

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DHIETELLY MORGHANA ALMEIDA SANTOS

**AVALIAÇÕES EXTERNAS ESTADUAIS DA ALFABETIZAÇÃO E A
PRODUTIVIDADE DISCURSIVA DE SUAS MATRIZES DE REFERÊNCIA**

PORTO ALEGRE

2022

DHIETELLY MORGHANA ALMEIDA SANTOS

**AVALIAÇÕES EXTERNAS ESTADUAIS DA ALFABETIZAÇÃO E A
PRODUTIVIDADE DISCURSIVA DE SUAS MATRIZES DE REFERÊNCIA**

Trabalho de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Professora Dra. Renata Sperrhake

PORTO ALEGRE

2022

Para Cristina, minha mãe. Por todos os motivos e por muito mais.

AGRADECIMENTOS

Não poderia começar esta escrita de outra forma a não ser agradecendo à esta Universidade: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Uma Universidade da qual me orgulho muito, que formou a professora que sou hoje e também formou muito do ser humano que me constituí. Meu desejo é o de que mais pessoas possam ter suas trajetórias transformadas pela UFRGS, assim como eu tive. Existe uma Dhietelly antes e uma Dhietelly depois da UFRGS.

E se existe uma Dhietelly antes e depois da UFRGS, também existe uma Dhietelly antes e depois de conhecer a professora Renata Sperrhake: a "profe Renatinha". Penso que não conseguirei expressar em palavras o quanto eu sou grata a ela. A Renata não foi apenas a minha orientadora, mas foi alguém que me enxergou, que não mediu esforços para me introduzir no meio acadêmico, foi alguém que apostou em mim. Foi alguém que sempre esteve disposta a me ajudar em tudo o que eu precisasse e não apenas em questões acadêmicas, mas também na vida. Foi através da professora Renata que eu despertei o olhar para a pesquisa. Foi ela quem me apresentou um mundo novo de possibilidades, que enxergou em mim coisas que nem eu mesma enxergava e me mostrou que eu poderia ser mais do que eu imaginava. Renata, muito obrigada, de todo o meu coração.

Agradeço a toda minha família e especialmente a minha mãe, minha maior incentivadora, que fez o possível e o impossível para que eu permanecesse estudando. Mãe, muito obrigada por considerar meus estudos uma prioridade e por ser minha parceira em cada etapa da minha graduação e também em cada etapa da minha vida. Eu reconheço todo o esforço que a senhora fez e faz por mim e todas as batalhas que tivemos que enfrentar juntas. A senhora diz que eu sou o seu maior orgulho, mas é a senhora quem é o meu maior orgulho. Eu ainda sonho com um futuro melhor para nós. Sei que vamos chegar lá.

Agradeço à Camila Melo, Clarice Traversini, Luciana Piccoli, Marília Forgearini e Sandra Andrade, professoras inspiradoras que marcaram minha trajetória. Muito obrigada por tudo, vocês são seres humanos incríveis. E um agradecimento especial às professoras Camila Melo e Luciana Piccoli por terem tão gentilmente aceitado compor minha banca.

Agradeço a todos que passaram pela minha vida e que me ajudaram a ser quem eu sou hoje. A todos o meu muito obrigada.

Adulto: Vou lhe contar uma história de um garoto que vivia no infinito.

Criança: O infinito é tudo que não tem fim!

Adulto: Acho que é. Mas ele ganhou uma régua.

Criança: Réguas são legais.

Adulto: Mesmo? Gosta de réguas?

Criança: Sim.

Adulto: Mas elas fazem riscos no infinito, criam barreiras, riscam limites, fronteiras...

Não acabariam com o infinito, com o que não tem fim?

Criança: O infinito não tem fim. Não tem fim mesmo! E os riscos são bons para a gente pular por cima deles!

(LOPES, 2009, p. 131)

RESUMO

O presente trabalho se propôs a mapear e caracterizar as avaliações externas nos estados brasileiros e no Distrito Federal que tivessem como público-alvo as crianças em fase de alfabetização. Através desse mapeamento, foram localizadas 19 avaliações, sendo que 14 delas encontravam-se em vigor em 2022. A partir das avaliações ativas, buscou-se suas respectivas matrizes de referência de Língua Portuguesa, que compõem o corpus empírico desta pesquisa. Metodologicamente, a investigação adota uma abordagem qualitativa e se serve de alguns elementos do procedimento de produção dos dados da análise documental, mas toma os documentos como monumentos, a partir de Foucault, seguindo para uma análise do discurso de inspiração foucaultiana. As análises apontam que nas matrizes de referência analisadas existe: 1) um apagamento da produção escrita; 2) uma recorrência da avaliação de habilidades de identificação no âmbito da consciência fonológica, indicando que essas habilidades estão na ordem do discurso das avaliações externas estaduais da alfabetização; 3) uma permanência do reconhecimento das letras como um saber pertinente para a alfabetização; 4) uma predominância do 2º ano como ano escolar mais avaliado e; 5) uma alta concentração da elaboração dos sistemas estaduais de avaliação externa em um único centro. A partir do referencial teórico-metodológico aqui adotado e das análises realizadas neste trabalho, considera-se que há um tipo de sujeito alfabetizado que é produzido discursivamente no interior das matrizes de referências de avaliações externas estaduais da alfabetização neste tempo histórico.

Palavras-chave: avaliações externas estaduais; alfabetização; matrizes de referência; análise do discurso foucaultiana.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Algumas características das avaliações internas.....	19
Figura 2 - Algumas características das avaliações externas.....	19
Figura 3 - Linha do tempo com alguns dos principais marcos na história do Saeb...24	
Figura 4 - Esquema representativo dos “três Foucault”	29
Figura 5 - Mapa do Brasil com indicação dos estados que possuem sistemas de avaliação estaduais que contemplam a alfabetização	39
Figura 6 - “Cartinha para aprender a ler” de João de Barros (1539).....	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrizes de referência distribuídas por ano escolar	76
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações básicas sobre a monografia.....	15
Quadro 2 - Definições de matriz de referência, escala de proficiência e descritores	20
Quadro 3 - Principais avaliações externas em larga escala da alfabetização aplicadas em âmbito federal.....	25
Quadro 4 - Situação das matrizes de referência dos estados que avaliam a alfabetização em 2022	41
Quadro 5 - Síntese dos resultados da produção do material empírico.....	42
Quadro 6 - Habilidades de produção escrita presentes nas matrizes de referência das avaliações externas estaduais da alfabetização.....	57
Quadro 7 - Habilidades de consciência fonológica presentes nas matrizes de referência das avaliações externas estaduais da alfabetização.....	65
Quadro 8 - Definições dos níveis de Consciência Fonológica	69
Quadro 9 - Ano em que alunos do 2º ano do Ensino Fundamental foram incluídos como público-alvo de avaliações externas estaduais da alfabetização.....	77
Quadro 10 - Eixos analíticos decorrentes dos objetivos específicos desta pesquisa	84

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ESTATÍSTICAS E QUALIDADE(S) NA EDUCAÇÃO: UMA NOTA INTRODUTÓRIA	16
3 AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA: DISCUSSÕES INICIAIS	18
3.1 ALGUNS APONTAMENTOS NO HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NO BRASIL	21
3.1.1 Alguns apontamentos no histórico das avaliações externas estaduais no Brasil	25
4 ELEMENTOS DA ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA COMO INSPIRAÇÃO DE PESQUISA: UM CAPÍTULO TEÓRICO-METODOLÓGICO	28
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	34
4.2 PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS ..	37
4.3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	42
4.3.1 Revisão bibliográfica no banco de dados do Portal de Periódicos CAPES	43
4.3.2 Revisão bibliográfica no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	46
5 MAPEANDO E CARACTERIZANDO AS AVALIAÇÕES EXTERNAS ESTADUAIS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UMA SÍNTESE DOS RESULTADOS LOCALIZADOS NESTE TEMPO HISTÓRICO	48
6 AVALIAÇÕES EXTERNAS ESTADUAIS DA ALFABETIZAÇÃO: UM ENCONTRO COM AS MATRIZES DE REFERÊNCIA	52
6.1 O APAGAMENTO/INVISIBILIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA NAS MATRIZES DE REFERÊNCIA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS ESTADUAIS DA ALFABETIZAÇÃO: ENTRE AS LIMITAÇÕES DO INSTRUMENTO E O PRIVILÉGIO DA LEITURA.....	56
6.2 O QUE ESTÁ NA ORDEM DO DISCURSO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS ESTADUAIS DA ALFABETIZAÇÃO? ALGUMAS BREVES REFLEXÕES SOBRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	64

6.3 RECONHECIMENTO DAS LETRAS: UM SABER PRIVILEGIADO HISTORICAMENTE NA ALFABETIZAÇÃO E QUE SE ATUALIZA NAS MATRIZES DE REFERÊNCIA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS ESTADUAIS DA ALFABETIZAÇÃO.....	71
7 OS ESTUDANTES DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO FOCO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS ESTADUAIS DA ALFABETIZAÇÃO	76
8 AVALIAÇÕES EXTERNAS ESTADUAIS: UMA POSSIBILIDADE PARA MATRIZES DE REFERÊNCIA MAIS PERSONALIZADAS/AJUSTADAS?.....	80
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS.....	87

1 INTRODUÇÃO

Acredito que ainda há um longo trabalho a ser realizado e de estudo destes dados [das avaliações externas]. Muitos professores não têm o interesse em realizar as avaliações e só o fazem pelo fato de ser obrigatório. Poucas são as alfabetizadoras que utilizam e debatem estes dados em sua escola. Os gestores também deveriam estar mais inseridos nestas questões. E toda a comunidade, pois a mídia não realiza um bom trabalho na divulgação destes dados e na maioria das vezes há uma má compreensão do público em geral que não é da Educação e apenas repercute a ideia de que a educação brasileira não é boa com base nestes dados, sem ao menos contextualizar ou saber a realidade de cada escola (QUESTIONÁRIO 40, 2021, s.p.)¹.

O trecho que inaugura esta introdução trata-se de uma das respostas obtidas através de um questionário exploratório produzido no âmbito da pesquisa “Avaliação Nacional da Alfabetização: efeito de uma avaliação em larga escala na gestão e das práticas pedagógicas no Ciclo de Alfabetização”², pesquisa através da qual também surge a motivação e o interesse pela temática aqui abordada. O referido questionário teve como objetivo mapear, de maneira preliminar, a forma como professoras dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, coordenadoras pedagógicas, diretoras e membros da equipe gestora das redes públicas de ensino compreendiam a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), uma avaliação externa que era aplicada em larga escala. A fala dessa respondente do questionário levanta várias questões, manifesta certas angústias com relação à forma como as avaliações externas são tratadas pela comunidade escolar e pela mídia e também denuncia algo: que ainda há um longo trabalho a ser realizado e de estudo sobre os dados provenientes de avaliações externas da alfabetização. Essa necessidade de mais estudos já foi apontada na literatura. Nas palavras de Rezende (2020, p. 123):

Contudo, o que é possível notar a partir da análise de algumas das mais importantes publicações e canais de divulgação da pesquisa acadêmica no Brasil é a parca produção sobre a avaliação da alfabetização. Se, por um lado, os programas próprios de avaliação da alfabetização desempenham um papel central na condução das políticas educacionais no âmbito de estados e municípios, por outro, eles permanecem, de certa forma, invisíveis para a pesquisa em educação.

¹ Este questionário contou com 59 respostas. O anonimato das participantes foi preservado através da identificação dos questionários com número de 1 a 59.

² Projeto de Pesquisa no qual me inseri como bolsista de Iniciação Científica sob orientação da professora Dra. Renata Sperrhake.

Leal e Moraes (2020, p.30) também apontam para a carência de trabalhos que tenham como foco a avaliação da alfabetização:

Um exame retrospectivo nos indica que “avaliação da alfabetização” ainda é um tema pouco pesquisado no Brasil, assim como são muito recentes as avaliações externas aplicadas a alunos de alfabetização em redes públicas de ensino, a maioria delas surgida no atual milênio.

Para citar dois exemplos que corroboram com a argumentação de Leal e Moraes (2020) sobre o fato de a aplicação de avaliações externas da alfabetização ser recente, temos o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Amapá (SisPAEAP) e o Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL), que são duas avaliações externas estaduais que passaram a medir os conhecimentos dos estudantes em alfabetização muito recentemente, nos anos de 2019 e 2021, respectivamente. E é neste cenário que esta pesquisa se insere: o das avaliações externas estaduais da alfabetização.

O incentivo para a criação de sistemas estaduais de avaliação está amparado legalmente através da lei nº 13.005/2014 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE). O documento abrange uma década, que vai de 2014 até 2024, e prevê 20 metas para o cenário educacional durante o período. A meta 5 do PNE diz respeito a “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 10). Para alcançar essa meta, são traçadas algumas estratégias das quais faz-se um destaque à estratégia 5.2, citada a seguir:

Outra estratégia diz respeito à instituição de instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, **bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criar os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento**, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o fim do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014, p. 27, grifo meu).

Tal estratégia promove um estímulo para que os sistemas de ensino criem seus próprios instrumentos de avaliação para além das avaliações aplicadas em âmbito federal. Ou seja, um dos desdobramentos da meta 5 do PNE é a criação de sistemas de avaliações externas nas redes de ensino. Diante desse cenário em que, de acordo com o PNE, uma estratégia apontada como eficaz para a promoção da alfabetização das crianças até o final do 3º ano é a criação de instrumentos de avaliação e monitoramento, mostra-se importante mapear quais redes estaduais de

ensino se organizam de modo a avaliar a alfabetização. Serão consideradas como avaliações externas da alfabetização, neste trabalho, aquelas que tenham como público-alvo os estudantes do 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental, tendo como referência para essa delimitação o Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012).

Esta pesquisa tem como objetivo geral, a partir da realização de um mapeamento das avaliações externas estaduais da alfabetização no Brasil, analisar, em seu conjunto, as matrizes de referência das avaliações externas estaduais da alfabetização vigentes em 2022, considerando sua produtividade discursiva. A partir desse mapeamento, buscou-se, por um viés foucaultiano, investigar no detalhe das matrizes de referência destas avaliações, indícios de uma produção discursiva sobre um tipo de sujeito alfabetizado. Porém, é válida a ressalva de que as avaliações externas em larga escala podem produzir outras representações de tipos de sujeitos alfabetizados, e que as análises aqui empreendidas se referem a uma parte específica dessas avaliações: a que diz respeito às matrizes de referência. Mesmo com essa delimitação, ainda não é possível dizer que este trabalho esgotou toda a produção discursiva das matrizes das avaliações externas estaduais da alfabetização. Longe disso, existem muitos outros elementos que podem ser analisados e muitos outros elementos sobre os quais essas matrizes “falam”. Além do mais, o que buscou-se aqui foi investigar a produtividade discursiva dessas matrizes, sem ligar esta análise a qualquer tipo de validação.

Sperrhake e Bello (2018) corroboram com o pensamento de que discutir alfabetização infantil mostra-se urgente, uma vez que vivemos em uma sociedade em que as práticas de leitura e escrita ganham centralidade. Logo, ser alfabetizado implica a formação cidadã do aluno. Caso a criança passe pelo ciclo de alfabetização sem ter se alfabetizado plenamente, sua formação cidadã acabará, conseqüentemente, sendo comprometida. Considerando que a nossa sociedade é grafocêntrica, o exercício da cidadania fica restrito diante do analfabetismo, uma vez que o sujeito que não aprende a ler e a escrever acaba sendo excluído socialmente. Desse modo, justifica-se o enfoque dado às avaliações externas da alfabetização nesta monografia.

Com o intuito de apresentar ao leitor a composição deste trabalho, na sequência está disposto um quadro (Quadro 1) inspirado em Sperrhake (2016, p. 15), com as informações básicas sobre a presente monografia.

Quadro 1 - Informações básicas sobre a monografia

Problema de pesquisa	Qual a produtividade discursiva das matrizes de referência das avaliações externas estaduais da alfabetização vigentes em 2022 no Brasil?
Objetivo Geral	Mapear e analisar, em seu conjunto, as matrizes de referência das avaliações externas estaduais da alfabetização vigentes no Brasil em 2022, considerando sua produtividade discursiva.
Objetivos específicos	1) Mapear as avaliações externas estaduais da alfabetização nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal, descrevendo suas principais características. 2) Analisar possíveis recorrências e ausências nas matrizes de referência das avaliações externas estaduais da alfabetização.
Conceitos-chave	Avaliações externas estaduais; alfabetização; matriz de referência; análise do discurso de inspiração foucaultiana.
Metodologia de Análise	Elementos da análise do discurso com inspiração foucaultiana.
Materiais Analisados	Matrizes de referência de Língua Portuguesa das avaliações externas estaduais da alfabetização.

Fonte: elaborado pela autora

Espera-se que as próximas páginas possam contribuir para a ampliação das discussões sobre avaliações externas da alfabetização e, quem sabe, atender, mesmo que parcial e provisoriamente, uma das demandas expressas através da fala da professora que abre esta introdução, qual seja, a de explorar e estudar mais sobre as avaliações externas da alfabetização.

2 ESTATÍSTICAS E QUALIDADE(S) NA EDUCAÇÃO: UMA NOTA INTRODUTÓRIA

Os debates sobre avaliações externas em larga escala se relacionam, direta ou indiretamente, com os debates sobre qualidade educacional, ou neste caso, sobre os tipos de qualidade educacional. Utiliza-se aqui a expressão “tipos de qualidade” com inspiração em Machado e Alavarse (2014, p. 416), que propõem que existe um “[...] emaranhado de ‘qualidades’ do conceito qualidade”. Gil (2021) contribui com a discussão referindo-se à qualidade como um termo polissêmico, apontando que as noções de qualidade assumidas irão depender da concepção de educação adotada, podendo variar significativamente a noção do que seria qualidade educacional dependendo do projeto de sociedade que se pretende disseminar. A autora, ainda, baseando-se nos estudos de Maria Esteban (2008), indica que, quando se estabelece um padrão único e universal de qualidade, acaba-se por excluir todos aqueles sujeitos que ficam às margens deste padrão estabelecido. Além do mais, Gadotti (2010, p. 7), ao considerar este tema demasiadamente complexo, pondera que “não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo. Se fosse fácil resolver o desafio da qualidade na educação, não estaríamos hoje discutindo esse tema”.

O que se pode argumentar, portanto, é que existem diversos vieses pelos quais se pode pensar a educação, sendo um deles, a partir dos dados estatísticos provenientes das avaliações externas. Não que este seja o viés mais correto ou que carregue algum tipo de verdade definitiva, uma vez que a definição de qualidade na educação é uma discussão extremamente ampla, que não se esgota em dados numéricos. Sobre os usos das estatísticas na educação, Gil (2021) ao mesmo tempo em que reitera a sua importância e utilidade, alerta que as estatísticas não são objetivas e que, se não forem bem utilizadas, correm o risco de sofrer alguns abusos interpretativos. Ainda sobre esse tema, Traversini e Bello (2009) alegam que as estatísticas assumem centralidade nas ações governamentais, uma vez que “[...] quantifica-se para conhecer, quantifica-se para governar” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 141). Nesse cenário, a estatística na forma de um conhecimento científico se mostra como elemento substancial para um bom governo, gerindo e traduzindo a vida em números para a proposição de intervenções (TRAVERSINI; BELLO, 2009).

Este fascínio por medir para tornar algo conhecido não é recente, fundando-se no começo da Modernidade (VEIGA-NETO, 2013). Para Veiga-Neto (2013, p. 10) “[...] a Modernidade tratou de capturar o mundo por intermédio dessas operações de medir, classificar, ordenar e hierarquizar, segundo critérios cada vez mais estritos”. E é desse “tornar conhecido”, que também dependerá a “normalização”, expressão utilizada por Michel Foucault. A norma se utiliza das informações produzidas pelas avaliações para então classificar e posicionar sujeitos (VEIGA-NETO, 2013). Sperrhake e Bello (2018, p. 13) também contribuem para a discussão, assinalando que “as estatísticas produzidas sobre a alfabetização das crianças visibilizam um problema e dão a ele uma magnitude que, sem a objetivação em dados numéricos, talvez não pudesse ser percebida da maneira desejada”.

Levando em conta essas considerações iniciais sobre tipos de qualidade educacional e sobre os usos das estatísticas, pode-se adentrar no campo das avaliações externas em larga escala, que podem funcionar como uma forma dessa quantificação que tem por objetivo conhecer e governar.

3 AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA: DISCUSSÕES INICIAIS

Um modo de apresentar as avaliações externas é através do clássico cenário pintado por Werle (2010). Em um exercício imaginativo, a autora convida o leitor a pensar em uma laranjeira e todas as suas especificidades, tais como o aroma e seus frutos. No entanto, quando se olha para uma floresta, não é possível apreciar todos estes detalhes que só se tornam observáveis quando se olha de perto para cada árvore. Todavia, a floresta só existe porque essas árvores existem. Esta relação entre árvores e florestas se mostra semelhante ao modo como se configuram as avaliações externas, visto que, ainda utilizando a metáfora da laranjeira, esse tipo de avaliação tem como objetivo apresentar a floresta de um modo geral e não os detalhes de cada árvore que a compõem. Considerando que o sistema educacional brasileiro é extremamente complexo e abriga uma enorme diversidade, as avaliações externas se apresentam como uma alternativa para “tirar uma fotografia” da realidade de um ponto de vista mais amplo, capturando alguns aspectos que permitem traçar um desenho mais geral do estado da educação (WERLE, 2010).

Outra maneira possível de apresentar ao leitor as avaliações externas é através da definição que está proposta pelo glossário Ceale:

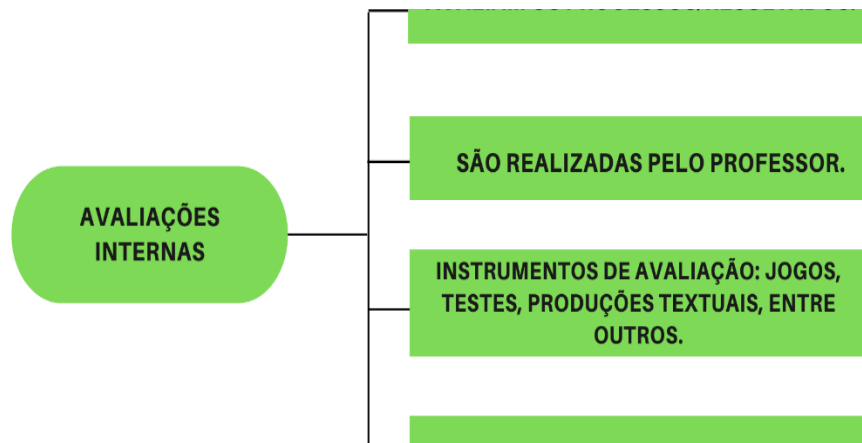
A avaliação externa à escola recebe essa denominação porque é concebida, planejada, elaborada, corrigida e tem seus resultados analisados fora da escola. Ela busca aferir o desempenho demonstrado pelos alunos, a fim de que seja possível confrontar o que o ensino é com o que deveria ser, do ponto de vista do alcance de algumas habilidades (ROCHA, s.d., s.p.).

A denominação “avaliação externa” também pode ser especificada com o complemento “em larga escala”, que diz respeito ao seu nível de abrangência. Isto é, elas são chamadas de avaliação externa em larga escala quando abrangem um “[...] grande contingente de participantes e fornece subsídios para diversas ações e políticas educacionais para um amplo conjunto de escolas e redes” (MACHADO; ALAVARSE, 2015, p.70). As avaliações externas podem acontecer no âmbito federal, estadual e municipal.

Quanto às características das avaliações externas, ainda cabem alguns destaques. De acordo com Werle (2010), as avaliações externas possuem um foco específico: o que é avaliado não são os processos de aprendizagem, mas sim o desempenho dos participantes. Nas palavras da autora: “Não adianta fazer perguntas para os dados decorrentes das avaliações externas em larga escala que

não se relacionem com os parâmetros que foram inicialmente definidos como norteadores” (WERLE, 2010, p. 23). Ou seja, há questões que a avaliação externa não dá conta, e que não precisa dar conta, pois elas não correspondem com as características específicas desse tipo de avaliação. Por exemplo, a modalidade de avaliação que se ocupa com os processos de aprendizagem é a avaliação interna, não a externa. Entende-se, portanto, que essas tratam-se de modalidades de avaliação distintas e que não são excludentes ou substitutivas uma da outra, mas sim complementares. Na sequência, o leitor encontrará duas figuras expondo algumas das características desses dois tipos de avaliação citados (Figura 1 e Figura 2).

Figura 1 - Algumas características das avaliações internas



Fonte: elaborado pela autora

Figura 2 - Algumas características das avaliações externas



Fonte: elaborado pela autora

As avaliações externas podem ser, ainda, de três gerações, conforme apresentadas por Bonamino e Sousa (2012). As avaliações de primeira geração seriam aquelas que têm por objetivo fazer um diagnóstico e um acompanhamento da educação, sem estabelecer quaisquer tipos de consequências para as escolas. Já nas de segunda geração, os resultados são devolvidos para as escolas, sendo que, neste caso, conforme as autoras, não são atribuídas consequências materiais, mas sim simbólicas, uma vez que a comunidade escolar, ao se apropriar desses resultados, se mobiliza para melhorá-los. Por último, nas avaliações de terceira geração, há uma política de responsabilização forte, em que são atribuídas recompensas ou sanções conforme os resultados obtidos pelas escolas.

Outros elementos importantes para a caracterização das avaliações externas são as matrizes de referência, as escalas de proficiência e os descritores, cujas definições serão apresentadas no quadro a seguir (Quadro 2).

Quadro 2 - Definições de matriz de referência, escala de proficiência e descritores

Matriz de referência	Escala de proficiência	Descritores
As avaliações externas “[...] são elaboradas a partir de matrizes de referência, com os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e disciplina. As matrizes não englobam todo o currículo escolar e não devem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, já que o recorte da avaliação só pode ser feito com base em métricas aferíveis” (INEP, 2020, p. 30).	“A escala de proficiência é uma representação que distribui os resultados das proficiências dos estudantes em uma reta em que a qualidade da aprendizagem é crescente. A escala é uma régua de medida cuja distribuição de pontos e a consequente interpretação permite compreender os resultados e compará-los entre várias edições da avaliação” (INEP, 2020, p. 30).	“Os descritores são as unidades que especificam o que os itens das provas devem medir. Eles traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de diferentes disciplinas” (INEP, 2020, p. 30).

Fonte: Organizado pela autora a partir de INEP (2020, p. 30)

As avaliações externas em larga escala seguem uma determinada lógica para a produção de dados: em alguns casos são considerados alguns aspectos em detrimento de outros, mas isso não significa necessariamente negar completamente estes outros aspectos que são deixados de fora. Também não é porque determinados conteúdos foram selecionados (através de escolhas técnicas e políticas), que estes são os únicos conteúdos que precisam ser ensinados em sala

de aula. “Ou seja, se a proficiência verificada se limita à leitura e à matemática, não é, necessariamente, porque os formuladores do índice consideram que seja apenas essa a tarefa da escola, mas porque esse seria um parâmetro suficiente para um cálculo padronizado” (GIL, 2021, p. 204). Gil (2021) ainda destaca que a mídia e a comunidade escolar inclinam-se a enxergar estes conteúdos selecionados como aqueles que deveriam ser privilegiados em sala de aula. Tal atitude faz com que o instrumento de medição “atue na construção daquilo que supostamente ele deveria apenas medir” (GIL, 2021, p. 204).

Haja visto o exposto acima e com o objetivo de melhor situar o leitor nas discussões sobre avaliações externas, na seção a seguir será apresentado um panorama geral com alguns marcos na história das avaliações externas no Brasil. A seção não pretende exaurir a temática, mas destacar os principais ocorridos que corroboraram para a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Abordar esse sistema é importante para esta pesquisa, pois o Saeb é o sistema de avaliação consolidado no país, estando em vigor há mais de 30 anos. Após, o leitor encontrará uma breve linha do tempo sobre o referido sistema, e, por fim, encontrará mais alguns apontamentos históricos, mas dessa vez com relação à implementação de sistemas de avaliação no âmbito estadual. Este capítulo está organizado, portanto, do macro para o micro.

3.1 ALGUNS APONTAMENTOS NO HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NO BRASIL

Os movimentos que objetivam medir a educação possuem um histórico de longa data. Horta Neto (2007) demarca algumas tentativas de levantamento de dados sobre a educação, que começam em 1906, através do Anuário Estatístico do Brasil, que coletava informações anuais, concentrando-se apenas onde atualmente é o Distrito Federal. Esse levantamento contabilizava a quantidade de matrículas, repetências, escolas e corpo docente. Estas informações foram coletadas até o ano de 1918 e, após um recesso, retornam no ano de 1936, coletando dados a nível nacional. É importante destacar que dois anos antes, em 1934, é criado o Instituto Nacional de Estatísticas, que dá origem, posteriormente, ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE. Ademais, o autor ainda seleciona mais alguns

marcos importantes para as discussões sobre avaliações externas. Entre eles, no ano de 1937, a criação do Instituto Nacional de Pedagogia, que, mais tarde, veio a se tornar o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no ano de 1961, lei esta que faz alusão à melhoria na qualidade da educação vinculando-a com a elevação de índices na educação (HORTA NETO, 2007).

Ainda são encontrados mais alguns apontamentos interessantes na literatura com relação aos primeiros indícios de uma certa preocupação com a avaliação do cenário educacional. Gatti (2009) assinala que, em 1966, na Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, com a criação do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP), foram desenvolvidos testes educacionais cujos resultados das provas eram posteriormente relacionados com variáveis socioeconômicas, manifestando, assim, uma primeira experiência mais ampla que vinculasse os resultados de testes de desempenho com outras variáveis. Podemos constatar que é por volta da década de 1960 que emergem os primeiros esforços mais amplos e consistentes em direção à criação de um sistema de avaliação brasileiro.

Além disso, de acordo com Vianna (1995), é através das fortes contribuições norte-americanas que o cenário avaliativo brasileiro vai se desenhando, criando espaço para um alavancamento do interesse nas avaliações educacionais no país. Mostra-se válido citar a influência norte-americana uma vez que muitas práticas que ocorriam por lá, como a aplicação de testes padronizados por exemplo, refletem na forma como vão se compondo as avaliações externas no Brasil. Ainda tratando das influências internacionais, na década de 1980, é implementado o Projeto EduRural, com o financiamento do Banco Mundial. O EduRural se concentrou nas escolas do nordeste do país. Conforme Gatti (2009), este projeto é um marco na história das avaliações no Brasil, pois abrange tanto testes de rendimento escolar quanto coleta de dados da realidade daquela região.

É interessante notar que o termo qualidade na educação aparece na Constituição Federal de 1988 (HORTA NETO, 2007). Essa aparição do termo qualidade se mostra relevante uma vez que a “medição” da qualidade na educação muitas vezes está atrelada às avaliações externas. E é no ano de 1988, também, que surgem estudos-pilotos sobre avaliação escolar através do Sistema de

Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP, que mais tarde se torna o Sistema de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2018).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) trata-se de um sistema consolidado em nosso país, cujo responsável é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Esse sistema é composto por avaliações externas em larga escala que buscam desenhar o cenário educacional brasileiro através de provas diagnósticas e questionários contextuais. A seguir será apresentada uma breve retrospectiva do Saeb, demarcando algumas das principais mudanças no sistema, conforme disposto pelo Inep (2020).

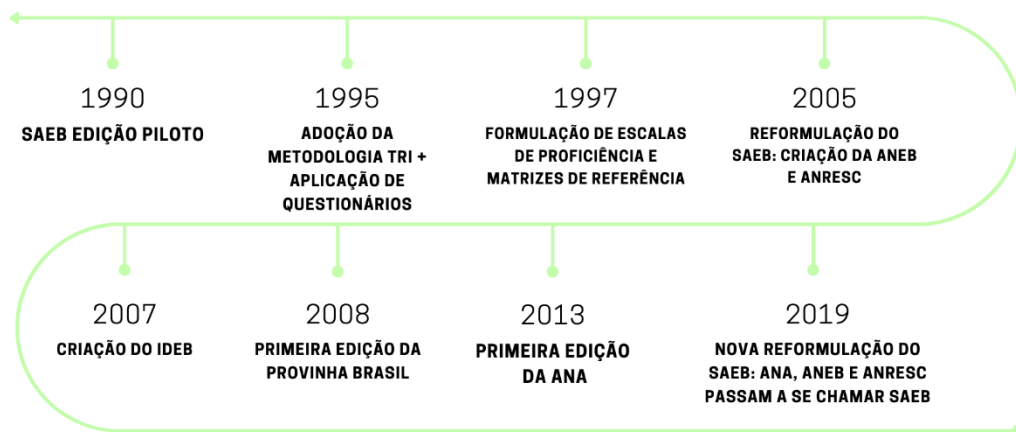
- 1990: Teste piloto do Saeb, avaliando de forma amostral alunos da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries³ do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação, tendo como parâmetro currículos de sistemas estaduais para a formulação dos itens das provas.
- 1995: Acontece uma reformulação da avaliação que passa a adotar a metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Dessa vez, as escolas privadas passam a ser avaliadas juntamente das escolas públicas, ambas de forma amostral. O público-alvo desta edição da avaliação se altera, sendo avaliados alunos da 4ª e da 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Os conteúdos avaliados também se alteram, sendo agora avaliados os conteúdos de língua portuguesa e matemática. Além disso, passam a ser aplicados questionários com o objetivo de gerar dados contextuais.
- 1997: São formuladas escalas de proficiência e matrizes de referência para analisar os resultados dos alunos na avaliação. A área das ciências (física, química e biologia) passa a ser avaliada.
- 2005: Acontece uma nova reformulação no sistema através da Portaria nº 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005). A novidade é que o Saeb se desdobra em duas avaliações, sendo elas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), tendo como foco a gestão da educação básica e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também chamada de Prova Brasil, que avalia de forma censitária alunos da 4ª e da 8ª série do ensino fundamental. Desde 2001 vinham sendo avaliados conteúdos de língua portuguesa e matemática.
- 2007: Neste ano é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Inep calcula o Ideb a partir da combinação do desempenho dos alunos na Prova Brasil e as taxas de aprovação, reprovação e abandono do censo escolar.

³ Através da Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, a nomenclatura é alterada e o termo “série” é abandonado, passando a se chamar “ano”.

- 2008: Primeira edição da Provinha Brasil, avaliação diagnóstica destinada a estudantes do 2º ano do ensino fundamental.
- 2013: Através da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, é implementada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), cujo público-alvo são os estudantes do 3º ano do ensino fundamental.
- 2019: O SAEB passa por uma nova reformulação e a ANA, a Aneb e a Anresc perdem sua antiga nomenclatura e passam a ser identificadas apenas por Saeb. Agora a avaliação da alfabetização passa a ser realizada no 2º ano do Ensino Fundamental e não mais no 3º ano, agora chamada de Saeb-Alfabetização.

Essas mudanças no Saeb também podem ser sintetizadas através da linha do tempo exposta a seguir (Figura 3).

Figura 3 - Linha do tempo com alguns dos principais marcos na história do Saeb



Fonte: elaborado pela autora

Nos anos de 2008, 2013 e 2019 dessa linha do tempo do Saeb, chamam atenção três avaliações nacionais em larga escala da alfabetização: a Provinha Brasil, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o Saeb Alfabetização. Sperrhake (2013) sinaliza que são antigas as tentativas de medir a alfabetização, sendo essa medição registrada no ano de 1872, através do primeiro recenseamento geral da população realizado no país. A autora ainda salienta que a preocupação específica de medir a alfabetização ganha uma centralização histórica nas discussões educacionais, mesmo que os critérios para medir a alfabetização estivessem apoiados em outras definições sobre o que significava ser um sujeito alfabetizado e que remetem a uma determinada época. Anos mais tarde, com a consolidação das políticas públicas de avaliação no país, a alfabetização

permaneceu ganhando destaque. Apesar de este trabalho ter como foco as avaliações externas aplicadas em âmbito estadual, mostra-se oportuno destacar brevemente as avaliações externas da alfabetização aplicadas em âmbito federal, que podem ser sintetizadas conforme o quadro a seguir (Quadro 3).

Quadro 3 - Principais avaliações externas em larga escala da alfabetização aplicadas em âmbito federal

Nome da avaliação	Ano da primeira edição	Situação em 2022	Público-alvo	O que avaliou/avalia
Provinha Brasil	2008	Descontinuada, com última aplicação em 2016	Alunos do 2º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa (leitura) e Matemática
Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	2013	Descontinuada, com última aplicação em 2016	Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática
Saeb Alfabetização	2019	Em vigor	Alunos do 2º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática

Fonte: elaborado pela autora

Além de contextualizar as avaliações externas aplicadas em âmbito federal, é importante destacar as primeiras iniciativas de avaliações externas estaduais. A subseção a seguir se dedicará a isso.

3.1.1 Alguns apontamentos no histórico das avaliações externas estaduais no Brasil

Como foi visto anteriormente, é em 1990 que o Saeb é implementado oficialmente. Também é na década de 1990 que, acompanhando a tendência nacional de criação de um sistema de avaliação, os estados brasileiros vão estabelecendo, concomitantemente, seus próprios sistemas de avaliação. De acordo com Werle (2010), as avaliações externas produzidas em âmbito estadual fazem parte do segundo plano de segmentação das avaliações em larga escala que têm como foco a educação básica. Os estados que assim desejarem podem, portanto, criar seus próprios sistemas de avaliação. As avaliações externas produzidas pelos estados seguem os passos das avaliações aplicadas em âmbito federal, mantendo os mesmos padrões dos testes, mas tendo a capacidade de produzir dados

diferentes, uma vez que as avaliações externas estaduais têm a possibilidade de avaliar outras séries que não estão incluídas nas avaliações nacionais e também têm a possibilidade de focalizar em outros campos de conhecimento além da língua portuguesa e da matemática (WERLE, 2010). Além disso, com as avaliações externas estaduais, é possível uma maior aproximação do cenário educacional, ajustando o foco especificamente para cada estado e tornando mais nítidos alguns aspectos que por vezes não conseguem ser capturados através de uma avaliação aplicada em âmbito federal.

Gatti (2009) faz destaque a quatro estados da federação para traçar um breve histórico das avaliações externas estaduais, sendo eles: São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Ceará. A seguir, serão apresentadas as avaliações pioneiras de cada um desses estados, conforme mencionadas pela autora. Em São Paulo, no ano de 1992, são realizadas avaliações com alunos da 8ª série vinculados ao Projeto Escola Padrão (projeto desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo), avaliando conhecimentos em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Redação. O objetivo dessa avaliação era aferir se o desempenho dos alunos era melhorado a partir de investimentos educacionais diferenciados recebidos nas escolas do projeto. Ainda em 1992, um sistema de avaliação começa a ser desenvolvido em Minas Gerais, tendo como objetivo a melhoria da qualidade da educação. Inicia-se com avaliações censitárias sendo aplicadas a cada dois anos, e, em 1998, passa a ser anual. Além das provas, eram aplicados questionários contextuais. Um pouco mais tarde, no ano de 1995, é a vez do Paraná implementar um sistema próprio de avaliação. Mas é em 2001 que o sistema ganha inovações, como a adoção da metodologia da Teoria da Resposta ao Item (TRI) e a sofisticação das matrizes de referência. Um ano depois, em 1996, o Ceará começa a avaliar, por amostragem, o desempenho dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental. Aconteceram também nesse estado iniciativas de avaliações institucionais, que contavam com o envolvimento da comunidade, caracterizando-se como um diferencial com relação às iniciativas dos outros estados. Essas são algumas das primeiras iniciativas de avaliações externas no âmbito estadual, de acordo com Gatti (2009).

Até aqui foram apresentadas algumas discussões iniciais sobre as avaliações externas em larga escala. Foram apontados alguns elementos que compõem as

avaliações externas, as principais diferenças entre avaliação externa e interna, o que são a matriz de referência, a escala de proficiência e os descritores. Também foi apresentada uma retrospectiva das avaliações externas, apontando para algumas iniciativas que culminaram para a consolidação de sistemas de avaliação no Brasil. Foram discutidas, também, as principais mudanças ocorridas no Saeb, uma das políticas públicas educacionais de maior duração no Brasil. Com relação à alfabetização, foi apresentada uma breve síntese das principais avaliações externas da alfabetização aplicadas em âmbito federal. Por fim, mostrou-se que os estados acompanharam a tendência das avaliações externas, criando-as em suas próprias redes. Espera-se que, com essas discussões iniciais, tenha sido apresentado um panorama geral sobre as avaliações externas.

Na próxima parte do trabalho, as discussões irão se movimentar cada vez mais em direção aos objetivos desta pesquisa. Tendo em vista que o corpus empírico deste trabalho são as matrizes de referência das avaliações externas estaduais da alfabetização, algumas questões podem ser colocadas. O que podemos dizer sobre a produção discursiva de um tipo de sujeito alfabetizado na nossa época a partir do que é medido pelas avaliações externas da alfabetização? Poderíamos, a partir dos enunciados, inferir quais conhecimentos sobre leitura e escrita são esperados do sujeito alfabetizado atualmente? A predominância de habilidades de leitura ou de escrita nos testes poderia indicar maior prestígio a uma dessas habilidades? Ou ainda, será que o instrumento escolhido para a avaliação é que condiciona uma maior presença da leitura ou escrita nos testes? Esses questionamentos estão propostos não com intenção de encontrar respostas definitivas, mas como forma de mobilizar o pensamento e fazer refletir. E para ajudar a pensar essas questões, a proposta é ir construindo esta pesquisa na medida em que os conceitos-ferramentas propostos pelo filósofo francês Michel Foucault mostram-se úteis para pensar e analisar a empiria selecionada. A escolha por buscar inspiração nesse filósofo não acontece por acreditar que possam ser encontradas todas as respostas nele, afinal, “[...] nenhum autor é ‘pau para toda obra’ e nenhuma teorização dá conta de toda e qualquer pergunta” (VEIGA-NETO; RECH, 2014, p. 69). Nenhuma teoria é capaz de dar conta e esgotar todas as possibilidades e sabemos, igualmente, que o mundo no qual vivemos não se transforma seguindo uma única direção linear (COSTA, 2002). Assim sendo, no

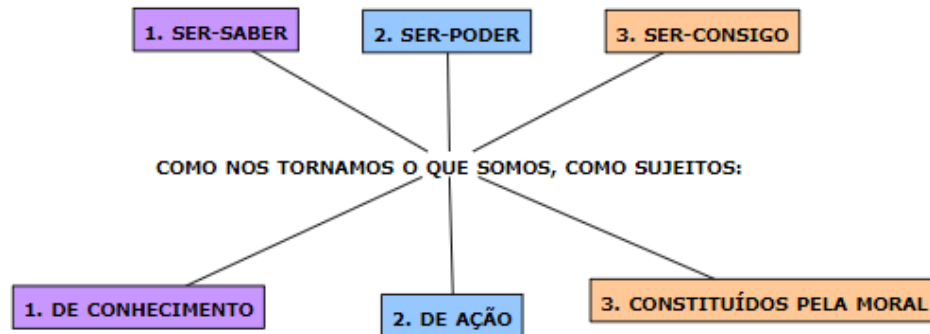
próximo capítulo, serão apresentadas as ferramentas teórico-metodológicas utilizadas e que contribuíram como lente teórica para o desenvolvimento trabalho.

4 ELEMENTOS DA ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA COMO INSPIRAÇÃO DE PESQUISA: UM CAPÍTULO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Michel Foucault possui vastos e complexos escritos e, por isso, diversos autores buscam, de alguma forma, sistematizar sua obra de modo a torná-la mais didática. Miguel Morey (1991), citado por Veiga-Neto (2007), faz, a partir da ontologia do presente, uma “[...] sistematização menos (digamos) mecânica e nada temporal da obra do filósofo” (VEIGA-NETO, 2007, p. 40). Antes de expor essa sistematização proposta por Miguel Morey, é importante tratar da ontologia do presente. De acordo com Veiga-Neto (2007), na ontologia do presente ocorre um deslocamento da questão “quem somos nós” de Immanuel Kant em direção à questão “que se passa com nós mesmos?” de Friedrich Nietzsche. Nas palavras de Veiga-Neto (2007, p. 40) “nesse novo registro, o que importa não é descobrir o que somos nós, sujeitos modernos; o que importa é perguntarmos como chegamos a ser o que somos, para, a partir daí, podermos contestar aquilo que somos”. Ou seja, o foco não estaria em saber o que nós somos em essência, mas sim o que nos levou a sermos quem somos, de modo contingencial e radicalmente histórico. E é a partir dessa ideia da ontologia do presente, que Miguel Morey organiza o que seriam os “três Foucault”.

A seguir, de modo a facilitar a compreensão, será apresentado em forma de esquema (Figura 4) os “três Foucault” descritos por Veiga-Neto (2007) que, por sua vez, baseou-se nos estudos de Miguel Morey.

Figura 4 - Esquema representativo dos “três Foucault”



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Veiga-Neto (2007)

Sobre essa divisão dos “três Foucault”, Veiga-Neto (2007) faz um importante alerta. O autor entende que termos como “fases” ou “eixos” limitam o entendimento da obra de Foucault, que é, afinal de contas, “um filósofo não-sistemático”. Como alternativa, o autor sugere a utilização do termo “domínios foucaultianos”. Esses três domínios que foram apresentados na figura anterior, são marcados pelo “ser”, ou seja, pelo modo como nos tornamos sujeitos. A prioridade expressa aqui não é a de saber quem somos, mas sim o que nos levou a sermos quem somos para, assim, fazermos o retorno ao entendimento de quem somos (VEIGA-NETO, 2007).

Para melhor compreensão das intenções investigativas deste trabalho, é necessária a apresentação de mais dois conceitos-ferramentas que se vinculam à análise do discurso foucaultiano. São eles: enunciado e linguagem. Nos próximos parágrafos estes conceitos-ferramentas serão brevemente expostos.

O primeiro conceito-ferramenta apresentado será o conceito de enunciado, já que este “parece ser o que sintetiza melhor a elaboração do autor sobre uma possível ‘teoria do discurso’” (FISCHER, 2001, p. 201). Para que um enunciado cumpra sua função, ele precisa ser considerado como “manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 94). Um enunciado deve ser apreendido “como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar” (FISCHER, 2001, p. 202). Um enunciado não é qualquer coisa que pode ser dita a qualquer tempo, considerando que as coisas não permanecem as mesmas ao longo da história, pois as verdades são datadas e “cada um só pode pensar como se pensa no seu tempo” (VEYNE, 2009, p. 18). Além

disso, os enunciados são diferentes dos “atos de fala”. Um ato de fala não possui um aparato discursivo que sustenta o seu funcionamento, diferentemente de um enunciado que precisa, necessariamente, ser aceito “[...] seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou o enunciado, seja em função de uma instituição que o acolhe” (VEIGA-NETO, 2007, p.94), e, a partir de um enunciado, são possibilitados outros enunciados.

Outro conceito importante para este trabalho é o de linguagem na concepção foucaultiana. Para Foucault, a linguagem não é fundacional e tampouco representacional, mas sim, constitutiva.

Em vez de ver a linguagem como um instrumento que liga o nosso pensamento à coisa pensada, ou seja, como um instrumento de correspondência e como formalização da arte de pensar, Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo. (VEIGA-NETO, 2007, p. 89)

Compreender a linguagem nessa perspectiva, implica em compreender que “[...] nenhuma palavra contida num discurso será ‘a externalização de representações íntimas, nem mesmo uma representação’” (VEIGA-NETO, 2007, p. 93). Além do mais, essa forma de enxergar a linguagem, em sua potência criadora, é uma atitude metodológica foucaultiana: “[...] a de prestar atenção à linguagem como constituidora, como produtora, como inseparável das práticas institucionais de qualquer setor da vida humana” (FISCHER, 2003, p.377).

Fischer (2001) aponta para a complexidade em formular um conceito que não limite as noções de discurso propostas por Foucault, pois a noção de discurso está interligada a muitas outras noções que compõem a obra do autor. Utilizar uma conceituação isoladamente restringe o entendimento completo do que Michel Foucault se propunha ao falar em discurso. Em vista disso, talvez se torne um pouco mais pertinente para esta pesquisa prosseguir pontuando o que o discurso na perspectiva foucaultiana não é, para depois nos deslocarmos para o que ele é. Para Foucault, discurso não é apenas o texto, um conjunto de palavras proferidas, nem é a expressão de um pensamento. Discurso também não é “[...] resultado da combinação de palavras que representariam as coisas do mundo” (VEIGA-NETO, 2007, p. 93). Tampouco “[...] um conjunto de elementos significantes (signos) que

remeteriam a conteúdos (coisas, fenômenos, etc.) que estariam no mundo, exteriores aos próprios discursos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 93).

O discurso cria a existência de um fenômeno. O discurso é acontecimento (FOUCAULT, 1996). Além disso, “[...] os discursos variam através do tempo; mas, em cada época, passam por verdadeiros” (VEYNE, 2009, p. 19). Em sua aula inaugural intitulada “A Ordem do Discurso”, Michel Foucault mostra que “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Mais adiante, Foucault prossegue afirmando que:

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (FOUCAULT, 1996, p. 49).

Ainda nas palavras de Foucault, os discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos” (FOUCAULT, 2008, p. 55).

Para ampliar a discussão, na sequência serão apresentadas definições de discurso feitas em dois trabalhos que utilizaram como ferramenta teórico-metodológica a análise do discurso foucaultiana. Começando por Ferreira e Traversini (2013, p. 209):

Afastando-se do entendimento do discurso como um conjunto de signos que expressaria um pensamento, ou algo que distorceria a realidade ou mesmo que faria as coisas “falarem” – trazer a tona seus significados ocultos – por meio da palavra, Foucault propõe entendermos o discurso como discursos, no plural, e manter-se no que foi dito.

Sommer (2007), por sua vez, ao buscar inspiração foucaultiana para fazer uma análise das práticas discursivas escolares, entende que “em Foucault, os discursos são práticas organizadoras da realidade” (SOMMER, 2007, p. 58). Para o mesmo autor, “[...] a noção de discurso rompe com os sentidos correntes do campo da linguística, calcados no binarismo significante-significado” (SOMMER, 2007, p. 58). Ou seja, o significado das palavras não é tomado como ponto central. O cerne da questão seria, na verdade, a forma como os discursos organizam e conferem realidade ao mundo. Ao pensar na escola, o autor versa que este é um espaço em

que as práticas discursivas estão inseridas na ordem do discurso, onde há autorização ou interdição de alguns enunciados em função das regras e referências que o embasam (SOMMER, 2007).

Ainda com relação ao discurso, Foucault (2008, p. 53) nos orienta a:

[...] não passar do discurso para o seu núcleo interior e escondido, para o âmago de um pensamento ou de uma significação que se manifestariam nele; mas, a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, passar às suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras.

Ou seja, nas análises aqui realizadas, não se está procurando por algo “oculto” nos discursos, mas sim buscando enxergar os discursos na sua própria aparição, tentando permanecer “[...] simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas” (FISCHER, 2001, p. 198), e, também, tentando “[...] suspender, enfim, a soberania do significante” (FOUCAULT, 2008, p. 51). Para se chegar a isso, Fischer (2001), afirma que é preciso se desvincular da ideia de que existem verdades escondidas no interior dos discursos esperando para serem descobertas. A autora reitera que “[...] nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos” (FISCHER, 2001, p.198). Ou seja, na análise aqui pretendida, não há nada por trás dos textos, há apenas o que está sendo dito. Ou seja, tudo está na superfície. Também atenta-se aqui para a aparição do discurso em sua regularidade, isto é, na regularidade com que algo é dito e também na regularidade com que algo não é dito, ou seja, sendo visibilizado ou invisibilizado. Nas palavras de Sperrhake e Bello (2018, p. 10), a análise do material empírico deve buscar “[...] pelas permanências e pelas recorrências – aquilo que repetidamente é dito e aquilo que repetidamente ‘cala’”. Vale pontuar que “os discursos que circulam ou são interditados encontram no poder as suas condições de existir” (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p. 209).

Contudo, corroborar com a ideia de que não há coisas escondidas nos discursos, não é o mesmo que dizer que todas as coisas estejam visíveis. Fischer (2001) argumenta que é necessário “interrogar a linguagem”, questionando o que levou a existência de determinado enunciado. “É perguntar: por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?” (FISCHER, 2001, p. 205). Estes questionamentos colocados pela autora mostram

que “as coisas ditas, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo” (FISCHER, 2001, p. 204). Ou seja, todos os discursos são marcados pelo *a priori* histórico. Nas palavras de Veyne (2009, p. 16):

Todavia, não possuímos uma verdade adequada das coisas, porque só alcançamos uma coisa em si através da ideia que dela construímos em cada época [...]. Não a alcançamos, pois, senão enquanto fenômeno, porque não podemos separar a coisa em si do discurso no qual ela se encontra contida para nós.

Desse modo, tudo “o que podemos ter são hipóteses provisórias e parciais que nos dão segurança temporária” (COSTA, 2002, p. 152). Sendo assim, também é reconhecida a provisoriedade do conhecimento desta pesquisa, pois se fala em uma verdade de uma época e esta mesma verdade pode ser a que “fará sorrir um século mais tarde” (VEYNE, 2009, p. 18). Veyne (2009) alega que o método, para Foucault, consiste em buscar compreender da forma mais fiel possível aquilo que determinado autor diz em determinado tempo. Ainda de acordo com o autor, o caráter inovador na obra de Foucault é o de trabalhar com a verdade localizada no tempo, ou seja, “todo o *a priori* é histórico”. Esta afirmação inclusive dá nome a um dos capítulos de seu livro “Foucault, a obra, a pessoa” (VEYNE, 2009). De acordo com Castro (2018, p. 18), este é um ponto crucial nos estudos foucaultianos:

Desde seus primeiros escritos, a grande pergunta que domina todo o pensamento foucaultiano é, em definitivo, a seguinte: como foi possível o que é? Essa possibilidade é sempre histórica, não é a expressão de nenhuma necessidade; as coisas poderiam ter sido de outro modo e também podem ser de outro modo. Por isso, suas investigações estão marcadas por uma pegada histórica e, a um tempo, tanto política como ética.

Espera-se que essas discussões iniciais tenham apresentado ao leitor um panorama geral da perspectiva teórica-metodológica na qual este trabalho se insere. Até aqui apresentou-se alguns dos conceitos-ferramentas que se mostram produtivos para esta pesquisa. Além dos elementos apresentados, outras ferramentas metodológicas também foram objeto de inspiração para a construção desta pesquisa. Na seção que virá a seguir, essas outras ferramentas serão explicitadas.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Na seção anterior, foi apresentado um panorama mais geral sobre o viés teórico-metodológico no qual esta pesquisa se insere. Tendo em vista as características e os objetivos desta monografia, o enfoque, neste momento, será o domínio foucaultiano do ser-saber. Este enfoque é eleito de modo a delimitar o estudo, mas sem desconsiderar que as avaliações externas em larga escala também podem ter relações com o poder, o governo e a governamentalidade, por exemplo. Além do mais, “um texto é sempre, forçosamente, um recorte do mundo” (SILVA, 2002, p. 2) e “[...] a cada vez, a cada texto, só podemos nos ocupar de uma parte bastante restrita desse mundo” (SILVA, 2002, p. 2). Afinal, “[...] o mundo não cabe em apenas uma folha em branco - ou em vinte, ou em cem!” (SILVA, 2002, p. 2).

Assim sendo, este trabalho inspira-se principalmente nas teorizações de Michel Foucault e em alguns de seus conceitos como referência analítica. Todavia, também foram utilizadas outras ferramentas metodológicas para o seu desenvolvimento, sendo que os próximos parágrafos são reservados, portanto, para prosseguir apresentando o delineamento desta pesquisa. Será apresentado, primeiramente, o método utilizado nesta pesquisa, a classificação da pesquisa quanto a um de seus objetivos específicos, e, por último, a estratégia de pesquisa utilizada.

Esta pesquisa assume um caráter qualitativo. Conforme Silveira e Córdova (2009, p. 32), a pesquisa qualitativa atenta-se aos “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Ainda de acordo com as autoras, este é um tipo de pesquisa que não tem como foco questões numéricas, que podem ser medidas, mas sim a compreensão mais aprofundada de determinados acontecimentos.

Considerando um de seus objetivos específicos, esta pode ser considerada também uma pesquisa descritiva. Ela pode ser definida dessa maneira pois tem como um de seus objetivos específicos mapear as avaliações externas estaduais da alfabetização nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal, descrevendo suas principais características. A descrição das características de uma população ou de um fenômeno é o que se propõe uma pesquisa descritiva, conforme alguns dos critérios apresentados por Gil (1991). O modo como esta pesquisa opera para a

produção de dados⁴, ou seja, os procedimentos técnicos utilizados nesta pesquisa se aproximam e se aproveitam de vários elementos de uma pesquisa documental. Os materiais utilizados em uma pesquisa documental são inúmeros, que podem variar desde documentos de “primeira mão”, que é quando os materiais ainda não tiveram um tratamento analítico, como documentos oficiais, por exemplo, ou de “segunda mão”, que é quando eles já receberam algum tipo de tratamento analítico, como relatórios de pesquisa por exemplo (GIL, 1991). Os materiais aqui utilizados, se considerados os critérios de Gil (1991), tratam-se de materiais de primeira mão, pois a empiria é composta por 11 matrizes de referência, que são documentos oficiais dos estados e que não receberam nenhum tratamento analítico anteriormente.

As fontes de uma pesquisa documental são amplas, mas isso não significa que não haja um rigor na seleção dos documentos, uma vez que “a escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção” (LÜDKE; ANDRÉ. 2013, p. 47). Esse também é um ponto de congruência que este trabalho tem com a pesquisa documental, uma vez que houve critérios bem definidos que guiaram a escolha das matrizes de referência como *corpus* empírico. As matrizes de referência foram escolhidas como material de pesquisa por entender a força discursiva que elas possuem, pois, apesar de serem um recorte, as matrizes de referência descrevem conteúdos desejáveis e esperados que os alunos saibam em determinada etapa da escolarização, ou seja, no interior dessas matrizes está sendo produzido o privilégio de alguns conteúdos que são considerados importantes para a produção discursiva de um tipo de sujeito alfabetizado. Essas discussões serão aprofundadas no capítulo 6 desta monografia, intitulado Avaliações externas estaduais da alfabetização: um encontro com as matrizes de referência.

A partir das definições de análise documental apresentadas, pode-se perceber a aproximação que esta pesquisa possui com esse tipo de procedimento técnico. Todavia, o material de pesquisa também será interpretado com base na fundamentação teórico-metodológica assumida nesta pesquisa, na qual os materiais

⁴ “Utilizo o termo ‘produção’ ao invés de ‘coleta’ de dados. Isso se deve ao entendimento de que os dados não estão ‘prontos para serem ‘colhidos’, mas sim que eles são resultados de uma produção/construção dos sujeitos envolvidos, pesquisador e pesquisado, influenciando, portanto, as subjetividades de ambos” (MELO, 2016, p. 18).

não são tratados como documentos, mas como monumentos (FOUCAULT, 2008). Veiga-Neto (2007) faz uma importante distinção entre análise documental e monumental. Para o autor, na análise documental a leitura dos materiais é feita na internalidade enquanto na análise monumental a leitura é feita na exterioridade do texto, ou seja, na análise monumental não se irá adentrar “[...] na lógica interna que comanda a ordem do enunciado” (VEIGA-NETO, 2007, p. 104). Posto isso, esclarece-se que esta pesquisa vale-se muito mais de uma análise monumental, mas não por considerar que esta seja superior ou a melhor. Apesar desta pesquisa aproveitar-se de uma análise monumental, isso “[...] não exclui a leitura documental, pois cada uma tem suas particularidades e ambas nos servem para diferentes fins” (VEIGA-NETO; RECH, 2014, p. 78). Ou seja, a leitura monumental trata-se apenas de uma outra maneira de se fazer pesquisa, uma maneira que não busca revelar verdades ocultas ou absolutas.

Tomar os documentos como monumentos significa lê-los em sua superfície, no mesmo sentido apontado na seção anterior, em que se tem como objetivo investigar não o que se quer dizer, mas o que se está sendo dito em um tempo histórico. Ou seja, nada além da própria materialidade. Vale lembrar que fazer esta leitura dos documentos em sua superfície, em sua exterioridade, não é o mesmo que fazer uma leitura superficial (VEIGA-NETO; RECH, 2014). Para fazer uma leitura monumental é necessário entrar na lógica da produção textual e compreender que o texto está inserido em uma cultura e que existe uma rede de significados entre quem lê o texto e o próprio texto e que são de um determinado tempo (VEIGA-NETO, 2007). Nas palavras de Foucault (2008, p. 157):

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um "outro discurso" mais oculto. Recusa-se a ser "alegórica".

Ou seja, a empiria não será tratada como transparente e não busca-se um discurso escondido. Busca-se enxergar o material empírico da forma como Foucault (2008) ensina: em sua exterioridade e volume próprio.

Veiga-Neto (2007) afirma que nem tudo está visível no texto para quem o lê, mas também a leitura não deve ser restringida aos componentes formais do texto. É necessário saber ler este texto para enxergar as coisas que já estão postas ali. Na leitura de documentos oficiais, por exemplo, um enunciado não estará escrito explicitamente, mas haverá indícios para sua apreensão e inferência. Em suma, “[...] uma análise foucaultiana nem assume a lógica interna do que está sendo analisado, nem parte de alguma metanarrativa transcendente ao próprio discurso” (VEIGA-NETO, 2007, p. 106).

Para sintetizar, ao analisar as matrizes de referência será utilizada a seguinte grade analítica com inspiração na análise do discurso foucaultiana:

1) A empiria aqui analisada tem um a priori histórico e está inserida radicalmente na história e no seu tempo (VEYNE, 2009; FISCHER, 2001).

2) Não se busca por um discurso oculto, mas pelo o que está na superfície. Ou seja, o material empírico será tratado como monumento (FOUCAULT, 2008).

3) Busca-se no material empírico aquilo que com frequência é dito e aquilo que com frequência cala (SPERRHAKE; BELLO, 2018).

4) Considera-se a força criadora da linguagem, sendo que os discursos podem ser entendidos como práticas que produzem os objetos dos quais falam (FOUCAULT, 2008).

5) Os discursos se atualizam no decorrer da história (VEYNE, 2009).

4.2 PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Esta seção tem como propósito descrever os procedimentos realizados para a produção do material empírico. Convém lembrar que um dos objetivos específicos deste trabalho é o de mapear as avaliações externas estaduais da alfabetização nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal, descrevendo suas principais características. Para alcançar esse objetivo, foi necessário investigar as informações disponíveis sobre as avaliações externas da alfabetização em cada estado. A ideia inicial era produzir a empiria a partir das informações sobre as avaliações externas da alfabetização disponibilizadas através dos sites oficiais das Secretarias de Educação dos estados brasileiros. No entanto, percebeu-se uma certa carência de informações nesses *websites*. Alguns deles sinalizavam *links* que encaminhavam para as plataformas virtuais do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da

Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), de agora em diante também citado como CAEd.

Esta circunstância se configurou como um achado de pesquisa: as plataformas virtuais CAEd tornaram-se fontes para a produção de dados por abrigarem um maior número de informações sobre as avaliações externas estaduais. Em vista disso, cabe destacar a aparição recorrente desse Centro. Criado em 2001, o CAEd está vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O Centro atua na elaboração e aplicação de sistemas de avaliação a nível municipal, estadual e nacional, além de possuir parcerias internacionais. O Centro ainda desenvolve formação para gestores educacionais⁵. Vale destacar, por fim, que nesta produção de dados foram prioritariamente considerados os ambientes virtuais do CAEd, e, como complemento, os websites das secretarias de educação. Também foram utilizadas outras fontes tais como artigos, teses, dissertações, além de outros *websites* com fonte de informações seguras.

Para realizar o mapeamento e a caracterização das avaliações externas estaduais da alfabetização no Brasil, foram consideradas as seguintes informações: 1) Estado; 2) Nome da avaliação; 3) Ano de criação; 4) Ano escolar a que se destina; 5) O que avalia e; 6) Quem elabora a avaliação. O primeiro movimento para a organização dos dados foi a criação de uma planilha com todos os registros de informações localizados sobre as avaliações externas estaduais da alfabetização, tanto as ativas quanto as inativas em 2022. Essas informações da planilha foram organizadas em forma de texto e estão descritas no capítulo 5 desta monografia, intitulado “Mapeando e caracterizando as avaliações externas estaduais da alfabetização: uma síntese dos resultados localizados neste tempo histórico”. Em um segundo movimento, foi organizada uma nova planilha apenas com as avaliações da alfabetização ativas no ano de 2022, uma vez que o foco desta pesquisa está direcionado às avaliações externas estaduais da alfabetização vigentes neste mesmo ano. O mapa a seguir (Figura 5) ilustra em quais estados brasileiros foram localizados sistemas de avaliações externas da alfabetização ativas no ano de 2022.

⁵ Mais informações sobre o CAEd podem ser encontradas no site institucional do programa. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net>

Figura 5 - Mapa do Brasil com indicação dos estados que possuem sistemas de avaliação estaduais que contemplam a alfabetização



Fonte: elaborado pela autora

O objetivo geral deste trabalho é mapear e analisar, em seu conjunto, as matrizes de referência das avaliações externas estaduais de alfabetização vigentes no Brasil em 2022, considerando sua produtividade discursiva. Para alcançar esse objetivo, também foram realizadas buscas nos sites que abrigam informações sobre as avaliações externas dos estados, a saber, a plataforma virtual do CAEd e os sites das secretarias estaduais de educação. Grande parte das matrizes de referência estavam disponíveis para acesso nos sites citados. Cabe salientar que neste trabalho foram utilizadas as informações que encontravam-se públicas e disponíveis para acesso. No caso de alguns estados, a localização dos dados foi mais dificultosa, pois as informações eram escassas ou encontravam-se desatualizadas. Nos estados em que não foi possível encontrar registros de informações, foram enviados e-mails para as suas respectivas secretarias de educação, solicitando orientações sobre onde encontrar estas informações. No caso de alguns estados, também não foi possível obter respostas a partir desta via. Trabalhou-se nesta pesquisa, portanto, com aquilo que foi possível de ser localizado e acessado em

termos de informação no momento da produção dos dados, reconhecendo que algumas informações podem ter ficado de fora da composição da empiria e que as análises retratam um cenário a partir do que foi possível acessar, possuindo, portanto, suas limitações. Ainda é considerado que as mudanças de governo e de funcionários nas secretarias tornam os dados inconstantes e a divulgação de algumas informações a respeito das avaliações externas estaduais não tão ampla. Não se pode, portanto, afirmar que este trabalho mapeia todas as informações existentes das avaliações externas estaduais da alfabetização, mas sim que ele mapeia aquilo que foi possível de ser localizado dentro dos limites de acesso às informações.

Ainda argumentando sobre o acesso a informações, é válido mencionar a Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011). A referida lei visa assegurar o direito de acesso à informação, tendo como uma de suas diretrizes a publicização, sendo o sigilo uma exceção. Em vista disso, é urgente um plano concreto de preservação de informações, para que, mesmo com as sucessivas trocas de gestão, elas não sejam perdidas e que o seu acesso seja facilitado. É importante fazer um destaque a essa lei, uma vez que a não disponibilização de informações públicas dificulta não apenas esta, mas diversas outras pesquisas, além de incorrer em descumprimento de lei.

Outra ressalva importante é que para esta pesquisa foram consideradas apenas as avaliações da alfabetização que compunham os sistemas estaduais de avaliação e que fornecessem dados que estavam de acordo com o objetivo geral desta pesquisa: mapear e analisar, em seu conjunto, as matrizes de referência das avaliações externas estaduais da alfabetização vigentes no país em 2022, considerando sua produtividade discursiva. Programas de fluência leitora ou outros meios de produção de dados sobre alfabetização das crianças, mesmo que realizados de maneira externa, não foram analisados neste momento.

A seguir, apresenta-se um quadro com a situação das matrizes de referência de cada estado no período da produção do material empírico (Quadro 4).

Quadro 4 - Situação das matrizes de referência dos estados que avaliam a alfabetização em 2022

Estado	Nome da avaliação	Situação da matriz de referência de alfabetização no período da produção do material empírico
Alagoas	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL)	Disponível
Amapá	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Amapá (SisPAEAP)	Disponível
Ceará	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) – SPAECE-Alfa	Disponível
Distrito Federal	Sistema Permanente de Avaliação Educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SIPAEDF)	Indisponível (em fase de implementação)
Espírito Santo	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – Alfabetização (Paebes Alfa)	Disponível
Goiás	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO)	Disponível
Maranhão	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA)	Indisponível (em fase de implementação)
Mato Grosso	Programa Alfabetiza MT	Sem acesso
Minas Gerais	Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA)	Disponível
Paraíba	Pacto pela Aprendizagem na Paraíba	Sem acesso
Pernambuco	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE)	Disponível
Rio Grande do Sul	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)	Disponível
São Paulo	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)	Desatualizada
Sergipe	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe (Saese)	Disponível

Fonte: elaborado pela autora

Sendo assim, os estados em que foi possível ter acesso às matrizes de referência foram: Alagoas, Amapá, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Sergipe. Ou seja, o total de sistemas de avaliação analisados foram 9. Considerando que o sistema de avaliação do Espírito Santo possui 3 matrizes (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental) totaliza-se, assim, 11 matrizes de referência que compõem a empiria deste trabalho.

Os procedimentos para a produção do material empírico estão sintetizados no quadro que encerra essa seção (Quadro 5).

Quadro 5 - Síntese dos resultados da produção do material empírico

Avaliações externas estaduais da alfabetização	Quantidade de registros localizados
Ativas e inativas em 2022	19
Ativas em 2022	14
Sistemas ativos em 2022 que possuíam matriz de referência disponível para acesso	9
Total de matrizes de referência analisadas	11

Fonte: elaborado pela autora

Na próxima seção, será descrito o elemento que fecha este capítulo teórico-metodológico: a revisão bibliográfica.

4.3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Etapa indispensável para uma pesquisa, a revisão bibliográfica fornece informações a respeito da literatura existente sobre um determinado tópico a ser pesquisado, sinaliza a importância de se realizar o estudo, informa se esta nova pesquisa acrescenta cientificamente às outras já produzidas anteriormente, etc. (CRESWELL, 2007). Dada sua potencialidade, esta seção dedica-se a apresentá-la. A revisão bibliográfica aqui realizada é do tipo narrativa, que está relacionada “[...] com a subjetividade do pesquisador, que interfere na seleção e análise dos resultados, buscando traçar um panorama do que vem sendo pesquisado sobre a temática e justificar a lacuna a ser preenchida com seu estudo” (MELO, 2016, p. 35).

Para a realização deste levantamento, foram utilizados os seguintes termos e operadores booleanos: “avaliações externas” AND alfabetização. Na tentativa de abarcar uma amplitude de trabalhos, a busca foi feita em três bases de dados, sendo eles: Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), SciELO e Catálogo de Teses e Dissertações CAPES. Com relação ao SciELO, quando foi realizada a busca, a base de dados retornou apenas 1 resultado. Este único artigo que constava no SciELO também foi capturado em outra base de dados, o que fez com que se considerasse, portanto, apenas os resultados do Portal de periódicos CAPES e do Catálogo de Teses e Dissertações CAPES. Como recorte temporal, foi delimitado o período de 2013-2021. Este recorte

faz referência ao ano da primeira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em 2013. A justificativa para esse recorte é formulada a partir da hipótese de que a implementação da ANA, uma avaliação externa a nível federal, pode ter impulsionado a criação de novas avaliações externas no âmbito estadual e também pesquisas na área. Outro recorte importante de ser salientado é que foram selecionados para o escopo desta pesquisa apenas teses, dissertações e artigos de periódicos.

Para a seleção dos trabalhos, foram estabelecidos previamente os seguintes critérios de exclusão:

- 1) Trabalhos que não estavam vinculados ao termo pesquisado e que não se alinhavam ao escopo desta pesquisa.
- 2) Trabalhos que não tematizavam avaliações externas advindas de iniciativas estaduais.
- 3) Trabalhos que não tinham como foco central a avaliação externa da alfabetização.

As duas próximas subseções se ocuparão em descrever detalhadamente os procedimentos e os resultados obtidos a partir da busca nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos CAPES e Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, respectivamente.

4.3.1 Revisão bibliográfica no banco de dados do Portal de Periódicos CAPES

Esta subseção descreve os procedimentos realizados para a revisão bibliográfica no banco de dados do Portal de Periódicos CAPES. Após realizar a busca utilizando as expressões exatas “avaliações externas” AND alfabetização, foi feita uma leitura exploratória (GIL, 1991) dos resultados, analisando os títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos que resultaram da busca. Após, foi feita uma leitura seletiva (GIL, 1991), com os critérios de seleção mencionados anteriormente, a partir dos quais foram selecionados 15 trabalhos. Por fim, através de uma leitura analítica (GIL, 1991), os 15 trabalhos foram lidos integralmente. Após essa leitura analítica, foi possível identificar aqueles que se mostraram mais relevantes e que poderiam contribuir qualitativamente para esta pesquisa em específico, totalizando 4 trabalhos selecionados. Na sequência será descrito brevemente do que tratam cada um destes artigos selecionados.

Côco e Gontijo (2017) dissertam sobre o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – Alfabetização (Paebes-Alfa), consolidado no ano de 2008 e que tem como principal objetivo avaliar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática de alunos no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental da rede pública do Espírito Santo. Vale salientar que no primeiro ano são aplicadas duas avaliações, sendo a primeira, no início do ano, tendo caráter diagnóstico, e a segunda, ao final do ano. Nos 2º e 3º anos, é aplicada apenas a prova ao final do ano, a denominada “prova de saída”. As autoras fazem um estudo de caso do município da região metropolitana da Grande Vitória no ano de 2012. Ao fazer essa análise estrutural da avaliação, as autoras percebem sentimentos de incômodo nos profissionais da educação e nos alunos através da alteração da rotina que a avaliação promove, além de encontrarem elementos como relações de poder consideradas desiguais e o conceito de “ouvinte ideal” propostos nos manuais da avaliação externa. Contudo, ao analisar algumas situações de aplicação da avaliação em sala de aula, as autoras constatam que, na dinâmica real das salas de aula, o conceito de ouvinte ideal foi rompido, pois o próprio dinamismo da sala de aula impossibilita a “obediência” restrita aos manuais da avaliação. Por fim, as autoras ainda apontam que a prova de leitura não permite ao leitor dialogar com o texto e que, na prova de escrita, não é considerado o contexto linguístico das crianças, produzindo o silenciamento dos sujeitos.

Araújo, Leite e Andriola (2019) discutem as políticas de responsabilização (*accountability*), que envolvem avaliação e prestação de contas. Os autores também introduzem os conceitos de *high-stakes* e *low-stakes*, que seriam, respectivamente, as consequências mais altas ou mais baixas para as escolas. Conforme os autores, no estado do Ceará foi incorporada, “[...] desde o início dos anos 1990, a cultura de avaliação e gestão por resultados, com efeitos *low-stakes* e *highstake*” (ARAÚJO; LEITE; ANDRIOLA, p. 307, 2019). A respeito especificamente da avaliação da alfabetização, os autores citam o Spaece-Alfa, uma avaliação externa anual e censitária aplicada em escolas estaduais e municipais. São citadas algumas políticas de responsabilização formuladas no Ceará nos últimos 15 anos, fazendo destaque ao Prêmio Escola Nota Dez, política esta que abrange mais de 4.500 escolas da rede pública do Ceará e incide “sobre o processo de alfabetização no 2º ano, etapa condicionante para continuidade da escolarização” (ARAÚJO; LEITE;

ANDRIOLA, 2019, p. 315). Essa premiação é ofertada para as 150 escolas que tenham bons resultados, com o Índice de Desempenho Escolar (IDE-Alfa) entre 8.5 e 10.0. Os autores ainda expõem o Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic), Spaece-Alfa, a distribuição da cota estadual Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e o Prêmio Escola Nota Dez, como estratégias do Ceará para reverter os resultados insatisfatórios de alfabetização revelados pelo “Relatório final do Comitê Cearense para a eliminação do analfabetismo escolar: educação de qualidade começando pelo começo”. No estudo, é mostrado que, após a implementação do Prêmio Escola Nota Dez, os índices desejáveis de alfabetização tiveram uma elevação significativa.

Soares e Werle (2016) se propõem a investigar, através de um estudo de caso coletivo, os efeitos da Avaliação da Educação Básica do Ceará da Alfabetização – Spaece-Alfa em quatro escolas municipais de Fortaleza, sendo duas delas com os maiores resultados e outras duas com menores resultados na avaliação. Elas iniciam caracterizando as escalas do Spaece-Alfa, em que são “demonstrados três domínios: apropriação do código alfabético, procedimentos de leitura e implicações do suporte” (SOARES; WERLE, 2016, p.161) e, com base nesses domínios, são listadas seis competências leitoras: “reconhecer letras diferenciando-as de outros sinais gráficos, reconhecer convenções gráficas, decodificar palavras, localizar informações, inferir informações e/ou sentido e identificar o gênero, a função e o destinatário de textos variados” (SOARES; WERLE, 2016, p.161). As autoras ainda investigam o que elas chamam de “micro implementação” do Spaece-Alfa dentro das escolas. Em suas análises, elas mostram a importância de interpretar, discutir e questionar os dados provenientes das avaliações externas juntamente com toda a comunidade escolar, tendo sempre como foco os processos de ensino e aprendizagem e o acompanhamento contínuo dos alunos.

Rocha e Martins (2014) se debruçam sobre o Programa de Avaliação da Educação Básica do Estado do Espírito Santo – Paebes Alfa que é realizado desde 2008. As autoras argumentam sobre a relevância dessa avaliação, uma vez que se trata da única no Brasil “a avaliar o ensino fundamental a partir do ingresso dos alunos nessa modalidade de ensino e de modo longitudinal até o terceiro ano de escolaridade, período no qual se espera que as crianças estejam alfabetizadas”

(ROCHA; MARTINS, 2014, p. 978). As autoras ainda destacam “o ineditismo do Paebes Alfa ao incluir a escrita na avaliação” (ROCHA; MARTINS, 2014, p. 978). O Paebes Alfa, por ser uma avaliação que exige por parte do aluno uma leitura autônoma, mostra-se mais recomendado, conforme as pesquisadoras, para o terceiro ano. Destacam-se alguns desenhos importantes que as autoras fazem sobre o Paebes Alfa: é avaliada a escrita de palavras (palavra a partir de uma imagem e palavra ditada), de frases (frase a partir de um desenho de uma cena e frase ditada) e a produção de textos. Os itens de escrita são avaliados de maneira politômica: “os itens de escrita consideram cinco possibilidades de respostas (ou seja, uma resposta mais adequada, três intermediárias e uma menos adequada)” (ROCHA; MARTINS, 2014, p. 986). Ainda é mostrado que, apesar de ler e escrever serem processos que andam juntos, eles não ocorrem de maneira simultânea, sendo que ler e escrever exigem habilidades específicas.

4.3.2 Revisão bibliográfica no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

Como segunda fonte para a revisão bibliográfica, foi utilizado o banco de dados produzido no âmbito da pesquisa “Avaliação Nacional da Alfabetização: efeitos de uma avaliação em larga escala na gestão e nas práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização”, na qual foi realizado um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES abrangendo os anos de 1998-2020, compondo um acervo com 421 trabalhos. Este banco de dados foi escolhido pois abrange os termos de busca e o recorte temporal estabelecidos nesta pesquisa. Considerando o recorte temporal proposto nesta revisão, foi realizada a leitura exploratória (GIL, 1991) no banco de dados, analisando-se os títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos. Em seguida foi realizada a leitura seletiva (GIL, 1991), que utilizou os mesmos critérios de exclusão já mencionados, e que resultou em 4 trabalhos.

Silva (2016) analisa, compara e apresenta a estrutura da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), da Provinha Brasil, do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE-Alfa), da Provinha do PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa) e da Avaliação Municipal do 1º Ano, desenvolvida no Ceará. Para isso, ele utiliza como estratégia de pesquisa o estudo

de caso. Dentre os principais resultados identificados pelo autor estão: falhas no retorno dos resultados para a sociedade e a identificação de semelhanças entre as avaliações.

Rezende (2020) tem como foco o Paebes Alfa (Espírito Santo), o Proalfa (Minas Gerais), e o Spaece Alfa (Ceará), buscando caracterizar cada um dos programas e estabelecer relações de igualdades e diferenças entre eles. Para isso, o autor utiliza a pesquisa documental e entrevistas com sujeitos envolvidos nos três programas citados anteriormente.

Côco (2014) busca compreender, em seus estudos, os sentidos que são produzidos no contexto das práticas pedagógicas de alfabetização, pelo Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – Alfabetização (Paebes Alfa). Ao analisar os documentos oficiais da avaliação e, também, textos produzidos pelos atores envolvidos no processo de alfabetização, a autora conclui que o Paebes Alfa privilegia a dimensão linguística em detrimento da dimensão discursiva da linguagem.

Por fim, Portela (2016) investiga especificamente a alfabetização matemática nas seguintes avaliações: Paebes Alfa (Espírito Santo), SAEPE (Pernambuco), SEAPE (Acre) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). A autora tem como objetivos caracterizar todas as avaliações mencionadas anteriormente para, por fim, apresentar uma proposta de uma matriz e escala de proficiência única para o 3º ano do Ensino Fundamental. Em suas conclusões, a autora mostra que os sistemas estaduais se destacam pela maior quantidade de itens nas avaliações, o que favorece o tratamento estatístico e análise pedagógica dos testes.

Espera-se que, com este capítulo, tenha sido possível situar o leitor sobre o referencial teórico-metodológico no qual esta pesquisa se insere e também se inspira. Na expectativa de ter alcançado esse objetivo, o próximo capítulo avançará em direção ao foco desta pesquisa: o mapeamento das avaliações externas estaduais da alfabetização e a análise de suas matrizes de referência.

5 MAPEANDO E CARACTERIZANDO AS AVALIAÇÕES EXTERNAS ESTADUAIS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UMA SÍNTESE DOS RESULTADOS LOCALIZADOS NESTE TEMPO HISTÓRICO

Como já foi explicitado no capítulo anterior, a produção da empiria desta pesquisa realizou-se por meio de dois movimentos. O primeiro deles foi a busca de registros que apontassem para a existência de avaliações externas estaduais da alfabetização, tanto as ativas em 2022 quanto as que já haviam sido encerradas, para assim tentar construir alguns apontamentos no histórico de avaliações externas estaduais da alfabetização no Brasil. Neste capítulo será apresentado, de modo panorâmico, os resultados obtidos a partir desse primeiro movimento realizado, em que foram localizados registros de sistemas de avaliação que tinham como público-alvo a alfabetização em 18 estados brasileiros e no Distrito Federal, totalizando 19 sistemas.

Começando pelo Acre, temos o Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE). Nesse sistema, a alfabetização foi incluída a partir do ano de 2010, quando os conhecimentos em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental passaram a ser avaliados. O estado contou com a parceria do CAEd. O último registro de aplicação da avaliação data do ano de 2016, quando cessaram-se os registros destes dados a nível estadual.

Por meio do Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL), é realizada a Prova SAVEAL. Na edição de 2021, alunos do 2º ano do Ensino Fundamental passaram a ser avaliados pela primeira vez. Foram avaliados conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática. Alagoas conta com a parceria do CAEd.

No Amapá foi implementado em 2019 o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Amapá (SisPAEAP), que incluiu a alfabetização já em sua primeira edição, avaliando os conhecimentos em Língua Portuguesa (leitura) e em Matemática de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. A avaliação é desenvolvida em parceria com o CAEd.

Incluída no ano de 2011, a alfabetização passou a ser avaliada pelo sistema de avaliação do Amazonas, denominado Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (Sadeam). Os conhecimentos em Língua Portuguesa

(leitura e escrita) e Matemática de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental foram avaliados até 2015, quando o 3º ano deixou de ser avaliado. O Amazonas também possui parceria com o CAEd.

A avaliação externa da Alfabetização (Avalie Alfa), que compunha o Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE), vigorou na Bahia entre os anos de 2011 e 2013. Tendo como público-alvo o 2º ano do Ensino Fundamental, a avaliação era aplicada duas vezes no ano, uma no início e outra ao final do ano letivo, caracterizando as avaliações chamadas “de entrada e de saída”. A avaliação realizada no início do ano letivo funcionava como uma avaliação diagnóstica. Já a avaliação aplicada ao final do ano letivo, buscava aferir a proficiência em Língua portuguesa (leitura e escrita) e em Matemática. As avaliações foram desenvolvidas em parceria com o CAEd.

Dentro do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), está a avaliação da alfabetização denominada SPAECE-Alfa, que avalia, desde 2007, a proficiência em leitura de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental e conta com parceria do CAEd.

Em 2020 o Distrito Federal implementou um sistema de avaliação próprio, denominado Sistema Permanente de Avaliação Educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SIPAEDF) que pretende avaliar a proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática dos alunos a partir do 2º ano do Ensino Fundamental. A previsão é de que as avaliações ocorram anualmente e sempre no 2º semestre do ano letivo. A responsável por esse sistema de avaliação atualmente é a Diretoria de Avaliação (DIAV), vinculada à Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, não indicando, até o momento, possíveis parcerias com o CAEd.

Implementado em 2009, o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – Alfabetização (Paebes Alfa) avalia os conhecimentos matemáticos e em Língua Portuguesa (leitura e escrita) de alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. A avaliação está estruturada da seguinte forma: no primeiro semestre do ano letivo é feita a avaliação de entrada, tendo como público-alvo o 1º ano do Ensino Fundamental; e ao final do ano letivo, é feita a avaliação de saída com as

crianças do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. O Espírito Santo possui parceria com o CAEd.

Goiás possui o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) que desde 2011 avalia a proficiência em leitura de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. As avaliações são realizadas em parceria com o CAEd.

O Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA) foi criado em 2019 em parceria com o CAEd. No ano de 2021 o sistema passou a incluir o 2º ano do Ensino Fundamental como parte do público-alvo das avaliações, avaliando conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática.

Através da Lei 11.485 de 28 de julho de 2021, foi instituído no estado do Mato Grosso o Programa Alfabetiza MT. Dentre as ações propostas pelo programa está a implementação, de forma gradual, de uma avaliação externa para os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. O Mato Grosso conta com a parceria do CAEd.

No ano de 2008, o Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS) avaliou alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Em 2011, o sistema passou a avaliar o 2º ano do Ensino Fundamental. No ano seguinte, a fase de alfabetização deixou de ser avaliada pelo sistema. O estado do Mato Grosso do Sul avaliou a proficiência em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. O sistema passou a ter parceria com o CAEd a partir de 2011.

O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) foi criado em 2006 no estado de Minas Gerais. O programa avalia os conhecimentos em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. O estado possui parcerias com o CAEd e com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - UFMG (CEALE).

Através do Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, foi desenvolvido um programa de avaliação que inclui como público-alvo alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. O programa tem parceria com o CAEd e avalia conhecimentos em Língua Portuguesa e em Matemática.

Dos anos 2000 até 2015, Pernambuco avaliou, através do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. A partir de 2016, o Sistema começou a avaliar a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. O Sistema possui parceria com o CAEd.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), de 2007 até 2011, avaliou estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. Em sua edição de 2016, passou a avaliar a proficiência em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental. O sistema conta com o apoio do CAEd.

Nas edições de 2012 e 2013 do Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (SAERO), foram avaliados os conhecimentos em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental. Na edição de 2015, a fase de alfabetização já não aparece como um dos integrantes do público-alvo da avaliação, indicando seu encerramento. O CAEd é parceiro do Sistema de Avaliação de Rondônia.

O estado de São Paulo possui duas avaliações externas voltadas para a alfabetização: o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e a Avaliação de Aprendizagem em Processo. O Saresp teve sua primeira edição no ano de 1996 e, atualmente, o 2º e o 3º ano do Ensino Fundamental estão incluídos dentro de seu público-alvo, avaliando a proficiência em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Já a Avaliação de Aprendizagem em Processo engloba o 2º e o 3º ano do Ensino Fundamental e também avalia conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática. Enquanto o Saresp é aplicado uma vez ao ano, a Avaliação de Aprendizagem em Processo tem suas aplicações feitas nos meses de fevereiro e agosto, totalizando duas aplicações ao ano. A responsável pelas avaliações é a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

No ano de 2019 é criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe (Saese). Esse sistema tem como um de seus objetivos avaliar os conhecimentos em compreensão leitora de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. O responsável pelo sistema de avaliação é a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura do Sergipe em parceria com a Fundação Cesgranrio.

No próximo capítulo será feito um recorte destes resultados, concentrando as análises nas avaliações externas estaduais da alfabetização ativas no Brasil em 2022 e que contavam com acesso disponível de suas respectivas matrizes de referência.

6 AVALIAÇÕES EXTERNAS ESTADUAIS DA ALFABETIZAÇÃO: UM ENCONTRO COM AS MATRIZES DE REFERÊNCIA

No capítulo anterior foram apresentados todos os sistemas de avaliações externas estaduais da alfabetização localizados por esta pesquisa. Neste capítulo, as análises se concentrarão nas avaliações ativas em 2022, cujas respectivas matrizes de referência compõem a empiria deste trabalho. As matrizes de referência, em linhas gerais, organizam alguns dos construtos desejáveis para cada ano escolar e para cada área do conhecimento através de uma lista de habilidades que se pretende medir. Sobre essa empiria, algumas questões tornam-se relevantes. Os sistemas aqui investigados avaliavam conhecimentos em Língua Portuguesa e em Matemática. Neste trabalho, foram selecionadas para análise, neste momento, apenas as matrizes de referência de Língua Portuguesa. Outra informação interessante é que o número de habilidades exigidas em cada matriz não se mostrou díspar entre os estados, variando entre 18 e 21 habilidades.

Focalizando um pouco mais nas matrizes de referência, convém pontuar que elas tratam de um recorte de uma realidade, isto é, as matrizes de referência não comportam tudo aquilo que deve ser ensinado em cada etapa da escolarização. Este recorte é feito a partir daquilo que pode ser aferido. Ou seja, “[...] o recorte da avaliação só pode ser feito com base em métricas aferíveis” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020, p. 30). É oportuno considerar, também, a citação de Soares (2009). A autora, fazendo referência ao letramento, argumenta que este não se trata de algo que as pessoas têm ou não.

[...] ele é um contínuo, variando do nível mais elementar ao mais complexo de habilidades de leitura e escrita e de usos sociais - em levantamentos censitários, questões práticas exigem que o letramento seja tratado como uma variável discreta e não contínua. Como um dos propósitos dos censos demográficos é fornecer informação estatística sobre letramento e analfabetismo, os instrumentos de avaliação não podem deixar de determinar um ponto de cisão no contínuo do letramento que distinga pessoas alfabetizadas ou letradas de analfabetas ou iletradas, e não podem deixar de usar a enganosa dicotomia “alfabetizado”, “letrado”, versus “analfabeto”, “iletrado” (SOARES, 2009, p. 89).

Mesmo que Soares (2009) esteja se referindo especificamente aos censos demográficos, essa ideia apresentada pela autora também tem relação com as avaliações externas. Os instrumentos utilizados nessas avaliações precisam criar

delimitações e recortes para conseguir fornecer alguma informação sobre um panorama geral da educação. Aqui é necessária uma atenção especial. É ilusório pensar que um instrumento padrão conseguirá medir por completo a alfabetização das crianças, tanto pelas limitações técnicas e metodológicas do próprio instrumento quanto pela complexidade do fenômeno em foco. Em geral, os próprios documentos oficiais dessas avaliações reconhecem essas limitações. Porém, considerando os recursos tecnológicos e metodológicos que temos neste tempo histórico, os instrumentos utilizados pelas avaliações externas em larga escala mostram-se úteis para fornecer informações mais amplas sobre o estado geral da alfabetização no país. As matrizes de referência comportam habilidades que são consideradas desejáveis em um determinado tempo histórico, ou seja, alguns conteúdos são eleitos prioritariamente, de modo a abarcar uma parte da alfabetização. As habilidades indicadas nas matrizes de referência são, portanto, habilidades que todo aluno tem o direito de aprender, pois compõem, em alguma medida, conhecimentos necessários para a alfabetização. Negar aos alunos o alcance dessas habilidades é negar, conseqüentemente, o direito à aprendizagem.

O que não pode ser ignorado é que, mesmo diante de suas limitações, as avaliações externas em larga escala cumprem um objetivo. Em trabalho anterior (SANTOS, 2021), foi realizada uma análise das limitações da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) correlacionadas à sua produtividade, dividindo os efeitos dessa avaliação em três eixos, sendo eles: (1) a implementação de políticas públicas, (2) o monitoramento da meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE) e (3) os estudos sobre alfabetização que utilizam os dados da ANA para balizar suas discussões. A ideia é mostrar que, apesar de as avaliações externas reconhecerem seus limites, elas ainda assim geram impactos no cenário educacional. Machado e Alavarse (2014, p. 416) também contribuem com o debate ao argumentar que “[...] os conteúdos das avaliações externas, desempenho em leitura e resolução de problemas, não resumem a qualidade da escola, porém, esses itens não são alheios ao processo escolar que se pretenda de qualidade”.

O que se espera de um aluno do 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental? Quais saberes são esperados dele e por que são esses os saberes esperados e não outros? É necessário colocar os discursos das matrizes sob suspeita. Da mesma forma que Silva (1999) argumenta que o currículo é uma questão de poder, as

matrizes de referência das avaliações externas também podem ser consideradas uma questão de poder, afinal “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder” (SILVA, 1999, p. 16). As avaliações externas da alfabetização fariam, então, parte das malhas de produção discursiva de um tipo de sujeito alfabetizado? Quais palavras, habilidades e verbos aparecem e quais não aparecem? Os discursos não circulam de maneira desinteressada, mas incitam determinadas condutas. Ou, como diria Foucault (1996, p. 44): “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. E a avaliação faz parte desses sistemas de educação estando, portanto, dentro dessa engrenagem que vincula saber e poder.

O problema de pesquisa deste trabalho é: Qual a produtividade discursiva das matrizes de referência das avaliações externas estaduais da alfabetização vigentes em 2022 no Brasil? Essa pergunta é feita considerando que as matrizes de referência, ao passo que descrevem as habilidades desejáveis para cada etapa da escolarização, estão criando discursivamente um tipo de sujeito alfabetizado, pois o aluno que alcança as habilidades descritas pelas métricas da avaliação é considerado um sujeito alfabetizado pelos dados que provém dessas mesmas avaliações. Para melhor entender esse argumento, pode ser utilizado como fonte de inspiração para pensar as avaliações externas o que Silva (1999, p. 14) propõe sobre currículo:

Do ponto de vista do conceito pós-estruturalista de discurso, a “teoria” está envolvida num processo circular: ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Ela primeiro cria e depois descobre, mas por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo como uma descoberta.

Tomando como pano de fundo essa ideia supracitada para o campo das avaliações externas, surge o seguinte cenário: os estados ou os órgãos responsáveis criam as avaliações externas e formulam as matrizes de referência a partir de noções de verdade de um tempo histórico sobre os saberes necessários para considerar um sujeito como estando alfabetizado. Ou seja, é criado um tipo de alfabetização e um tipo de sujeito correlato (HACKING, 2009). Após, os alunos são submetidos a estas avaliações e a partir de seus desempenhos se “descobre” se eles estão ou não estão alfabetizados. Mas essa noção de sujeito alfabetizado é

produzida pela métrica que a própria avaliação criou. Ou seja, acontece este artifício retórico mencionado por Silva (1999), em que a avaliação externa da alfabetização descobre um sujeito alfabetizado que ela própria já havia criado discursivamente. Em outras palavras, ao passo que se está descrevendo este sujeito alfabetizado se está criando discursivamente esse mesmo sujeito. Ou melhor, está se criando uma noção particular sobre um tipo de alfabetização em um determinado tempo histórico, pois “a história, como praticada hoje, não se desvia dos seus acontecimentos [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 55). A partir disso, podemos enxergar a potência discursiva das matrizes, uma vez que elas conseguem formar “sistematicamente os objetos de que falamos” (FOUCAULT, 2008, p. 55).

Assim, para Foucault, o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou talvez, melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes (VEIGA-NETO, 2007, p. 44).

É por isso que se pode dizer que as matrizes de referência possuem uma produtividade discursiva, pois, como foi argumentado neste capítulo, elas podem produzir discursivamente um tipo de sujeito e também um tipo de alfabetização. E é também através de toda essa argumentação exposta que a escolha das matrizes de referência como material empírico desta pesquisa pode ser justificada: pela sua produtividade discursiva. Nas próximas páginas, serão analisados itens mais específicos dessas matrizes, buscando, ao analisá-las, “tornar difíceis os gestos fáceis demais” (FOUCAULT, 1981, p. 3). De modo a contribuir para uma melhor localização ao longo da leitura, a seguir o leitor encontrará um guia dos demais itens analisados neste capítulo. Para a produção destes eixos analíticos, a matriz de referência de cada sistema foi organizada em uma planilha, na qual cada habilidade ocupou uma célula. As planilhas foram divididas por ano escolar e por sistema de avaliação. Esta organização permitiu analisar as matrizes em sua superfície, buscando, a partir do detalhe das matrizes de referência, analisar possíveis recorrências e ausências nesses materiais.

Guia para os eixos analíticos:

- 1) O apagamento da produção escrita nas matrizes de referência analisadas e seus possíveis desdobramentos.

- 2) A frequência da aparição da operação cognitiva de identificação e a variação da complexidade das unidades linguísticas no que se refere aos níveis de consciência fonológica nas matrizes de referência analisadas.
- 3) O reconhecimento das letras como um saber historicamente importante para a alfabetização e que permanece nas matrizes de referência analisadas.

6.1 O APAGAMENTO/INVISIBILIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA NAS MATRIZES DE REFERÊNCIA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS ESTADUAIS DA ALFABETIZAÇÃO: ENTRE AS LIMITAÇÕES DO INSTRUMENTO E O PRIVILÉGIO DA LEITURA

A Base Nacional Comum Curricular dispõe que a escrita, juntamente da leitura, “[...] oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2017, p. 63). É válido considerar, também, a assertiva de Soares (2020, p. 196), na qual a autora pontua que as “atividades de alfabetização não podem deixar de considerar escrita e leitura, simultaneamente, embora a escrita, mais que a leitura, seja a porta de entrada para a compreensão da escrita alfabética”. Essas citações aqui feitas não são gratuitas, pois elas apontam que a produção escrita é considerada importante no processo de escolarização e também fora do percurso escolar. Assim sendo, importa investigar a abordagem das habilidades de produção escrita realizada pelas avaliações externas estaduais. Tendo em vista um dos objetivos específicos desta pesquisa, também importa investigar e analisar as possíveis recorrências e ausências nas matrizes de referência das avaliações externas estaduais da alfabetização.

A empiria desta pesquisa é composta por 11 matrizes correspondentes a 9 sistemas estaduais que avaliam alunos que estão em processo de alfabetização. Desses 9 sistemas, apenas 3 deles avaliam habilidades de produção escrita e, mesmo quando avaliadas, elas estão em quantidade menor quando comparadas com as habilidades de leitura. É possível observar, portanto, um certo apagamento das habilidades de produção escrita na empiria. Apesar de este não ser um discurso ausente nas matrizes, trata-se de algo que com certa frequência “cala”. Para

aprofundar o debate, serão apresentadas as habilidades especificamente voltadas para produção escrita que constam nas matrizes (Quadro 6).

Quadro 6 - Habilidades de produção escrita presentes nas matrizes de referência das avaliações externas estaduais da alfabetização

Nome do Sistema	Habilidades de escrita no 1º ano do Ensino Fundamental
Paebes Alfa	Escrever palavras. Escrever frases. Produzir textos.
Nome do Sistema	Habilidades de escrita no 2º ano do Ensino Fundamental
Paebes Alfa	Escrever palavras. Escrever frases. Produzir textos.
SAEGO	Copiar frases respeitando o alinhamento e o direcionamento do texto na página. Utilizar, como escritor, o princípio alfabético na escrita de palavras ouvidas (com ou sem o apoio de imagens). Utilizar, como escritor, o princípio alfabético na escrita de frases ouvidas. Utilizar, como escritor, o princípio alfabético na escrita de frases a partir de gravuras. Produzir textos de diferentes gêneros adequados às especificidades do gênero e aos contextos de comunicação.
Nome do Sistema	Habilidades de escrita no 3º ano do Ensino Fundamental
Paebes Alfa	Escrever palavras. Escrever frases. Produzir textos.
SAERS	Escrever palavras. Produzir textos.

Fonte: Organizado pela autora a partir do material empírico

Tendo em vista a importância dos processos de escrita na alfabetização, o fato de a produção escrita não ser um discurso recorrente na empiria analisada causa certo estranhamento, acionando um olhar desconfiado que coloca sob suspeita essa escassez. Alguns caminhos para analisar esse silenciamento da escrita podem ser seguidos, que incluem: as limitações dos instrumentos das avaliações externas em larga escala e as relações entre leitura e escrita. A seguir, cada um desses possíveis caminhos será explicitado.

Se dentro da sala de aula, onde a professora conhece cada um de seus alunos, avaliar as produções escritas dos estudantes já é algo complexo, torna-se tarefa ainda mais complexa avaliar a produção escrita de alunos dos quais não se conhece. E é isso o que acontece na correção dos testes aplicados em larga escala. As provas que avaliam somente a proficiência em leitura geralmente são compostas por itens de múltipla escolha e podem ser corrigidas através da leitura óptica de

cartões-resposta com mínima intervenção humana. O mesmo não ocorre com os testes que avaliam a proficiência em escrita pois, para este tipo de correção, faz-se necessário o treinamento de diversos profissionais para que possam corrigir as provas da maneira mais fidedigna possível.

Para ilustrar a complexidade da correção de produções escritas, pode ser citado o Relatório 2013-2014 da Avaliação Nacional da Alfabetização (BRASIL, 2015), no qual é explicado todo o processo que era realizado para a correção de itens de resposta construída que avaliavam palavras e produções textuais. Para a correção de itens que solicitavam a escrita de palavras, as respostas eram separadas entre as de correção “viável” e “inviável”. Exemplos de escritas inviáveis de correção seriam aquelas que fossem incompreensíveis ou produções que se distanciavam do que havia sido solicitado. Após essa primeira triagem, para as palavras viáveis de correção, eram criadas três novas categorias para a atribuição de pontuação, sendo elas A, B e C. A categorização era feita da seguinte maneira: Categoria A) palavras escritas ortograficamente; Categoria B) palavras com desvios ortográficos e; Categoria C) produções nas quais era escrita uma letra para cada uma das sílabas da palavra ou que houvesse a oscilação “[...] entre uma letra representando uma sílaba e sílabas representadas por mais de uma letra” (BRASIL, 2015, p. 32). As produções textuais também eram separadas em respostas de correção “viáveis” e “inviáveis”. A categorização das produções textuais englobava 4 categorias, sendo elas: “a) progressão temática – sequência de fatos; b) elementos da narrativa; c) coesão; d) convenções da escrita e aspectos morfossintáticos (segmentação, ortografia e pontuação)” (BRASIL, 2015, p. 32).

O Relatório (BRASIL, 2015) ainda esclarece que existiam esforços para que o processo de correção obtivesse informações cada vez mais precisas, e, quando as informações sobre a aquisição de determinadas habilidades eram demasiadamente gerais ou pouco qualificadas, mudanças nas categorias de correção eram necessárias. Além do mais, é assinalado que uma das características desse tipo de correção é que ela “[...] não é feita em termos de acerto ou erro – como nas questões objetivas, que são dicotomizadas. Para cada critério da escrita analisado, foi atribuído um conceito de gradação diferente, de acordo com o tipo de resposta apresentada” (BRASIL, 2015, p. 33).

Testes aplicados em larga escala abrangem uma grande quantidade de sujeitos, o que acaba demandando um empenho muito maior na avaliação de produções escritas e isso envolve também maior investimento financeiro. Tudo isso acaba tornando a avaliação da produção escrita pelas avaliações em larga escala mais complexa tanto financeiramente quanto metodologicamente.

A partir dessa complexidade mencionada, é propício, com base no referencial teórico utilizado, problematizar essa questão, uma vez que aqui se assume “uma atitude investigativa que procura tensionamentos, pontos de conflito” (SPERRHAKE; BELLO, 2018, p. 10). Neste capítulo já foi argumentado, apoiando-se nos estudos de Silva (1999), que as avaliações externas envolvem relações de poder, uma vez que neste tipo de avaliação escolhas são feitas tanto na composição das matrizes, quanto nas escolhas técnicas e metodológicas da composição do próprio instrumento de avaliação. O que se viu até aqui é que os instrumentos utilizados dificultam e impõe algumas restrições sobre o que será avaliado. Ou seja, os instrumentos exercem algum tipo de poder no que pode ou não ser avaliado. Em outras palavras, pode-se dizer que um dos agentes que ditam o que será medido por essa modalidade de avaliação é o próprio instrumento utilizado. Se isso for verdade, mesmo que alguns estados acreditem ser importante avaliar a produção escrita das crianças, imbricados por essas relações de poder, eles podem acabar desconsiderando essa alternativa pelas restrições que o próprio instrumento impõe.

Atentando a estas limitações do instrumento, mas indo além delas, pode-se pensar, também, nas próprias relações entre leitura e escrita. Os processos de aprendizagem da leitura e os processos de aprendizagem da escrita estão entrelaçados, mas não envolvem habilidades idênticas. São habilidades “[...] que se igualam em alguns aspectos e diferenciam-se em outros” (SOARES, 2020, p. 193). Nas palavras de Soares (2009, p. 68) tanto a leitura quanto a escrita são formadas, cada uma, por “um conjunto de habilidades diferentes, e não uma habilidade única”. Seguindo com as palavras da autora, “[...] uma pessoa pode ser capaz de ler, mas não ser capaz de escrever; ou alguém pode ler fluentemente, mas escrever muito mal” (SOARES, 2009, p. 68). A Base Nacional Comum Curricular também reforça essa diferenciação ao separar as habilidades de leitura e escrita nos campos de atuação, sinalizando que se tratam de habilidades diferentes e que envolvem processos diferentes (BRASIL, 2017).

Contudo, cabe salientar que não se trata de aprender uma coisa e depois a outra, isto é, não se trata de primeiro aprender a ler para só então aprender a escrever ou vice-versa. “Embora escrever e ler impliquem dimensões diferentes da consciência fonêmica, não são aprendizagens independentes: escrever e ler desenvolvem-se simultaneamente, em relação mútua [...]” (SOARES, 2020, p. 193). Em seus processos de escolarização, os alunos entram em contato com “atividades de leitura para escrever e de escrita para consolidar a leitura” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 17).

Se ler e escrever não se tratam de uma mesma habilidade, ao incluir apenas habilidades de leitura em uma matriz de referência, não se está avaliando leitura e escrita, mas apenas leitura. Nesse sentido, um determinado sistema de avaliação, em sua respectiva matriz de referência, propõe a seguinte habilidade:

Ler e **escrever** corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas (grifo meu).

Apesar de esta habilidade presente na matriz solicitar que o aluno leia e escreva corretamente as palavras indicadas, o sistema de avaliação deste estado aponta que os testes avaliam apenas a proficiência leitora dos alunos. Talvez a formulação da frase que indica a habilidade a ser avaliada tenha se dado de maneira não tão adequada, mesmo que o referido sistema de avaliação compreenda que ler e escrever são processos diferentes. Contudo, considerando que este sistema não se propõe a avaliar a produção escrita, é questionável que a habilidade *escrever* esteja presente nesta matriz de referência, uma vez que, como já foi argumentado neste texto, ler e escrever não se tratam da mesma habilidade.

Prosseguindo com a análise da empiria em sua superfície, no nível das coisas ditas e também das coisas não ditas, as habilidades de produção escrita, além de estarem em quantidade menor do que as habilidades de leitura, como já mencionado anteriormente, mostram-se também mais restritas em termos de sua especificação. A diversidade de gêneros textuais no que diz respeito à escrita é apontada na matriz de apenas um sistema de avaliação. Se considerarmos a BNCC, veremos que este documento normativo assume a postura de propor a diversidade de gêneros textuais, sugerindo que o trabalho com o grau de complexidade dos gêneros textuais vá sendo elevado conforme o avanço nos anos iniciais.

Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais (BRASIL, 2017, p. 93).

É importante destacar que “[...] todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos gêneros” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 55), e, por isso a diversidade de gêneros deve ser considerada. Ainda é apontado pelos autores que “a produção textual solicita a ativação de modelo(s) para a organização do texto, seleção de ideias e modo de constituição do dizer, posicionamento enfatizado quando se concebe a relação linguagem, mundo e práticas sociais” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 58). Não considerar a diversidade de gêneros implica, de certa forma, restringir a avaliação das habilidades que envolvem a escrita, privilegiando apenas alguns gêneros textuais. Não é possível afirmar que os itens dos testes aplicados em larga escala que se propõem a avaliar a produção escrita desconsideram completamente a diversidade de gêneros, uma vez que o foco desta pesquisa não foi analisar os cadernos de questões. Porém, na empiria analisada, esse é um discurso pouco frequente no que se refere a produções textuais. Melhor dizendo, as habilidades de produção escrita, quando presentes nas matrizes, receberam, em geral, pouca especificação com relação à diversidade de gêneros textuais.

Ainda argumentando sobre os gêneros textuais, Koch e Elias (2009), ao utilizarem um poema como exemplo, afirmam que, na perspectiva da leitura, um poema facilmente pode ser identificado. Enquanto isso, na perspectiva da escrita, produzir um poema trata-se de uma tarefa mais complexa, pois é necessário dominar esse gênero além de possuir um repertório para conseguir produzi-lo. Esse exemplo do poema citado pelas autoras acaba apontando para alguns indícios de que escrever poderia ser, portanto, mais complexo do que ler, argumento este que já foi debatido na literatura. Rocha e Fontes-Martins (2014), citando os estudos de Luiz Carlos Cagliari, Leonor Scliar-Cabral e Mary Kato, discutem sobre a maior complexidade da escrita com relação à leitura. Enquanto que, para ler são necessárias determinadas habilidades, para escrever são necessárias as habilidades de leitura e mais as habilidades da escrita. As habilidades de leitura seriam, assim, “um pré-requisito para a aprendizagem da escrita” (ROCHA;

FONTES-MARTINS, 2014, p. 993), pois a criança pode ter facilidade em ler uma palavra, mas não saber grafar essa mesma palavra de maneira correta. Ainda de acordo com as autoras:

Os dados demonstram que o desenvolvimento de habilidades de leitura se consolida antes e de modo bem mais expressivo que o da escrita, já que o movimento entre a decodificação, atribuição de sentido às palavras, às frases e a outros textos de extensão e complexidade um pouco maiores, bem como as capacidades de relacionar informações de um texto para produção de inferências já se fazem presentes antes de habilidades de produção textual (ROCHA; FONTES-MARTINS, 2014, p. 996).

Como já foi visto, as aprendizagens da leitura e da escrita envolvem habilidades distintas. Ler, por exemplo, envolve habilidades como: decodificação, compreensão, estratégias de leitura, monitoramento, entre outras (SPINILLO, 2013). Escrever, por sua vez, envolve habilidades que vão do “[...] gesto gráfico à planificação, que envolve a textualização e a revisão” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 18). Ler e escrever também abarcam o desenvolvimento das habilidades fonografêmicas e grafofonêmicas. A aprendizagem da escrita envolve a consciência fonografêmica que consiste em “identificar os sons da língua, até o nível dos fonemas, e representá-los com grafemas correspondentes aos fonemas” (SOARES, 2020, p. 193). Enquanto isso, a aprendizagem da leitura envolve o desenvolvimento da consciência grafofonêmica, em que o aprendiz precisa “relacionar as letras do alfabeto com os fonemas que elas representam” (SOARES, 2020, p. 193). Esses “são processos que demandam de forma diferenciada a consciência fonêmica: *reconhecer* relações grafemas-fonemas na leitura, *produzir* relações fonemas-grafemas na escrita” (SOARES, 2020, p. 139, grifos da autora). É pertinente atentar para as duas habilidades citadas por Soares (2020): reconhecer e produzir. No processo inicial de alfabetização, para *produzir* palavras, muitas vezes a criança pode utilizar a estratégia de grafar a palavra da mesma forma como ela fala, por exemplo, escrevendo “leiti” para “leite”, enquanto na leitura, muito provavelmente ela *reconhecerá* com maior facilidade a palavra com a grafia correta, conforme demonstrado por Kato (1986). O argumento central é que “na leitura, em que a palavra está dada, a criança não enfrenta opções” (SOARES, 2020, p. 196).

Por exemplo, em palavras em que a relação fonema-grafema é irregular, a criança, ao *escrever* a palavra GIRAFÁ, pode optar pela letra J em lugar da convencional G, mas ao *ler* essa palavra, não terá opções para a pronúncia da primeira sílaba que não seja [ʒi] (SOARES, 2020, p. 196, grifos da autora).

Nessa lógica, talvez a maior ênfase na avaliação da leitura possa sinalizar que, se as crianças ainda não dominam as habilidades básicas de leitura, considerando que a leitura seja um pré-requisito para a escrita (ROCHA; FONTES-MARTINS, 2014), conseqüentemente, elas ainda não teriam consolidado as habilidades basilares para a produção escrita, e, sendo assim, faria mais sentido avaliar a escrita apenas quando a leitura estivesse mais consolidada. Ou até mesmo essa escassez da avaliação da produção escrita pode estar ancorada na convicção de que o desenvolvimento de habilidades como “as ferramentas de escrita, a força da mão, a precisão do gesto, a valorização do traço escrito, a educação do olho” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 21), isto é, todas essas habilidades anteriores e que envolvem o domínio da escrita, deveriam ser consolidadas antes da aferição da produção escrita através de um teste aplicado em larga escala. Esta hipótese também é corroborada por Rocha e Fontes-Martins (2014).

Apesar da argumentação de que escrever é mais complexo do que ler estar presente na literatura, cabe um contraponto. O foco desta pesquisa é discutir especificamente as avaliações externas produzidas em âmbito estadual. Contudo, é oportuno trazer dados de uma avaliação externa aplicada em âmbito nacional: a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Os resultados da edição de 2016 da ANA apontaram que, conforme as métricas da avaliação, 54,73% dos estudantes concentravam-se em níveis considerados insuficientes em leitura, enquanto 33,85% dos alunos avaliados encontravam-se em níveis insuficientes em escrita (BRASIL, 2017). Esses dados apontam um outro cenário: aparentemente, os alunos se saíram melhor nas questões de produção escrita do que nas de leitura. Certamente os níveis e escalas do eixo de leitura são diferentes dos de escrita, o que pode influenciar esses resultados. Mas cabe pensar, a partir dos números apresentados, se realmente é pertinente avaliar apenas os procedimentos de leitura pensando que a escrita só poderia ser avaliada quando as habilidades de leitura estivessem consolidadas.

Para ajudar a pensar essa questão, será apresentada uma citação pontual de Soares (2020):

Como se pode concluir, o desenvolvimento da escrita e da leitura ocorre de forma diferenciada: há maior facilidade da escrita em relação à leitura durante o processo de compreensão do princípio alfabético. Atingida essa compreensão, a direção é invertida, as crianças usam habilidades

ortográficas primeiramente para a leitura, isto é, para reconhecer palavras, só posteriormente a familiarização com as representações ortográficas por meio da leitura reforça a habilidade para escrever palavras ortograficamente, isto é, para uma escrita obediente às normas e convenções que regem as relações fonemas-grafemas (SOARES, 2020, p. 196-197).

A assertiva de Soares (2020) gera espaço para uma das possíveis perguntas sobre esses dados provenientes da ANA. Será que a concentração maior de alunos em níveis satisfatórios de escrita e a maior quantidade de alunos em níveis insatisfatórios de leitura, poderia indicar que a compreensão do princípio alfabético ainda não foi atingida pelos alunos avaliados? A resposta para essa pergunta dificilmente seria positiva, pois uma criança que sequer alcançou a compreensão do princípio alfabético não poderia ser considerada em níveis suficientes de escrita, considerando as habilidades medidas pela avaliação.

Diante do que foi discutido nessa seção, as análises apontam que a escassez de habilidades de escrita nas matrizes das avaliações externas estaduais da alfabetização pode ocorrer por dois motivos: 1) as limitações do próprio instrumento de avaliação, especialmente relacionadas à correção dos itens da prova e; 2) uma possível ênfase nas habilidades de leitura por elas serem compreendidas como um pré-requisito para as habilidades de escrita. Além disso, também foi discutido a pouca especificação das habilidades de escrita no que tange aos gêneros textuais presentes nas matrizes aqui analisadas.

6.2 O QUE ESTÁ NA ORDEM DO DISCURSO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS ESTADUAIS DA ALFABETIZAÇÃO? ALGUMAS BREVES REFLEXÕES SOBRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Se por um lado as habilidades de produção escrita apresentam baixa recorrência, as habilidades de consciência fonológica, por outro lado, aparecem com certa frequência nas matrizes de referência aqui analisadas. Tratar do tema da consciência fonológica implica compreendê-la como um conjunto de habilidades de reflexão e manipulação das unidades sonoras da língua em seus diferentes níveis e que englobam a consciência no nível da palavra, entendendo-a como uma unidade sonora e de significado (consciência lexical), no nível da sílaba (consciência silábica), a consciência no nível intrassilábico (consciência de rimas e aliterações) e

a consciência no nível dos fonemas (consciência fonêmica)⁶. Conforme Soares (2016, p. 166), a “[...] capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que a constituem caracteriza a consciência fonológica, que se insere no domínio mais amplo da consciência metalinguística [...]”.

Tendo apresentado esta breve definição, na sequência será exposto um quadro que sintetiza a forma como habilidades de consciência fonológica são propostas pelas matrizes de referência aqui analisadas (Quadro 7). A apresentação desse quadro com a longa lista de habilidades tem como objetivo mostrar que este é um discurso que está fortemente presente na empiria, ou seja, é algo que é frequentemente dito.

Quadro 7 - Habilidades de consciência fonológica presentes nas matrizes de referência das avaliações externas estaduais da alfabetização

Sistema	Habilidades de consciência fonológica no 1º ano do Ensino Fundamental
Paebes Alfa	Identificar o número de sílabas de uma palavra (consciência silábica). Identificar sílabas e sons (consciência silábica e consciência fonêmica). Identificar relações fonema/grafema, som/letra (consciência fonêmica). Identificar rimas.
Sistema	Habilidades de consciência fonológica no 2º ano do Ensino Fundamental
SAVEAL	Identificar o número de sílabas de uma palavra (consciência silábica). Identificar sílabas e sons (consciência silábica e consciência fonêmica). Identificar relações fonema/grafema, som/letra (consciência fonêmica). Identificar rimas.
SisPAEAP	Identificar o número de sílabas de uma palavra (consciência silábica). Identificar sílabas e sons (consciência silábica e consciência fonêmica). Identificar relações fonema/grafema, som/letra (consciência fonêmica). Identificar rimas.
SPAECE- Alfa	Identificar rimas. Identificar o número de sílabas de uma palavra. Identificar sílabas canônicas (consoante / vogal) em uma palavra. Identificar sílabas não canônicas (vogal, consoante / vogal / consoante, consoante / consoante / vogal etc.) em uma palavra.
Paebes Alfa	Identificar o número de sílabas de uma palavra (consciência silábica). Identificar sílabas e sons (consciência silábica e consciência fonêmica). Identificar relações fonema/grafema, som/letra (consciência fonêmica). Identificar rimas.
SAEGO	Identificar sons de sílabas iniciais, mediais ou finais que se repetem em palavras diferentes. Identificar rimas.
PROALFA	Identificar sílabas de uma palavra. Identificar o número de sílabas de uma palavra.

⁶ Para um maior aprofundamento no assunto, ver Morais (2019) e Soares (2016; 2020).

	Identificar variações de sons de grafemas. Identificar rimas.
SAEPE	Identificar o número de sílabas de uma palavra. Identificar sílabas de uma palavra. Identificar rimas. Identificar variações de sons de grafemas.
Saese	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais. Segmentar palavras em sílabas, reposicionar, remover e/ou substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras, a partir de imagens e jogos.
Sistema	Habilidades de consciência fonológica no 3º ano do Ensino Fundamental
Paebes Alfa	Identificar o número de sílabas de uma palavra (consciência silábica). Identificar sílabas e sons (consciência silábica e consciência fonêmica). Identificar relações fonema/grafema, som/letra (consciência fonêmica). Identificar rimas.
SAERS	Identificar o número de sílabas de uma palavra. Identificar sílabas de uma palavra. Identificar variações de sons de grafema. Identificar rimas.

Fonte: Organizado pela autora a partir do material empírico

Na literatura é reiterada a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização (PICCOLI; CAMINI, 2012; LAMPRECHT *et al.*, 2012; SOARES, 2016, 2020; MORAIS, 2019). Por este ser considerado um conhecimento tão importante para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita e que circula neste tempo histórico, era esperado que houvesse essa recorrência nas matrizes. Conforme apresentado no quadro anterior, estão presentes habilidades de consciência fonológica ao longo de todas as 11 matrizes de referência que foram foco de análise. Essa recorrência, juntamente com o saber científico produzido no campo da alfabetização, pode indicar que a consciência fonológica é um dos elementos que está na ordem do discurso das matrizes de referência de avaliações externas estaduais da alfabetização, uma vez que elas sinalizam a necessidade de avaliação de habilidades que são, em geral, bem aceitas pela produção científica da área.

Ainda convém mais alguns destaques. As 11 matrizes de referência, quando somadas, totalizam 217 habilidades. Cada habilidade inicia com um verbo, como por exemplo: localizar, compreender, inferir, produzir, interpretar, entre outros. Ao total, aparecem 21 verbos diferentes. O verbo *identificar* é o mais recorrente, totalizando 85 aparições. Ou seja, a habilidade de identificação ocupa 39,17% das habilidades.

O segundo verbo que mais aparece é o *reconhecer*, que contabiliza 32 menções, ocupando, em termos de porcentagem, 14,74%. Nota-se a forte presença de habilidades de identificação, que correspondem a um terço das matrizes. Esta recorrência do verbo *identificar* é também influenciada pela recorrência de habilidades de consciência fonológica, uma vez que, das 40 vezes que elas aparecem nas matrizes, 38 começam com o verbo *identificar*. Isto é, as análises apontam que a operação cognitiva de identificação ganha destaque nas matrizes de referência, especialmente quando o assunto é consciência fonológica. Além do mais, cabe salientar que todas as matrizes elaboradas pelo CAEd apresentam apenas habilidades de identificação no que se refere aos níveis de consciência fonológica.

Morais (2019) argumenta que as habilidades de consciência fonológica podem se diferenciar quanto à unidade sonora, à posição da unidade sonora na palavra e “à operação cognitiva que o indivíduo realiza sobre aquelas unidades sonoras” (MORAIS, 2019, p. 51). As operações cognitivas no âmbito da consciência fonológica podem variar quanto a sua complexidade, englobando operações como: identificar, produzir, contar, segmentar, adicionar, subtrair, substituir e comparar (MORAIS, 2019), ou seja, aqueles verbos citados anteriormente tratam-se, na verdade, de operações cognitivas. Considerando especificamente a habilidade de identificação, que é também a que majoritariamente apareceu nas matrizes de referência, Moraes (2019) argumenta que identificar semelhanças sonoras é menos complexo do que produzir essas mesmas semelhanças. Nas palavras do autor:

Do ponto de vista cognitivo, geralmente temos mais facilidade em identificar características semelhantes ante estímulos que já nos são apresentados num conjunto (por exemplo, buscar, entre três nomes de gravuras, aquele que rima com o nome de outra que acabamos de escutar) que ter que evocar em nossa mente, sem nenhuma “amostra” (de palavras ou gravuras) à nossa vista, um exemplar que pertença à mesma categoria. Sim, em ambos os casos a tarefa do indivíduo implica classificar ou categorizar, com a diferença que, ao produzir (dizer), ele próprio tem que “puxar” de seu léxico mental a solução (no exemplo em pauta, uma palavra que rima com outra) (MORAIS, 2019, p. 138-139).

Ou seja, a operação cognitiva de identificação, se comparada com a de produção, demonstra um grau menor de complexidade, uma vez que, para identificar as semelhanças, as unidades sonoras que serão manipuladas já estão postas, ou seja, já estão sendo apresentadas para a criança, o que confere um apoio a ela. Enquanto que, para produzir essas semelhanças sonoras, o sujeito terá apenas o

apoio do seu repertório mental para fazer a evocação. Ou seja, a criança precisa ter na memória a representação mental de algo que é tão abstrato, como a relação entre as letras e seus respectivos valores sonoros, ou vice-versa. O que se pode notar, portanto, é que as habilidades constatadas nas matrizes de referência se concentram em uma operação cognitiva que, em geral, as crianças desenvolvem com mais facilidade. Isto é, a empiria apresenta pouca variação nos níveis de complexidade da operação cognitiva a ser desenvolvida pela criança no que se refere à consciência fonológica.

Uma possibilidade para pensar esse privilégio de habilidades de identificação é através das limitações do próprio instrumento. Novamente entra em cena a discussão abordada na seção anterior sobre a baixa abordagem da produção escrita. As análises apontaram para a existência de relações de poder que perpassam o próprio instrumento avaliativo, uma vez que ele tem a capacidade de ditar quais habilidades são possíveis ou não de serem avaliadas. Estas restrições que o instrumento impõe para a correção de avaliações de produção escrita poderão impor, conseqüentemente, restrições na avaliação de habilidades de consciência fonológica que estão sendo medidas. Se é mais complexo corrigir provas que envolvem a produção escrita de palavras com semelhanças sonoras, a avaliação ficará mais restrita às habilidades de identificação, talvez não necessariamente por elas serem menos complexas, mas porque o próprio instrumento impõe estas restrições. Em outras palavras, o instrumento em questão, qual seja, um teste aplicado em larga escala, também conduz a seleção das habilidades que serão avaliadas no âmbito da consciência fonológica.

Se as habilidades constatadas na empiria apresentam pouca variação em relação aos graus de complexidade no que se refere à operação cognitiva, o segmento da palavra que é foco de reflexão apresenta variação em seus níveis de complexidade, perpassando por habilidades de consciência de rimas, consciência silábica e consciência fonêmica. A seguir será apresentada uma breve conceituação (Quadro 8) de cada um dos níveis de consciência fonológica presentes nas matrizes.

Quadro 8 - Definições dos níveis de Consciência Fonológica ⁷

Nível de Consciência Fonológica	Descrição da habilidade
Consciência de rimas	“Habilidade de reconhecimento e produção de semelhança sonora ao final de palavras [...]” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 109).
Consciência silábica	“Habilidade de reconhecimento e manipulação da constituição das palavras por sílabas” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 104).
Consciência fonêmica	“Habilidade de reconhecimento e manipulação dos fonemas – as menores unidades sonoras da língua (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 112).

Fonte: organizado pela autora a partir de Piccoli e Camini (2012)

Estas habilidades, de acordo com Piccoli e Camini (2012), tratam-se de habilidades progressivas. A literatura aponta que tanto a consciência de rimas quanto a consciência silábica são habilidades que, em geral, começam a ser desenvolvidas desde muito cedo pelas crianças. Com relação às rimas, Adams *et al.* (2006, p. 51) asseguram que:

A sensibilidade às rimas surge com bastante facilidade para a maioria das crianças. Por isso os jogos com rimas são uma excelente iniciação à consciência fonológica. Por direcionar a atenção das crianças às semelhanças e diferenças entre os sons das palavras, o jogo com rimas é uma forma útil de alertá-las para a ideia de que a língua não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma física.

Se referindo à consciência silábica, Soares (2016, p. 185) reitera que “[...] a capacidade de divisão em sílabas da cadeia oral da fala – palavras ou frases – manifesta-se [...] de forma espontânea, desde muito cedo” nas crianças. A autora, ainda, assevera que, ao que tudo indica, a unidade fonológica mais acessível às crianças é a sílaba e que a habilidade de reconhecimento das sílabas acontece antes mesmo do processo de apropriação da escrita (SOARES, 2016).

Porém, apesar desses dois níveis da consciência fonológica começarem a ser desenvolvidos desde muito cedo pelas crianças, Soares (2016) reforça que, para que essa sensibilidade avance em direção a uma consciência intencional dos sons das palavras, são necessárias práticas pedagógicas sistemáticas e explícitas. Ainda

⁷ Este quadro foi organizado sem deixar de considerar, evidentemente, que as autoras também apresentam outras categorizações dos níveis de consciência fonológica. Mas para esta análise, especificamente, importa conceituar apenas estes três níveis apresentados no quadro 8.

é válido considerar que a prática alfabetizadora deve fomentar o desenvolvimento dessas habilidades caso as crianças não tenham tido experiências que as sensibilizassem para os sons da língua em seus contextos antes de chegarem à escola.

Cabe, por fim, destacar que a consciência fonêmica “trata-se da habilidade de maior complexidade e, portanto, a última a ser desenvolvida pela criança. Envolve, por exemplo, a consciência de que um fonema diferente pode alterar totalmente o sentido da palavra” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 112). Isso reforça que a consciência fonológica é desenvolvida a partir de habilidades progressivas.

A consciência das rimas é fundamental para a alfabetização, mas não é suficiente porque nesse nível:

[...] a criança ainda não alcançou o princípio alfabético, que supõe a segmentação da palavra e o relacionamento de segmentos orais com representações gráficas, até o nível do fonema. Assim, para alcançar o princípio alfabético, a criança precisa tornar-se consciente da segmentação da palavra em sílabas, representá-las com letras, inicialmente usando quaisquer letras, mas em número correspondente à quantidade de sílabas da palavra, em seguida usando para cada sílaba uma letra (ou grafema) que corresponda a um dos fonemas da sílaba, adquirindo finalmente condições para tornar-se sensível a fonemas e então escrever alfabeticamente (SOARES, 2016, p. 188).

Levando em consideração tudo o que foi discutido nesta seção, percebe-se que as habilidades de consciência fonológica presentes nas matrizes de referência não apresentam grande variação no âmbito da operação cognitiva, já que a maioria das habilidades presentes na empiria se restringe à identificação, o que pode ter influência do privilégio da leitura nestes testes por conta da complexidade metodológica no que se refere à correção de produções escritas. Apesar disso, as análises apontaram que existe uma grande variação nas habilidades de consciência fonológica presentes nas matrizes de referência no que se refere ao segmento da palavra que é foco de reflexão, solicitando habilidades de identificação de rimas, sílabas e fonemas, habilidades estas que não são as únicas possíveis de serem exercitadas no âmbito da consciência fonológica, mas que frequentemente aparecem na literatura como imprescindíveis para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

As análises aqui empreendidas podem indicar que a recorrência de habilidades de consciência fonológica nas matrizes, quando vinculadas aos saberes

específicos produzidos no campo da alfabetização, que mostram que o desenvolvimento da consciência fonológica é importante para este processo, geram indícios, portanto, de que este é um discurso que possivelmente está na ordem do discurso, ou seja, estas habilidades de consciência fonológica são discursos que circulam como verdadeiros neste tempo histórico.

6.3 RECONHECIMENTO DAS LETRAS: UM SABER PRIVILEGIADO HISTORICAMENTE NA ALFABETIZAÇÃO E QUE SE ATUALIZA NAS MATRIZES DE REFERÊNCIA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS ESTADUAIS DA ALFABETIZAÇÃO

Trindade, Mello e Silva (2015), baseando-se nos Estudos Culturais, percorrem diversos discursos históricos sobre alfabetização. As autoras, por meio da categorização feita por Bernardino Lage no ano de 1924, apresentam os primeiros métodos que objetivavam alfabetizar os sujeitos. As pesquisadoras iniciam a apresentação desses métodos citando o de soletração antiga, que consistia em primeiro ensinar os nomes de cada letra do alfabeto isoladamente, depois juntar os nomes das letras isoladas para formar as sílabas para, por último, aprender as palavras. Após, é citado o método da nova soletração, em que é suspenso o ensino dos nomes das consoantes. Já nos métodos sem soletração, o ensino inicia-se pelas sílabas. Trindade, Mello e Silva (2015) fazem uma investigação em diferentes propostas de alfabetização buscando enxergar como esses métodos históricos aparecem em materiais contemporâneos que visam alfabetizar crianças.

A “Cartinha para Aprender a Ler” de João de Barros, datada do ano de 1539, seria o “[...] o primeiro material impresso em Portugal visando ao ensino da leitura, já que antes se ensinava em papéis manuscritos [...]” (TRINDADE; MELLO; SILVA, 2015, p. 832). Ao comparar uma das lições desse material do ano de 1539 com um livro didático do ano de 2008, as pesquisadoras constatam que ambos os materiais comportam lições que fazem um destaque à letra inicial das palavras e também a “[...] exploração da palavra destacada na lição, associada a uma imagem que representa o ser que ela nomeia” (TRINDADE; MELLO; SILVA, 2015, p. 834). Em outros termos, o reconhecimento das letras do alfabeto e a associação entre letra inicial ou palavra a uma imagem correspondente seguem sendo discursos presentes

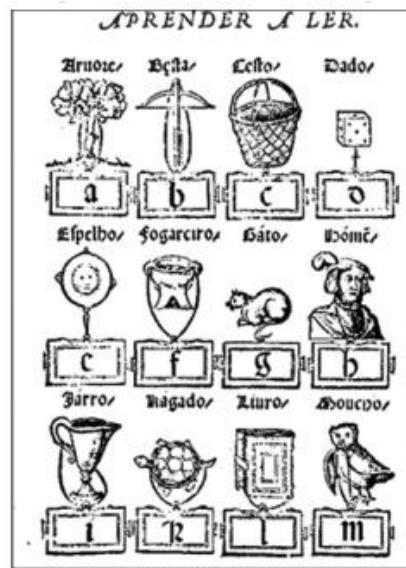
em materiais que visam a alfabetização e também seguem sendo importantes para essa aprendizagem inicial da leitura e da escrita. As autoras ainda mostram que essa recorrência também aparece em questões da Provinha Brasil, uma avaliação nacional que era aplicada em larga escala e que tinha como público-alvo alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. As autoras concluem que, desde o século XVI, o reconhecimento das letras do alfabeto é considerado importante para a alfabetização.

Ou seja, com o exame desses artefatos escolares contextualizados como produtos pedagógicos contemporâneos, mostramos a continuidade do valor dado ao reconhecimento do alfabeto desde o século XVI, a partir do discurso linguístico, o que também já faziam as propostas de alfabetização construtivistas, ao final do século XX, a partir do discurso psicolinguístico. (TRINDADE; MELLO; SILVA, 2015, p. 836)

Corroborando com este apanhado histórico realizado por Trindade, Mello e Silva (2015), foi possível notar que o reconhecimento das letras continua sendo um discurso presente no campo da alfabetização, pelo menos no que diz respeito às matrizes de referência das avaliações externas estaduais da alfabetização analisadas neste trabalho. Nas matrizes do 2º ano do Ensino Fundamental do SPAECE-Alfa, do SAEGO e do SAEPE, por exemplo, aparecem identicamente a habilidade de “reconhecer letras do alfabeto”.

Outro achado interessante é o aparecimento de duas habilidades na matriz de referência destinada ao 1º ano do Ensino Fundamental, produzida pelo Paebs Alfa: “identificar letras do alfabeto” e “reconhecer a ordem alfabética”. A partir dessas duas habilidades é possível fazer um paralelo com outras duas habilidades que estão postas em funcionamento na “Cartinha para aprender a ler”, citada por Trindade, Mello e Silva (2015). Em uma das lições desse material, são apresentadas as letras iniciais das palavras em ordem alfabética, lição esta que é característica do método da soletração, que “vigoroso entre os séculos XVI e XIX, tal método de ensino da leitura dava destaque à nomenclatura das letras e ao ensino simultâneo de todo o alfabeto, ao apresentar as letras seguindo a ordem alfabética [...] (TRINDADE; MELLO; SILVA, 2015, p. 833). A figura a seguir (Figura 6) mostra uma parte do alfabeto da “Cartinha para aprender a ler” ilustrando esse método de ensino.

Figura 6 - “Cartinha para aprender a ler” de João de Barros (1539)



Fonte: Buescu (1971).

Fonte: Trindade, Mello e Silva (2015, p. 834)

É certo que não é possível afirmar que itens com uma proposta semelhante a essa estejam presentes nos cadernos de questões desse sistema, uma vez que nesta pesquisa não se teve acesso aos testes aplicados em cada estado. Contudo, a partir da forma como as habilidades estão formuladas na empiria, é possível enxergar a presença de discursos históricos.

Retomando: nas matrizes de referência analisadas foram localizadas as seguintes habilidades:

- Reconhecer letras do alfabeto.
- Reconhecer a ordem alfabética.
- Identificar letras do alfabeto.

O que se pode inferir é que estão visíveis, através dessas habilidades citadas, permanências no que se refere aos conhecimentos necessários para a alfabetização de sujeitos. A reaparição dessas habilidades aponta para um discurso que já aparecia em materiais que visavam a alfabetização em 1539. Podemos pensar, seguindo a inspiração foucaultiana, sobre como os discursos históricos retornam à contemporaneidade. Ou seja, reconhecer as letras do alfabeto continua sendo considerado um saber importante e que carrega um valor não apenas para o

processo de alfabetização, mas também para a forma como se avalia essa alfabetização.

Soares (2016) assevera que a descoberta do princípio alfabético é a primeira etapa e também a mais fundamental para a faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita. Diz a autora, ao retomar as teorias de abordagem fonológica de Linnea Ehri e a perspectiva psicogenética de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre as fases de desenvolvimento da escrita: “o conhecimento das letras é, pois, componente fundamental da compreensão do princípio alfabético” (SOARES, 2016, p. 209). Considerando que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, as crianças têm seus primeiros contatos com as letras desde muito cedo, seja no ambiente familiar, no contexto social ou na Educação Infantil. As crianças

[...] são frequentemente expostas às letras em situações informais na educação familiar; nas salas de aula da Educação Infantil, desde mesmo a creche, letras estão presentes em cartazes, etiquetas, livros e diversos outros materiais escritos, o alfabeto está quase sempre exposto, e muitas vezes alfabetos móveis são utilizados para atividades pedagógicas (SOARES, 2016, p. 209).

Apesar de este contato com as letras estar fortemente presente desde muito cedo, ele não garante que as crianças, de fato, tomem consciência a respeito das letras do alfabeto.

Assim, o simples contato com as letras, a memorização da escrita do próprio nome ou eventualmente de outros nomes, a recitação do alfabeto, caracterizam o momento apenas inicial do desenvolvimento da criança em direção à compreensão da natureza das relações entre as letras e a língua escrita, ou seja, em direção à consciência fonêmica (SOARES, 2016, p. 209).

Para alcançar a compreensão das letras enquanto representações simbólicas (SOARES, 2016), a criança passará por algumas etapas nesse processo de conhecimento das letras. Na primeira etapa, mesmo que a criança tenha memorizado o alfabeto, não significa que ela alcançou a compreensão das letras como símbolos. “Memorizar o alfabeto frequentemente nem mesmo significa percebê-lo como um conjunto de unidades distintas” (SOARES, 2016, p. 210). Na segunda etapa, apesar de já ser capaz de reconhecer e de entender as letras como unidades distintas, a criança considera as letras como objetos. É somente na terceira etapa que a criança finalmente entende as letras como símbolos, sendo este “[...] o momento em que a criança fonetiza a escrita, compreende a conexão entre letras e fonemas, tornando-se capaz de identificar fonemas em palavras e sílabas,

chegando assim à consciência fonêmica” (SOARES, 2016, p. 213). Contudo, para que a criança alcance essa terceira etapa, são necessárias práticas pedagógicas intencionais e bem fundamentadas, nas quais o papel da professora alfabetizadora torna-se fundamental, sendo que, como já foi visto anteriormente, apenas a inserção da criança em contextos nos quais elas têm contato com as letras e a memorização do alfabeto não irão garantir que a criança compreenda as letras como representações simbólicas.

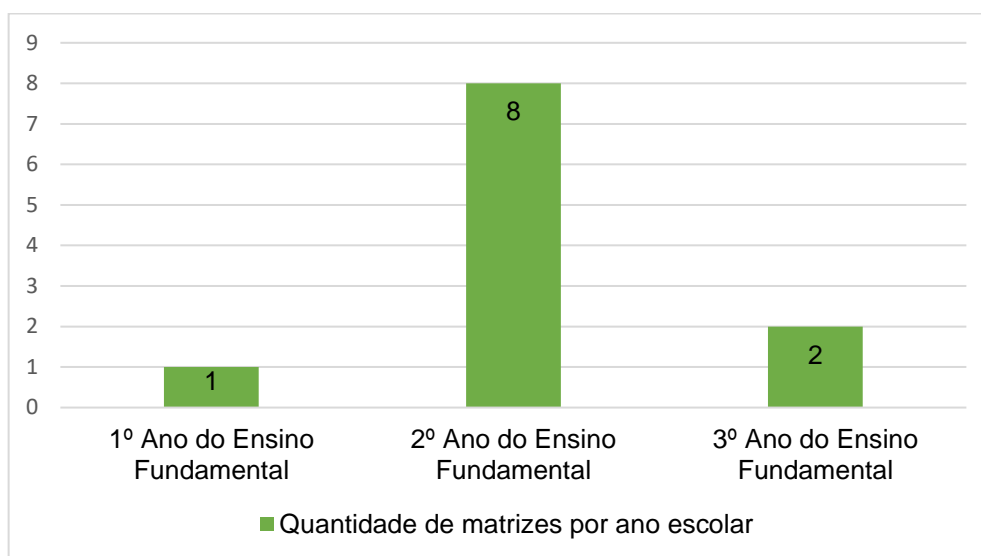
Nesta subseção, foi abordado apenas o método sintético de soletração. Essa escolha foi feita apenas para ilustrar que um saber historicamente importante para a alfabetização permanece na contemporaneidade. Apesar de esta subseção ter se limitado ao método citado, não é desconsiderado que em outras cartilhas históricas e com outros métodos, o conhecimento das letras também aparece como saber importante. Esta pode ser, inclusive, a temática de uma futura investigação. Foram apontados, nestas análises, os discursos dos métodos, e, após, os discursos fonológico e psicogenético, abordados por Soares (2016) a partir de Linnea Ehri e Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, sendo possível notar a permanência do reconhecimento das letras nesses discursos. Isso comprova a manutenção do conhecimento das letras como um saber historicamente importante para a alfabetização, e que se atualiza nas práticas contemporâneas, além de apontar que este também é um conhecimento que está na ordem do discurso, uma vez que encontrou aparatos suficientes para ser considerado como um discurso verdadeiro.

Com esta última seção, encerra-se o capítulo destinado à análise mais “micro” das matrizes de referência das avaliações externas estaduais da alfabetização. Nos dois últimos capítulos analíticos deste trabalho, serão realizadas análises mais “macro” das matrizes de referência. No capítulo 7 serão feitas algumas reflexões sobre a predominância do 2º ano do Ensino Fundamental como sendo o ano escolar mais avaliado e suas possíveis relações com a Base Nacional Comum Curricular e a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. No capítulo 8, que é o capítulo que encerra os eixos analíticos, serão abordadas algumas discussões sobre a concentração da produção de avaliações externas em um único centro, seguido de uma breve reflexão sobre a possibilidade de as avaliações externas aplicadas em âmbito estadual serem potentes para a produção de dados educacionais mais refinados.

7 OS ESTUDANTES DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO FOCO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS ESTADUAIS DA ALFABETIZAÇÃO

Dando prosseguimento na busca por possíveis recorrências e ausências na empiria, mas agora num nível mais macro, um outro dado chama atenção: o público-alvo que mais aparece nas matrizes de referência analisadas são os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Algumas reflexões são possíveis a partir desse dado. Essas reflexões não são feitas de modo a traçar relações de causa-efeito, mas como forma de pensar essa predominância de avaliações destinadas aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. O gráfico a seguir mostra a distribuição das matrizes por ano escolar (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Matrizes de referência distribuídas por ano escolar



Fonte: elaborado pela autora

Por que este é o ano escolar mais avaliado e não o 1º ou 3º ano do Ensino Fundamental? Quais motivos podem ter levado os estados a fazerem esta escolha? Em um primeiro movimento, pode ser feito um paralelo entre a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no ano de 2012 (BRASIL, 2012) e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2017 (BRASIL, 2017). No PNAIC tinha-se como objetivo alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, até o final do chamado Ciclo de Alfabetização. Com a extinção do PNAIC e, posteriormente, com a implementação da BNCC em 2017, esse processo foi adiantado para os dois

primeiros anos do Ensino Fundamental. Segue o que diz a Base: “embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (BRASIL, 2017, p. 89). A partir desse cenário emerge uma questão: os sistemas aqui analisados concentram suas avaliações no 2º ano do Ensino Fundamental tendo como referência a BNCC? Para pensar sobre essa questão, é necessário marcar a temporalidade dos documentos citados e também fazer uma retrospectiva no histórico das avaliações externas estaduais da alfabetização que foram foco de análise nesta pesquisa.

Como dito anteriormente, a Base Nacional Comum Curricular foi implementada em 2017. Quanto ao ano em que os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental foram incluídos como público-alvo em avaliações externas estaduais da alfabetização, considerando os sistemas de avaliação aqui analisados, apresenta-se o seguinte histórico (Quadro 9):

Quadro 9 - Ano em que alunos do 2º ano do Ensino Fundamental foram incluídos como público-alvo de avaliações externas estaduais da alfabetização

Ano	Sistema	
2007	SPAECE-Alfa: Avalia desde 2007 o 2º ano do Ensino Fundamental.	
2009	Paebes Alfa: Desde 2009 avalia os 3 primeiros anos do Ensino Fundamental.	
2011	SAEGO: Avalia desde 2011 o 2º ano do Ensino Fundamental.	
2016	SAEPE: Dos anos 2000 até 2015, o estado avaliava o 3º ano do Ensino Fundamental. A partir de 2016, o 2º ano passou a ser avaliado.	SAERS: As avaliações que ocorreram no estado no período de 2007 até 2011, incluíam o 3º ano do Ensino Fundamental. Na avaliação de 2016, o 2º ano é que passa a ser avaliado. Em 2018, o 3º ano do Ensino Fundamental volta a ser o público-alvo.
2018	PROALFA: Avaliou até 2017 o 3º ano do Ensino Fundamental. A partir de 2018, passou a avaliar o 2º ano do Ensino Fundamental.	
2019	Saese: Em sua primeira edição no ano de 2019, avaliou o 2º ano.	SisPAEAP: Em sua primeira edição no ano de 2019, avaliou o 2º ano.
2021	SAVEAL: Incluiu a alfabetização no sistema em 2021, avaliando o 2º ano.	

Fonte: elaborado pela autora

Esta breve retrospectiva aponta que, antes de 2017, isto é, antes da implementação da BNCC, os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental já eram público-alvo de 5 dos 9 sistemas de avaliação aqui analisados. O único sistema que

modificou seu público-alvo no contexto de implementação da BNCC foi o PROALFA, porém, mesmo assim, não é possível afirmar que essa mudança teve relação direta com a implementação da Base. O SAVEAL incluiu a alfabetização em 2021 e o SisPAEAP e o Saese passaram a avaliar a alfabetização em 2019, ou seja, alguns anos após a implementação da BNCC. O motivo desses três sistemas terem considerado o 2º ano do Ensino Fundamental como foco pode ter relação tanto com a BNCC quanto com a tendência estadual de avaliar este ano escolar em específico, ou ainda, pode ter relação com demandas próprias de cada um dos três estados em que o sistema está vinculado.

O que pode ser inferido a partir do histórico de aplicações dessas avaliações é que o fato de o 2º ano do Ensino Fundamental ser o ano escolar mais avaliado pelas avaliações externas estaduais da alfabetização, ao que parece, não está implicado, necessariamente, ao fato de a BNCC normatizar que as crianças devem estar alfabetizadas até o 2º ano do Ensino Fundamental. Ou seja, aparentemente nem todos os estados se curvaram a uma verdade posta em funcionamento pela BNCC, uma vez que avaliar o 2º ano escolar já era uma conduta própria de mais da metade dos estados analisados.

Se os sistemas de avaliação não escolheram os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental como foco da avaliação por influência da BNCC, qual poderia ser um outro motivo para este ser o ano escolar mais avaliado, considerando que estas escolhas não são feitas de forma aleatória e, seguindo a inspiração foucaultiana, considerando que os discursos não circulam de maneira desinteressada? Uma outra possibilidade que pode contribuir para este debate é pensar na Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração.

Essa ampliação fez com que as crianças ingressassem no Ensino Fundamental obrigatoriamente aos 6 anos de idade, ou seja, um ano antes, pois anteriormente elas ingressavam nesta etapa da educação básica aos 7 anos. Essa mudança acabou provocando algumas alterações no processo de alfabetização destas crianças. Através da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, a intenção foi a de ampliar o tempo dos alunos na escola, buscando, assim, ampliar o tempo das aprendizagens escolares. A nomenclatura para essa etapa passou a ser Anos Iniciais, que engloba o 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º

ano do Ensino Fundamental. Com a entrada das crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental, a orientação foi para que a “antiga 1º série” não se transformasse no “novo 1º ano”, mas sim que se fosse pensado um ensino ajustado para as crianças de 6 anos.

[...] Não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos (BRASIL, 2004, p. 17).

Contudo, essa recomendação nem sempre foi considerada. É oportuno observar o caso real descrito por Piccoli e Camini (2012, p. 70):

Observe um pouco da trajetória na escrita de textos de Jamily, 7 anos, aluna do segundo ano do ensino fundamental, em uma escola localizada na periferia de Porto Alegre, em que o trabalho no primeiro ano não possui a alfabetização como objetivo. Muitos familiares de alunos costumam chamar o primeiro ano de “prezinho”, em referência à pré-escola. Por esse motivo, a escola ainda enfrenta o problema de frequência irregular de algumas crianças, cujos pais acreditam que não se trate ainda de um ensino obrigatório.

Mudanças estruturais geralmente levam certo tempo para se estabelecerem por completo. Assim sendo, uma possibilidade para analisar o elevado número de avaliações externas direcionadas ao 2º ano do Ensino Fundamental, é que ele pode estar relacionado com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Pode ter ocorrido a transferência do que antigamente era a 1º série para o que atualmente é o 2º ano, uma vez que, em termos etários, eles são equivalentes. Nessa lógica, seria no 2º ano do Ensino Fundamental (que corresponderia à antiga 1ª série) que a alfabetização passaria a se tornar foco das práticas pedagógicas na escola e também foco de avaliação. Esta é uma segunda possibilidade para ajudar a pensar a majoritária escolha do 2º ano do Ensino Fundamental como foco das avaliações externas estaduais da alfabetização. Todavia, essa hipótese é lançada sem a pretensão de determinar relações de causa-efeito entre estes acontecimentos e entendendo que outras relações também podem estar implicadas nessa questão.

8 AVALIAÇÕES EXTERNAS ESTADUAIS: UMA POSSIBILIDADE PARA MATRIZES DE REFERÊNCIA MAIS PERSONALIZADAS/AJUSTADAS?

[As avaliações externas] Deveriam ser elaboradas de acordo com cada região, de forma que valorizasse as características de cada uma (QUESTIONÁRIO 8, 2021, s.p.).

Penso que essas avaliações poderiam ser adaptadas a cada região do Brasil respeitando a cultura, as variações linguísticas que possui a região e não é o que acontece, o que vemos é uma prova única para todos (QUESTIONÁRIO 21, 2021, s.p.).

Há que se pontuar que as avaliações externas não levam em consideração as diferenças regionais (QUESTIONÁRIO 28, 2021, s.p.).

Nesta última seção analítica, é produtivo retomar mais algumas respostas do questionário apresentado na introdução deste trabalho, em que as participantes responderam algumas questões que objetivavam mapear como elas compreendiam a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), uma avaliação externa em larga escala que era aplicada em âmbito federal. Nessas respostas, é possível notar algumas críticas com relação às avaliações externas aplicadas em âmbito federal, em que as respondentes ponderam que essa modalidade de avaliação deveria levar em consideração as diversidades regionais do Brasil. Porém, as avaliações que se propõem a refinar um pouco mais as informações de acordo com cada região do país não são aquelas aplicadas em âmbito federal e sim as que são aplicadas em âmbito estadual ou municipal. Retomando a metáfora da floresta e das avaliações externas proposta por Werle (2010), em que as avaliações externas têm a função tirar uma fotografia da floresta, nas avaliações externas aplicadas em âmbito estadual existe a oportunidade de se ter “[...] uma visão mais acurada da biodiversidade específica de cada sub-região, demonstrando o tipo e localização da vegetação, como a arbustiva litorânea, as matas de araucárias, a mata atlântica” (WERLE, 2010, p. 32-33). Ou seja, nas avaliações externas estaduais teremos mais noção das singularidades das árvores que compõem essa floresta, mas cabe a ressalva de que quem dirá de forma detalhada sobre cada uma delas é a avaliação interna e não a externa. As avaliações externas elaboradas pelos estados têm a potencialidade de produzir uma maior representação de determinadas especificidades educacionais de cada parte do país, mesmo que de forma ampla. Mas cabe o questionamento: será que isso realmente acontece?

Das 11 matrizes analisadas, 10 delas são provenientes do mesmo centro: o CAEd. Ou seja, nas avaliações aqui analisadas, há uma centralização na produção das matrizes, estas que se mostraram muito semelhantes umas das outras, sendo que a mais distinta é aquela única que não foi produzida pelo CAEd. Além do mais, foram localizadas duas matrizes elaboradas por estados diferentes que eram idênticas. A esse respeito, Rezende (2020, p. 199) argumenta que “as matrizes são construídas com base no currículo local, o que significa que, por mais que possam ser compostas por habilidades semelhantes, a rigor, são específicas de cada estado”. Contudo, o pesquisador admite que os especialistas do CAEd estão tomando cada vez mais espaço na construção das matrizes de referência:

Segundo a entrevista coletiva realizada com as especialistas em elaboração de itens de alfabetização e montagem de testes do CAEd, o processo de elaboração das matrizes sempre culmina com a validação das equipes das secretarias, mas os especialistas do CAEd foram participando cada vez mais desse processo de elaboração. Em relação aos itens e aos testes, o mesmo processo pôde ser observado. No âmbito do Spaece Alfa e do Proalfa, os itens e os testes são validados com frequência pelas equipes técnicas da secretaria. Em relação ao Paebes Alfa, essa validação pela secretaria tornou-se menos frequente ao longo do tempo. (REZENDE, 2020, p. 200)

Apenas um estudo aprofundado no banco de questões das avaliações de cada estado poderia mostrar se nestas avaliações são consideradas as especificidades linguísticas, a variação dialetal e, principalmente, as necessidades educativas específicas de cada região. Contudo, analisando a superfície dos discursos das matrizes, pode-se inferir que essas avaliações externas estaduais da alfabetização possuem uma abrangência estadual não necessariamente porque são regionais ou porque refletem características mais específicas de cada estado. É profícua a problematização e o exercício de pensar quais efeitos geram no cenário educacional concentrar a formulação de políticas públicas de avaliação a um único agente. Essas avaliações externas que já são, como o próprio nome diz, externas às escolas, acabam, de certa maneira, também se tornando externas aos estados. O destaque feito por Oliveira e Santos (2021), citando o CAEd, é importante ser considerado. As autoras, utilizando-se dos estudos de Stephen Ball, alertam que:

[...] uma das formas de governança do Estado neoliberal, é constituir-se em um contratante, movimento em que o mesmo estabelece metas, assume o papel de monitor e financiador em relação a fornecedores novos e diversos. Nesse espaço, a política vira uma "commodity", ou seja, algo para comprar

e vender, de modo que companhias de conhecimento estão no coração desse processo, como consultores, avaliadores e formuladores de políticas, a exemplo do CAED que tem desenvolvido assessoria para a implementação dos sistemas de avaliação estaduais da educação básica (OLIVEIRA; SANTOS, 2021, p. 2).

A intenção aqui não é criticar o centro que produz essas avaliações, muito menos tecer críticas sobre as avaliações externas estaduais da alfabetização, mas pensar algumas questões no sentido de problematizar o presente. Se uma das críticas frequentes que se faz às avaliações externas realizadas em âmbito federal é que elas não consideram as especificidades dos estudantes (mesmo que este não seja o objetivo delas), em uma oportunidade de construir matrizes de referência que considerem um pouco mais as especificidades do público-alvo, por que todas se concentram no mesmo centro, e, ainda, por que todas são, de certa forma, muito parecidas? É de se considerar que os currículos estaduais estão organizados de acordo com a BNCC, logo, é esperado que exista uma certa padronização. Mas esta não seria uma oportunidade de, mesmo seguindo o Currículo Nacional, ajustar as avaliações às especificidades educacionais de cada estado? É válido visibilizar e refletir sobre a potencialidade que as avaliações externas estaduais aplicadas em larga escala têm de produzir informações educacionais mais refinadas, mais direcionadas e mais ajustadas às necessidades específicas de cada estado se comparadas com as iniciativas no âmbito federal. Cabe, ainda, pensar em alternativas para que essa modalidade de avaliação possa ser cada vez mais produtiva e útil, dentro de suas limitações, para os alunos, professores, gestores e toda a comunidade escolar.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir as avaliações externas em larga escala requer um equilíbrio, entendendo seus resultados como informações que cumprem uma função específica na educação e não como a única dimensão pela qual a educação deve ser vista. Quando relacionamos alfabetização e avaliação, esta se torna uma tarefa de complexidade ainda maior, sendo exigida certa cautela para lidar com o tema de forma assertiva e é o que se espera ter feito neste trabalho. Nota-se que as políticas de avaliação vêm assumindo cada vez mais destaque no cenário educacional, o que pode influenciar discursos de que finalmente se encontrou a “política certa”, quando na verdade, conforme Soares (2013), nós nunca encontramos, finalmente, a “política certa”.

Esta monografia teve como objetivo geral mapear e analisar, em seu conjunto, as matrizes de referência das avaliações externas estaduais da alfabetização vigentes no Brasil em 2022, considerando sua produtividade discursiva. Atingiu-se esse objetivo ao buscar inspiração em elementos da análise do discurso foucaultiana como lente teórico-metodológica para pensar as matrizes de referência de avaliações externas da alfabetização aplicadas em âmbito estadual. Michel Foucault não foi um autor que se ocupou em pesquisar exclusivamente questões educacionais. Contudo, seus escritos são potentes para pensar a área da educação e, neste trabalho especialmente, as ferramentas disponibilizadas pelo filósofo se mostraram muito pertinentes para analisar a produtividade das matrizes de referência, pois, como foi visto ao longo desta pesquisa, as matrizes são capazes de produzir discursivamente um tipo de sujeito alfabetizado que responde a um tempo histórico. Ou seja, a inspiração no autor auxiliou no entendimento dos discursos como práticas que produzem os objetos dos quais eles falam (FOUCAULT, 2008). Isto é, as matrizes de referência apresentam produtividade discursiva.

A partir destas análises com inspiração na teorização foucaultiana, foram produzidos seis eixos analíticos que decorrem dos objetivos específicos deste trabalho, quais sejam: mapear as avaliações externas estaduais da alfabetização nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal, descrevendo suas principais características e; analisar possíveis recorrências e ausências nas matrizes de

referência das avaliações externas estaduais da alfabetização. Estes seis eixos analíticos serão retomados no quadro a seguir (Quadro 10):

Quadro 10 - Eixos analíticos decorrentes dos objetivos específicos desta pesquisa

Objetivo específico	Eixo analítico decorrente do objetivo específico
Mapear as avaliações externas estaduais da alfabetização nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal, descrevendo suas principais características.	Eixo analítico I: Este objetivo específico foi alcançado através de um mapeamento que descreveu as principais características das 19 avaliações externas estaduais da alfabetização localizadas no país, mostrando, ainda, quais delas encontravam-se em vigor em 2022, que totalizaram 14 avaliações ativas neste mesmo ano.
Analisar possíveis recorrências e ausências nas matrizes de referência das avaliações externas estaduais da alfabetização.	<p>Eixo analítico II: Este eixo apontou para um apagamento de habilidades de produção escrita, sendo este um saber que frequentemente “cala” nas matrizes de referência.</p> <p>Eixo analítico III: O terceiro eixo visibilizou a recorrência da operação cognitiva de identificação no âmbito da Consciência Fonológica nas matrizes de referência e também a variação na complexidade com relação às unidades sonoras manipuladas, apontando que estas habilidades podem estar na ordem do discurso.</p> <p>Eixo analítico IV: No quarto eixo foi visto que o reconhecimento das letras é historicamente importante na alfabetização, sendo reatualizado nas matrizes de referência.</p> <p>Eixo analítico V: Neste eixo foi mostrado que o ano escolar mais avaliado é o 2º ano do Ensino Fundamental. A partir desse dado, foi feita uma relação, sem a pretensão de traçar relações de causa-efeito com a implementação da BNCC e a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.</p> <p>Eixo analítico VI: Neste último eixo foi apontada a recorrência da produção de matrizes de referência em um único centro e também foi feita uma reflexão sobre a possibilidade de as avaliações externas aplicadas em âmbito estadual produzirem informações mais refinadas sobre a educação.</p>

Fonte: elaborado pela autora

Também percorreu por alguns dos eixos analíticos a visibilização das limitações dos testes aplicados em larga escala, apontando que o instrumento funciona como um indutor do que poderá ou não ser avaliado, ou seja, perpassam pelo instrumento relações de poder.

Por meio das discussões empreendidas nos eixos analíticos desenvolvidos ao longo deste trabalho, foi possível mapear alguns elementos de uma produção discursiva de um sujeito alfabetizado que 1) lê mais do que escreve, já que é privilegiada a leitura e há pouca visibilidade às habilidades de escrita; 2) necessita ter desenvolvido habilidades de consciência fonológica, especialmente a de

identificação, pois esta é privilegiada no que se refere aos níveis de consciência fonológica, que são, conforme apontado na literatura, saberes imprescindíveis para a alfabetização; 3) reconhece as letras do alfabeto, saber este que aparece historicamente como importante para a aquisição inicial da leitura e da escrita e; 4) ao final do 2º ano do Ensino Fundamental finaliza seu processo de alfabetização que deve ser avaliado.

Esses são alguns dos elementos identificados neste tempo histórico, e, através do referencial teórico-metodológico aqui adotado, como produtores discursivos de um tipo de sujeito alfabetizado. Convém reforçar que se está falando da produção de um *tipo* de sujeito alfabetizado, tendo a consciência de que as análises deste trabalho não contemplam e nem esgotam todas as possibilidades. Não se desconsidera que, se fosse possível o acesso a outras matrizes de referência, outras análises poderiam ter sido produzidas. Outra pesquisadora, com um olhar diferenciado, poderia identificar diferentes elementos que não foram aqui contemplados e que contribuem para a produção discursiva de um tipo de sujeito alfabetizado, tais como: uma maior discussão a respeito dos gêneros textuais a serem lidos e produzidos, as habilidades de leitura privilegiadas pelas provas, as unidades linguísticas alvo de avaliação, entre outros. O trabalho que aqui se apresentou é apenas uma análise entre as inúmeras outras possíveis.

Por fim, aceitando o convite deixado por Michel Foucault de que "[...] é preciso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam [...]" (FOUCAULT, 1996, p. 6), serão apresentados alguns desdobramentos possíveis a partir desta pesquisa.

No eixo analítico VI, foi discutida a concentração da produção das avaliações externas estaduais em um único centro. Essa centralização acabou fomentando matrizes de referência bastante semelhantes e até mesmo idênticas entre os estados analisados. A partir deste achado de pesquisa, é possível pensar a pertinência de uma investigação em redes municipais, fazendo uma análise comparativa entre sistemas de avaliação municipais na tentativa de identificar se nesse “terceiro plano de segmentação” (WERLE, 2010) as matrizes de referência são elaboradas de maneira mais ajustada à realidade e às especificidades de cada município.

Outro desdobramento interessante, a partir deste mesmo eixo citado anteriormente, é a realização de uma análise no banco de questões das avaliações externas estaduais da alfabetização, investigando se os itens que compõem os cadernos de prova consideram aspectos tais como variação dialetal, especificidades linguísticas, e as necessidades educativas específicas de cada região.

Outro desdobramento possível é investigar como a prática docente é afetada, levando em consideração o tipo de sujeito que é discursivamente produzido pelas matrizes de referência e que foi mapeado por esta pesquisa. Como a cobrança majoritária da leitura nessas avaliações externas afeta as avaliações internas? Se as avaliações externas da alfabetização realmente invisibilizam a produção escrita, como isso se reflete na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras? Será que a maior presença da leitura nos testes pode induzir um maior investimento no ensino da leitura em detrimento da escrita do processo de alfabetização?

Estes são alguns dos desdobramentos possíveis desta pesquisa. “[...] é preciso pronunciar palavras enquanto as há [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 6).

Sim, é preciso continuar.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Adams *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Karlane Holanda; LEITE, Raimundo Hélio; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Prêmios para escolas e professores com base no desempenho acadêmico discente: a experiência do estado do Ceará (Brasil). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 303-325, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/198472382042201930>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/11274.htm. Acesso em: 14 de maio de 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.485, de 28 de julho de 2021.** Institui o Programa Alfabetiza MT, o Prêmio Educa MT e a Inclusão Digital, em regime de colaboração com os municípios mato-grossenses, e dá outras providências. Cuiabá, 2021. Disponível em: http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/19174761/ALFABETIZA+MT+diario_oficial_2021-07-p+2-3-1-1.pdf/893c1fb1-6083-6eda-9f9d-570d13d603e3. Acesso em: 14 de maio de 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/12527.htm. Acesso em: 14 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005.** Brasília, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria_931_NovoSaeb.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Relatório ANA 2013-2014: Volume 1 – Da concepção à realização.** Brasília: MEC; INEP, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_ana_2013_da_concepcao_a_realizacao.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Avaliação Nacional Da Alfabetização:** Edição 2016. Brasília: MEC; INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica:** Documentos de referência - versão 1.0. Brasília: MEC; INEP, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia-versao_1.0.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** orientações gerais. Brasília: MEC, jul. 2004. 26 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Currículo na alfabetização: concepções e princípios, ano 1, unidade 1. Brasília: MEC; SEB, 2012. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-1.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

CASTRO, Edgardo. **Introdução a Foucault.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CÔCO, Dilza. **Avaliação externa da alfabetização:** o PAEBES-ALFA no Espírito Santo. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1928>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

CÔCO, Dilza; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Avaliação externa nas classes de alfabetização no Espírito Santo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, p. 63-87, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0011>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber *et al.* (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 143-156.

CRESWELL, John. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativos, Quantitativos e Misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2010.

ENTREVISTA COM MAGDA SOARES. [s. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (20 min). Publicado pelo canal Plataforma do Letramento. Disponível em: <https://youtu.be/PsJHA0AbNE4>. Acesso em: 13 de abril de 2022.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga v. 21, n. 1, p. 5-31, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.13917>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Saete. A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DwpK4HtPqRSk3Rg3pDQCdwH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717/8984>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

FOUCAULT, Michel. "Est-il donc important de penser?" Entrevista com Didier Eribon. *Libération*, n° 15, 30-31 maio de 1981, p. 21. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994, vol. IV, pp. 178-182. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1867822/mod_resource/content/1/Ent%C3%A3o%20%C3%A9%20importante%20pensar%201981.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2022.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na Educação: Uma Nova Abordagem. In: INSTITUTO PAULO FREIRE. 5 Série Cadernos de Formação. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. Disponível em:

<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3086>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

GATTI, Bernardete A. A avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p.7-17, maio/ago. 2009. Disponível em:http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti_2009_avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_brasil.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Natália de Lacerda. A quantificação da qualidade: algumas considerações sobre os índices de reprovação escolar no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 23, n. 56, p. 184-209, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-109753>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

HACKING, Ian. **Ontologia histórica**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**. Brasília, n. 42, p. 1-13., abr. 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1533Horta.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Press Kit: Saeb 30 anos - 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/presskit/PressKit_Saeb_2019.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2022.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Escrita e práticas comunicativas. In: KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 53-74.

LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* (org.). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 108, p. 27-43, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/emaberto.v33i108.4276>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

LOPES, Jader Janer Moreira. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco (orgs). **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: E.P.U, 2013.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/fyKb65xtFvXhMw3Hhvp9vNk/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa? **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n.48, p. 67-79, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n48.p67-79>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

MELO, Camila Alves de. **Representações de professores e de alunos sobre a Provinha Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/149087>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MOREY, Miguel. La cuestión del método. In: FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991. p.9-44.

OLIVEIRA, Maria Angela Alves de; SANTOS, Ana Lucia Felix dos. **Discursos sobre avaliação e accountability nas revistas dos sistemas de avaliação estaduais produzidas pelo CAEd**. In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 2021, Belém. Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd, Belém: UFPA, 2021. p. 1-5. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_14_17 Acesso em: 14 de maio de 2022.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

PORTELA, Maira Miranda. **Alfabetização Matemática: Um Paralelo Entre A Avaliação Nacional E Cenários Estaduais**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/03/MA%C3%8DRA-PORTELA.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

REZENDE, Wagner Silveira. **Avaliação em larga escala da alfabetização: os casos de Paebes Alfa, Proalfa e Spaece Alfa**. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11773>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

ROCHA, Gladys. Avaliação Externa. **Glossário Ceale**. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: [s. n.], 2014. Disponível em: Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa>. Acesso em: 10 de nov. de 2021.

ROCHA, Gladys; MARTINS, Raquel Fontes. A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa. **Ensaio: avaliação em políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 977-1000, out./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000400006>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

SANTOS, Dhietelly Morghana Almeida dos. **A potência do discurso na avaliação nacional da alfabetização**: uma breve reflexão sobre as limitações desta avaliação. In: XXX CIC - CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2021, Pelotas. Anais do XXX CIC - Congresso de Iniciação Científica. Pelotas: UFPEL, 2021. Disponível em: https://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2021/CH_01364.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2022.

SILVA, Lucas Melgaço da. **Avaliações em larga escala na alfabetização**: contextos no ensino público de um município do Estado do Ceará. 2016. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15717>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Como enfrentar a síndrome da folha em branco**. Porto Alegre: PPGEDU, 2002. 8 f. (Texto digitado).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009.

SOARES, Erineuda do Amaral; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ceará: a importância do foco na aprendizagem. **Revista Exitus Santarém**, Santarém, v. 6, n. 2, p. 159-179, jul./dez. 2016. <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/26>. Acesso em: 14 maio. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100005>. Acesso em: 14 maio. 2022.

SPERRHAKE, Renata. **O dispositivo da numeramentalidade e as práticas avaliativas**: uma análise da “avaliação nacional da alfabetização”. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/151630>. Acesso em: 14 maio. 2022.

SPERRHAKE, Renata. **O saber estatístico como dizer verdadeiro sobre a alfabetização, o analfabetismo e o alfabetismo/letramento**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/72138>. Acesso em: 14 maio. 2022.

SPERRHAKE, Renata; BELLO, Samuel Edmundo Lopez. Avaliação Nacional da Alfabetização: Produção e gerenciamento do risco do analfabetismo infantil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2018.36263>. Acesso em: 14 maio. 2022.

SPINILLO, Alina Galvão. Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (org.). **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 138-154.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, p. 135-152, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8267>. Acesso em: 14 maio. 2022.

TRINDADE, Iole Maria Faviero; MELLO, Darlize Teixeira de; SILVA, Thaise da. A Atualização dos Primeiros Métodos de Alfabetização em Propostas Contemporâneas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 829-857, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623641516>. Acesso em: 14 maio. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo**: conhecimento e avaliação – divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana Luiza. Esquecer Foucault? **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 67-82, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642452>. Acesso em: 14 maio. 2022.

VEYNE, Paul. **Foucault, o Pensamento, a Pessoa**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 12, p. 7-24, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ea01219952297>. Acesso em: 14 maio. 2022.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010, p. 21-36.