língua se realiza no uso nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato. (p.43)</p>		
	<p>Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito de reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente. (p.49)</p>		
	<p>Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que</p>		

	circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. (p.54)		
--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria baseada no PCN de 1ª a 4ª série de Língua Portuguesa

ANEXOS

ANEXO A – Matriz de Referência de Língua Portuguesa, do 5º ano, do Saeb e da Prova Brasil (versão 2001).

MATRIZ SAEB/PROVA BRASIL

LÍNGUA PORTUGUESA – 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

- D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D8 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto.
- D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

- D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Descritores do Tópico VI. Variação Linguística

- D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

ANEXO B – Matriz de Referência de Língua Portuguesa, do 5º ano, do Saeb (versão 1999).

DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA 4a SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

1. PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS

Espera-se que, ao terminar a quarta série do Ensino Fundamental, o aluno seja capaz de ler textos:

- a) ficcionais: conto, fábula, mito, crônica, poema, texto dramático, tira (história em quadrinhos);
- b) não-ficcionais: notícia, reportagem, textos expositivos de outras áreas, textos normativos (estatutos, declarações de direito, etc.) e informativos, anúncio, cartaz, regras de jogo, receitas, instruções de uso, rótulos, etc.

Na elaboração da prova recomenda-se que sejam considerados os seguintes critérios para seleção e apresentação dos textos:

- a) critérios de seleção dos textos:
 - o assegurar a presença dos textos ficcionais e não-ficcionais;
 - o considerar a propriedade do tratamento temático e estilístico;
 - o selecionar textos, ou fragmentos de texto, garantindo a unidade semântica e estrutural;
 - o para os textos ficcionais, considerar a representatividade dos autores; para os textos não-ficcionais, considerar a diversidade de fontes em nível nacional, bem como o caráter do tema (evitar temas muito perecíveis);
- b) critérios de apresentação dos textos:
 - o conservar as características do texto original, reproduzindo-o com a formatação original (tipo e tamanho de letra, distribuição espacial no papel, etc);
 - o considerar as especificidades da reprodução gráfica da prova na elaboração das questões; indicar fonte e autoria de todos os textos.

1.1 Procedimentos de leitura

D1 - Localizar informações num texto. (B)

D2 - Inferir uma afirmação implícita num texto. (G)

D3 - Estabelecer relação entre informações num texto ou entre diferentes textos. (O)

D4 - Identificar o tema central do texto. (B)

D5 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto imediato. (G)

D6 - Utilizar informações oferecidas por um glossário, verbete de dicionário ou texto informativo na compreensão ou interpretação do texto. (O)

D7 - Relacionar, na compreensão do texto, informações textuais com conhecimentos de senso comum. (O)

D8 - Utilizar apoio de desenho ou foto na compreensão ou interpretação do texto. (O)

1.2 Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto

D9 - Realizar inferências e antecipações em relação ao conteúdo e à intencionalidade a partir de indicadores como tipo de texto e características gráficas. (G)

D10 - Diferenciar, por comparação ou identificação de características, textos de diferentes gêneros (notícia x narrativa ficcional; notícia x texto expositivo de outras áreas; propaganda x anúncio). (B)

1.3 Coerência e coesão no processamento do texto

D11 - Estabelecer relação entre partes de um texto a partir da repetição ou substituição de um termo. (O)

D12 - Estabelecer relação entre partes de um texto a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal. (O)

D13 - Estabelecer, no interior de um texto, relação entre um fato e uma opinião relativa a este fato. (O)

D14 - Estabelecer relação, no interior de um texto, entre um problema apresentado e a solução oferecida. (O)

D15 - Estabelecer a relação lógico-semântica entre dois fatos apresentados num texto (temporalidade, causalidade, contraposição, comparação). (O)

1.4 Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

D16 - Analisar efeito de sentido consequente do uso de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências). (G)

D17 - Compreender a utilização de notações como travessão, aspas, dois pontos e reticências na construção de um texto. (O)

D18 - Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos prosódicos (rima, aliteração, onomatopéia, etc.) em um texto. (G)

D19 - Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos sintáticos (inversão, repetição, etc.) em um texto. (G)

D20 - Analisar o efeito de sentido consequente de substituição de uma palavra por outra (sinonímia, hiperonímia, etc.). (G)

D21 - Analisar o efeito de sentido consequente do uso de linguagem figurada (metáfora, hipérbole, eufemismo, repetição, gradação, etc.). (G)

D22 - Analisar o efeito de sentido consequente do uso de marcas linguísticas na caracterização de personagens. (G)

D23 - Analisar o efeito de sentido decorrente de uma seleção lexical. (G)

D24 - Utilizar, na produção textual, recursos como discurso direto ou indireto. (O)

1.5 Variação linguística

D25 - Identificar locutor e interlocutor a partir de marcas linguísticas presentes no texto (jargão, gíria, expressões típicas, marcas fonéticas, etc.). (B)

D26 - Identificar em um texto ou em passagens de um texto o dialeto característico de uma região ou classe social. (B)

D27 - Identificar características típicas da fala em um texto escrito. (B)

D28 - Diferenciar, em um texto, registro formal de registro informal. (B)

2. PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Espera-se que, ao terminar a quarta série do ensino fundamental, o aluno seja capaz de redigir um ou alguns dos textos abaixo qualificados a partir das condições de produção (finalidade, gênero, interlocutor) estabelecidas pela própria tarefa:

- relato de experiência pessoal;
- relato de acontecimento;
- narrativa ficcional curta;
- textos articulados às práticas das disciplinas (relato, paráfrase, esquema, resumo).

A atividade de produção de texto pressupõe o agenciamento de diversos recursos conforme o projeto textual do autor e, por isso, define-se como um todo em que os aspectos estipulados devem aparecer. Na construção de seu texto, o aluno deve:

- estabelecer, conforme o projeto textual, articulações diretas de: fato/opinião; problema/solução; conflito/resolução; anterioridade/posterioridade;
- segmentar o texto, em função do projeto textual, em parágrafos e períodos;
- empregar, de acordo com as possibilidades de cada gênero:

"mecanismos básicos de coesão (retomada pronominal, repetição, substituição lexical);

" esquemas temporais básicos (presente x passado);

" sinais básicos de pontuação (ponto final, de interrogação, de exclamação, vírgula);

" recursos gráficos suplementares (distribuição espacial, margem, marcação de parágrafo, letra maiúscula);

" formas ortográficas resultantes de padrões regulares e de palavras de uso mais frequente;

" mecanismos básicos de concordância nominal e verbal.

ANEXO C – Matriz de Referência de Língua Portuguesa, do 5º ano, do Saeb (versão 1997).

DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA - 4ª SÉRIE**1. PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS**

Considerando as relações entre portador, gênero, função e lugares preferenciais de circulação, ler textos:

- a) textos próprios do espaço público (*outdoor*, placa de rua, de sinalização e informação geral, cartaz, folheto);
- b) textos próprios do espaço doméstico (listas, receitas, carta, bilhete, manual de instrução);
- c) textos institucionais de circulação específica (conto, fábula, mito, crônica, poema, biografia, notícia e reportagem, texto de teatro, texto de divulgação científica, anúncio, história em quadrinhos, *charge*).

1.1. Estratégias de leitura determinadas pelos diferentes objetivos da própria leitura

- D1 - Localizar uma informação localizada num texto dado. (N1)
- D2 - Identificar elementos de mesma natureza num texto dado. (N2)
- D3 - Identificar uma afirmação implícita num texto dado. (N3)
- D4 - Estabelecer relação entre duas informações num texto dado. (N2)
- D5 - Reconhecer o tema central do texto. (N3)
- D6 - Seguir instruções para a realização de uma tarefa simples. (N2)
- D7 - Recuperar uma informação anteriormente oferecida no texto para poder continuar a leitura. (N2)
- D8 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto imediato. (N2)
- D9 - Utilizar informações oferecidas por um glossário para resolver um problema localizado de leitura. (N1)
- D10 - Utilizar informações oferecidas por um verbete simples de dicionário para resolver um problema localizado de leitura. (N3)
- D11 - Utilizar informações oferecidas por um pequeno texto informativo para resolver um problema localizado de leitura. (N3)
- D12 - Articular, na compreensão de uma passagem do texto, informações textuais com conhecimentos prévios de senso comum. (N2)
- D13 - Utilizar apoio de um desenho ou foto para entendimento de uma passagem do texto. (N1)
- D14 - Utilizar apoio da diagramação, forma e tipo das letras para organizar a leitura. (N1)
- D15 - Antecipar o que pode vir a partir de informações já oferecidas em uma narrativa comum. (N2)

1.2. Articulação texto e contexto

- D16 - Realizar antecipações e inferências a respeito do conteúdo do texto a partir das características do portador (jornal, revista, livro, folheto, *outdoor*, rótulo). (N1)
- D17 - Realizar antecipações e inferências a respeito do conteúdo do texto a partir de informações e conhecimentos relativos à obra (gênero, título). (N2)
- D18 - Realizar antecipações e inferências a respeito do conteúdo do texto a partir do tema dado. (N3)

1.3. Utilização de mecanismos básicos de coesão no processamento do texto

- D19 - Identificar uma retomada pronominal na função de sujeito. (N1)
- D20 - Identificar uma retomada pronominal na função de complemento. (N2)
- D21 - Estabelecer relação entre partes de um texto a partir da repetição de um termo. (N1)
- D22 - Estabelecer relação entre partes de um texto a partir de uma relação de sinonímia. (N2)
- D23 - Estabelecer relação entre partes de um texto a partir de uma relação de hiperonímia. (N3)
- D24 - Identificar o antecedente próximo de uma elipse de sujeito. (N2)

1.4. Relações na progressão temática do texto

- D25 - Estabelecer relação entre um fato e opinião relativa a este fato. (N2)
 D26 - Identificar para um problema apresentado no texto a solução oferecida. (N3)
 D27 - Identificar, em uma narrativa, o conflito gerador e a resolução oferecida. (N3)
 D28 - Estabelecer relação de anterioridade e posterioridade entre dois fatos apresentados num texto dado. (N2)

1.5. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

- D29 - Identificar pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências). (N1)
 D30 - Analisar efeito de sentido consequente do uso de pontuação expressiva. (N3)
 D31 - Identificar recursos prosódicos de expressão (repetição, rima, aliteração, onomatopeia). (N2)
 D32 - Analisar o efeito de sentido consequente do uso de um recurso prosódico. (N3)
 D33 - Analisar o efeito de sentido consequente de uma repetição. (N2)
 D34 - Analisar o efeito de sentido consequente de uma substituição lexical (sinonímia, hiperonímia). (N2)
 D35 - Identificar elementos de linguagem figurada (metáfora, hipérbole, eufemismo). (N2)
 D36 - Analisar o efeito de sentido consequente do uso de um recurso de linguagem figurada. (N3)

2. ANÁLISE E REFLEXÃO LINGÜÍSTICA

2.1. Texto e gênero

- D37 - Diferenciar, por comparação ou identificação de características, uma notícia de uma narrativa ficcional. (N1)
 D38 - Diferenciar, por comparação ou identificação de características, uma notícia de um texto informativo. (N3)
 D39 - Diferenciar, por comparação ou identificação de características, um relato pessoal de um relatório. (N3)
 D40 - Diferenciar, por comparação ou identificação de características, um texto informativo de um texto opinativo. (N2)
 D41 - Diferenciar, por comparação ou identificação de características, uma propaganda de um anúncio. (N1)
 D42 - Diferenciar, por comparação ou identificação de características, uma placa de sinalização e informação geral de um *outdoor*. (N1)
 D43 - Diferenciar, por comparação ou identificação de características, uma carta pessoal de uma carta comercial. (N2)

2.2. Variação linguística

- D44 - Identificar locutor e alocutário a partir de marcas linguísticas presentes no texto (jargão, gíria, expressões típicas, marcas fonéticas). (N2)
 D45 - Associar o texto com dialeto característico de uma região ou classe social. (N2)
 D46 - Identificar características típicas da fala em um texto escrito. (N1)
 D47 - Diferenciar um texto num registro formal de outro com registro informal. (N2)

2.3. Operações linguísticas de estabelecimento de relações entre forma e sentido

- D48 - Realizar uma operação de escolha lexical. (N2)
 D49 - Analisar a diferença estilo e/ou de sentido em função da opção por um ou outro termo sinônimo. (N3)
 D50 - Realizar uma operação de pronominalização. (N1)
 D51 - Analisar a diferença de estilo e/ou de sentido entre uma pronominalização e uma repetição. (N3)
 D52 - Realizar uma operação de apagamento pronominal (excluir redundância). (N1)

D53 - Realizar uma operação de inclusão de discurso alheio (discurso direto e indireto). (N2)

2.4. Paradigmas linguísticos (regras, classes)

D54 - Reconhecer regularidades na ortografia de paradigmas morfológicos (desinências, sufixações, família lexical). (N2)

D55 - Reconhecer regularidades na ortografia de paradigmas contextuais (c/qu, r/tr, s/ss, g/gu, m antes de b e p). (N2)

D56 - Reconhecer regularidades morfológicas (classes) de processos de sufixação e flexão. (N3)

D57 - Identificar termos pertencentes a uma família lexical. (N2)

D58 - Reconhecer mecanismos básicos de concordância nominal e verbal. (N2)

D59 - Estabelecer um glossário por área de conhecimento. (N2)

3. PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL	
CONTEÚDOS	
TEMAS	TÓPICOS
Práticas de produção de textos	<p>A partir das condições de produção (finalidade, gênero, interlocutor) estabelecidas pela própria tarefa, redigir um ou alguns dos seguintes textos: relato de experiência pessoal; relato de acontecimento; narrativa ficcional curta; carta; bilhete; cartaz; textos articulados às práticas das disciplinas (relatório, paráfrase, esquema, resumo).</p> <p>A atividade de produção de texto pressupõe o agenciamento de diversos recursos, conforme o projeto textual do autor, e, por isso, define-se como um todo em que os aspectos estipulados devem aparecer. Na construção de seu texto o aluno deve:</p> <p>Estabelecer, conforme o projeto textual, articulações diretas de: fato/opinião; problema/solução; conflito/resolução; anterioridade/posterioridade.</p> <p>Segmentar o texto, em função do projeto textual, em parágrafos e períodos.</p> <p>Empregar de acordo com as possibilidades de cada gênero: mecanismos básicos de coesão (retomada pronominal, repetição, substituição lexical); esquemas temporais básicos (presente x passado); sinais básicos de pontuação (ponto final, interrogação, exclamação, vírgula); recursos gráficos suplementares (distribuição espacial, margem, marcação de parágrafo, letra maiúscula); formas ortográficas resultantes de padrões regulares e de palavras de uso mais frequente; mecanismos básicos de concordância nominal e verbal.</p>

ANEXO D – Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb (versão 1995).

A - Compreensão inicial, desenvolvimento e interpretação: estabelecer o significado

- Reconhecer o tema ou assunto.
- Diferenciar título, tema ou assunto.
- Distinguir idéias principais, secundárias ou acessórias e informações.
- Reconhecer elementos estruturais do texto:
 - identificar a seqüência lógica dos fatos;
 - localizar passagens do texto que expressem determinadas idéias (parágrafos);
 - reconhecer as partes constituintes do texto que contenham informações (introdução, desenvolvimento e conclusão);
 - reconhecer o enredo, o cenário, os personagens, o tempo, o narrador (prosa).
- Vocabulário:
 - uso de vocábulos para entendimento do texto;
 - distinguir significado denotativo e conotativo dos vocábulos ou expressões.

B - Reflexão e resposta pessoal: estender o significado

- Estabelecer diferenças entre a descrição, a narração e a dissertação (conteúdo e forma: estrutura).
 - Reconhecer diferenças entre textos em prosa e em poesia.
 - Identificar elementos que caracterizem aspectos da realidade e da ficção no texto.
 - Diferenciar textos de fontes diversas, apresentando estratégias de leitura e produção (textos verbais e não-verbais).
 - Reconhecer a idéia-núcleo ou tópico frasal nos parágrafos de introdução, desenvolvimento e conclusão de textos em prosa (científicos, literários ou informativos) e poesia (elementos constituintes: versos, título).
-
- Apresentar conclusões sobre informações ou fatos relacionados aos elementos estruturais de um texto.
 - Deduzir e reconhecer relações de causa, consequência e efeitos.
 - Analisar idéias, fatos ou informações a partir do contexto atual de acordo com a experiência pessoal do testando.
 - Diferenciar *fato de opinião*.
 - Inferir, com base nas informações e idéias do texto, apresentando leitura de elementos explícitos do texto.

C - Examinar criticamente o significado

- Relacionar recursos expressivos do texto com sua estrutura e organização.
- Analisar o uso de recursos como ironia, humor, dramaticidade como efeitos expressivos do texto.
- Apreender o ponto de vista do autor e a forma como são desenvolvidas as idéias.
- Analisar fatos, dados ou informações implícitos e ligá-los a elementos explícitos no texto.
- Julgar a coerência de idéias, dados, informações, composição dos personagens ou qualquer elemento estrutural do texto.

ANEXO E – Termo de compromisso para cessão de itens.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

TERMO DE COMPROMISSO PARA CESSÃO DE ITENS

Termo de Compromisso firmado pela pesquisadora Patrícia Andréa Queiroz Pereira, servidora do INEP – matrícula 014972689, doravante denominado simplesmente COMPROMITENTE, com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, tendo por objeto a cessão, em caráter restrito, da relação dos itens e textos-base aplicados na prova do 5º ano do Ensino Fundamental da Prova Brasil 2011 da área de Língua Portuguesa, do Banco Nacional de Itens, relativos ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

1. Os itens, fornecidos pelo INEP/DAEB, serão utilizados pelo COMPROMITENTE única e exclusivamente com a finalidade da realização de estudos, sendo vedado ao COMPROMITENTE fazer outro uso dos mesmos, ou ceder a qualquer outra instituição, ainda que para a mesma finalidade, sem prévia autorização do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.
2. O COMPROMITENTE obriga-se a observar e guardar, em toda a sua extensão, o sigilo das informações individuais coletadas.
3. O COMPROMITENTE adotará as medidas necessárias para impedir que as informações individuais objeto da Cláusula Primeira do presente Termo de Compromisso sejam repassadas, comercializadas, divulgadas ou transferidas a terceiros, de forma que viole o sigilo requerido.
4. O COMPROMITENTE obriga-se a enviar ao INEP, em caráter preliminar, o relatório demonstrando a utilização dos dados fornecidos antes de sua divulgação/publicação.
5. Este Termo de Compromisso e as obrigações e os compromissos ora assumidos não cessam com o término dos estudos realizados, devendo ser mantidos e cumpridos enquanto os itens, de que trata a Cláusula Primeira do presente Termo de Compromisso, estiverem em poder do COMPROMITENTE.
6. Os itens do Banco Nacional de Itens serão disponibilizados ao COMPROMITENTE a partir da data de assinatura do presente instrumento. Este será assinado em duas vias, sendo uma delas encaminhada, pelo COMPROMITENTE, ao INEP.

Brasília, 08 de outubro de 2012.

Patrícia Andréa Queiroz Pereira
Servidora do INEP – matrícula 014972689

*Recabta original
08.10.2012
P
45.683.*