



**Escrita e Leitura no Brasil da Década de 2010:
Análise das Políticas Públicas ²⁶**

***Writing and Reading in Brazil from the 2010s: Public
Policy Analysis***

***Escribir y leer en Brasil desde la década de 2010:
análisis de políticas públicas***

Rita de Cácia Santos Souza²⁷

Silvânia Meneses Gerônimo de Sá²⁸

Sidiney Menezes Gerônimo²⁹

²⁶ Recebido em 25/02/19, versão aprovada em 20/04/19.

²⁷ Professora com Mestrado em Educação pela UFS, Doutorado e Pós-doutorado pela UFBA, atua no Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), líder do Núcleo de Pesquisa e Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva- Núpita e é membro do Educon- CNPq/UFS/SE

²⁸ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe e Membro do Núcleo de estudos, extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva-Núpita Cnpq/UFS/SE.

²⁹ Professor com Mestrado em Sociologia pela UFS, Doutorado em Letras e Linguística pela UFAL, atua na Rede Estadual de Sergipe e Municipal de Aracaju-SE.

RESUMO

Buscando compreender as dificuldades que se apresentam no processo de alfabetização e letramento, sob a abordagem da proficiência em escrita e leitura do Português no Brasil, esta pesquisa qualitativa buscou analisar as políticas públicas para a questão da formação em leitura e escrita no Brasil, com base no documento da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (BRASIL, 2016) nas edições 2014 e 2016. A pesquisa concluiu que os dois eixos definidos pela ANA (BRASIL, 2016) como centrais no processo de leitura e escrita revelam uma concepção de alfabetização que considera o domínio do código um momento importantíssimo no trabalho de alfabetizar crianças. Porém, os usos sociais do código, através das práticas de leitura e escrita nas diversas situações sociais, aparece com menos ênfase no documento tomado como referência de nossa análise. Essa perspectiva releva ao segundo plano a apropriação da escrita e leitura, considerando os gostos pessoais, saberes e interesses individuais e coletivos dos educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Formação do Leitor. Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

ABSTRACT

Aiming to understand the difficulties that arise in the process of literacy and literacy, under the approach of proficiency in writing and reading Portuguese in Brazil, this qualitative research sought to analyze public policies for the issue of reading and writing training in Brazil based on document of the National Literacy Assessment - ANA (BRAZIL, 2016) in the 2014 and 2016 editions. The research concluded that the two axes defined by ANA (BRAZIL, 2016) as central to the reading and writing process reveal a conception of literacy that considers the mastery of code as an important moment in the work of literacy children. However, the social uses of the code, through reading and writing practices in various social situations, appears with less emphasis on the document taken as reference for our analysis. This perspective brings to the background the appropriation of writing and reading, considering the personal tastes, knowledge and individual and collective interests of the students.

KEYWORDS: Literacy. Reader Formation. Brazilian National Literacy Assessment (ANA).

RESUMEN

Con el objetivo de comprender las dificultades que surgen en el proceso de alfabetización y alfabetización, bajo el enfoque de dominio de la escritura y la lectura del portugués en Brasil, esta investigación cualitativa buscó analizar las políticas públicas para el tema de la lectura y la escritura de la formación en Brasil sobre la base de un documento de Evaluación Nacional de Alfabetización - ANA (BRASIL, 2016) en las ediciones 2014 y 2016. La investigación concluyó que los dos ejes definidos por ANA (BRASIL, 2016) como centrales para el proceso de lectura y escritura revelan una concepción de la alfabetización que considera el dominio del código como un momento importante en el trabajo de los niños de alfabetización. Sin embargo, los usos sociales del código, a través de las prácticas de lectura y escritura en diversas situaciones sociales, aparecen con menos énfasis en el documento tomado como referencia para nuestro análisis. Esta perspectiva trae a un segundo plano la apropiación de la escritura y la lectura, considerando los gustos personales, el conocimiento y los intereses individuales y colectivos de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización. Formación de lectores. Evaluación Nacional de Alfabetización de Brasil (ANA).

INTRODUÇÃO

A proficiência em escrita e leitura do Português no Brasil têm sido temáticas que cada vez mais exigem uma compreensão mais efetiva. Ao definirmos o objeto de estudo, tomamos o documento base da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (BRASIL, 2016) como texto referencial para as nossas análises acerca das políticas públicas para a questão da formação em leitura e escrita no Brasil. Passamos então a perscrutar o texto da ANA (BRASIL, 2016) com o intuito de verificar, tanto pelo que foi dito quanto por aquilo que ficou silenciado, as nuances teóricas e ideológicas que revelam uma maneira de interpretar o problema. O presente estudo é considerado uma Pesquisa Qualitativa porque há uma relação entre o mundo real e o indivíduo.

Marconi e Lakatos (2011, p. 269) descrevem que:

O método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise dos dados. A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.

No processo de pesquisa qualitativa se interpreta fenômenos e é atribuído significados sem requerer o uso de técnicas e métodos estatísticos. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, foram utilizados para este estudo os procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental.

Gil (2010, p.29) conceitua pesquisa bibliográfica da seguinte forma:

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet.

Como técnica de análise, utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), procurando analisar conteúdos que adquirem relevância na perspectiva assumida pelo MEC no tocante à avaliação da alfabetização.

Para melhor compreender as dificuldades que se apresentam no processo de alfabetização e letramento, optamos por revisitar a ANA (BRASIL, 2016), documento produzido pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nossa atenção se voltou para o documento base da Avaliação Nacional da Alfabetização (BRASIL, 2013) e para as edições da ANA de 2014 e 2016, a fim de analisar o olhar institucional do

Ministério da Educação (MEC) para o problema. Dessa maneira, esperamos apresentar aqui como o poder público tem pensado o ato de ler e escrever, bem como as dificuldades que lhe são inerentes, de maneira que, mais adiante, possamos confrontar a perspectiva institucional do MEC com a perspectiva teórica de estudiosos do objeto em análise.

É importante ressaltar que a ANA surgiu no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse Pacto – estabelecido entre Governo Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios – é uma política pública de âmbito nacional, que tem a ambição de que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, considerado o momento de fechamento do Ciclo de Alfabetização. A ANA (BRASIL, 2016) foi pensada como uma ferramenta que tem o objetivo de aferir os níveis de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática das crianças de escolas públicas matriculadas regularmente no terceiro ano do Ensino Fundamental.

No entanto, essa avaliação não se restringe a uma prova aplicada a estudantes, uma vez que ela objetiva também produzir indicadores sobre as condições de escolaridade, incluindo, além da dimensão social, a gestão escolar, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico. Para avaliar estudantes e obter dados relativos às condições de alfabetização, são utilizados questionários que são respondidos não apenas pelas crianças, mas também por gestores e docentes. A abrangência da ANA (BRASIL, 2016) revela que, segundo o olhar institucional, o processo de ensino-aprendizagem ocorre em determinadas condições, que podem facilitar ou dificultar a aquisição da língua escrita e, portanto, esse processo não se realiza apenas no plano da cognição do sujeito aprendiz.

O documento base da Avaliação Nacional da Alfabetização (BRASIL, 2013), que funciona como um embrião para o que veio a ser a Avaliação Nacional da Alfabetização, define eixos para cada uma das duas matrizes de conhecimento implicadas no trabalho de alfabetizar: Língua Portuguesa e Matemática. A matriz de Língua Portuguesa se bifurca em dois eixos estruturantes: leitura e escrita, os quais pressupõem o desenvolvimento de habilidades consideradas essenciais para que uma criança seja considerada alfabetizada.

No plano da leitura, considera-se alfabetizado o estudante que conseguir ler palavras com sílabas canônicas e não canônicas, reconhecer com que finalidade um texto foi escrito, bem como localizar informações explícitas e fazer inferências a partir de informações dadas, entre outras. No plano da escrita, as habilidades esperadas são a capacidade de grafar palavras cuja relação grafema/fonema seja direta (correspondências regulares diretas) ou

variável conforme o contexto linguístico (correspondências regulares contextuais), bem como produzir textos a partir de determinadas situações.

Já a matriz da Matemática se divide em quatro eixos estruturantes: eixo numérico e algébrico, eixo de geometria, eixo de grandezas e medidas e eixo de tratamento de informação. Como nosso trabalho focaliza os problemas de alfabetização relacionados especificamente ao eixo da Língua Portuguesa, não entraremos em detalhes sobre as habilidades na matriz da Matemática. A seguir, faremos uma análise dos dados concernentes aos níveis de alfabetização diagnosticados pela ANA (BRASIL,2016) em suas edições de 2013, 2014 e 2016, tendo em vista os eixos da proficiência em leitura e escrita.

A PROFICIÊNCIA EM LEITURA DO PORTUGUÊS NO BRASIL

A nossa análise dos dados relativos à proficiência em leitura toma como referência o ANA, que foi realizada no período de 14 a 25 de novembro daquele ano. Outras duas edições foram efetivadas nos anos de 2013 e 2014, mas, como os dados recolhidos se mantêm similares, optamos por analisar a edição mais recente, de maneira que o nosso banco de informações seja o mais atual possível. A ANA (BRASIL,2016) avaliou a proficiência em leitura de 2.160.201 (dois milhões, cento e sessenta mil e duzentos e um) estudantes, distribuídos em 105.000 (cento e cinco mil) turmas de 48.000 (quarenta e oito mil) escolas públicas brasileiras. Tais números representam quase a totalidade das escolas públicas com turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, isto é, turmas que fecham o Ciclo de Alfabetização.

Em se tratando da perspectiva institucional do MEC acerca do que avaliar, ou seja, acerca daquilo que tal instituição tem considerado as habilidades indispensáveis à formação de um leitor proficiente, a Edição de 2016 apresenta uma planilha na qual faz uma “DESCRIÇÃO DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA”. Nessa descrição, temos a oportunidade de conhecer o que é um leitor proficiente segundo a concepção do MEC e quais são os conhecimentos que ele deve dominar para poder ler bem textos de diversos gêneros com competência.

Segue, pois, o quadro 1, com a descrição dos níveis de proficiência estabelecidos pelo MEC:

Quadro 1 – Níveis de Proficiência

NÍVEL	DESCRIÇÃO DO NÍVEL	
1. Elementar	INSUFICIENTE	Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.
2. Básico		Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.
3. Adequado	SUFICIENTE	Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.
4. Desejável		Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.

Fonte: Adaptado de Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA (BRASIL, 2016).

É possível compreender como o MEC tem pensado as questões da alfabetização no Brasil a partir de uma análise da planilha na qual ele estabelece os níveis de proficiência em leitura com suas respectivas habilidades. Dedicamos as considerações a seguir a essa tarefa.

A ANA (BRASIL, 2016) apresenta uma classificação que divide a capacidade de leitura dos alfabetizandos em níveis mais gerais como proficiência “insuficiente” e “suficiente”. A essa classificação ampla, segue outra que subcategoriza a proficiência em leitura em quatro níveis: “elementar”, “básico”, “adequado” e “desejável”. No entanto, se há um salto qualitativo entre os níveis apresentados na planilha de proficiência supracitada, esse salto acontece no interior do nível “insuficiente”, entre o “elementar” e o “básico”. No mais, muitas das

habilidades pressupostas na categoria “suficiente” estão muito próximas de habilidades encontradas na categoria “insuficiente”, conforme demonstraremos a seguir.

DO NÍVEL ELEMENTAR AO NÍVEL BÁSICO: UM SALTO QUALITATIVO

Começamos por analisar os dois primeiros níveis considerados “insuficientes”. Um olhar cuidadoso reconhece que, do nível “elementar” para o nível “básico”, há um salto qualitativo no plano das habilidades a serem adquiridas por um estudante em final do Ciclo de Alfabetização, embora esses dois níveis sejam considerados “insuficientes”. Realmente ler sílabas canônicas e não canônicas em palavras (nível “elementar”) ainda é muito pouco, de tal forma que um estudante preso a esse nível não consegue ir além do gesto mecânico de decodificar grafemas e fonemas. Nesse nível, o MEC ainda não apresenta o texto como objeto útil no processo de alfabetizar, apenas reproduz a concepção de alfabetização como um gesto mecânico de decodificar a palavra escrita, pronunciando suas sílabas, a silabação como uma ferramenta que prepara para o letramento em geral.

Já o nível “básico” pressupõe habilidades para além do domínio da mecânica do código linguístico. A primeira delas é a capacidade que tem o leitor proficiente de identificar a intencionalidade discursiva de um texto. Essa habilidade pressupõe uma ampliação dos horizontes do olhar leitor, na medida em que, mais do que a mecânica do código, o que está em jogo é a relação entre os usos da linguagem e suas finalidades, isso pressupõe o reconhecimento dos vínculos existentes entre os usos linguísticos e as diversas esferas da vida social, as quais produzem diferentes gêneros de texto conforme suas necessidades de interação comunicativa, tal como ensina Mikhail Bakhtin e Volochínov (2010).

A segunda habilidade do nível “básico”, localizar informação explícita no texto, também está alguns degraus acima da leitura mecânica de palavra, pois o objeto de estudo passa ser a informação, ainda que explícita, no interior de um gênero textual específico. No fundo, o texto já constitui o objeto primordial para ampliar a capacidade de interpretação dos alfabetizandos. Como ninguém consegue se comunicar sem ter um assunto em comum, a terceira habilidade do nível “básico” estabelece que o leitor proficiente deve ser capaz de identificar o conteúdo ou o assunto dos textos lidos. Dessa forma, ler é compreender os sentidos do que se leu, muito mais do que apenas pronunciar sílabas canônicas e não canônicas de palavras (nível “elementar”). A quarta habilidade coloca para o leitor o desafio de saber inferir o assunto de texto que articula o verbal e o não verbal. Nesse caso, o olhar leitor precisa

apreender sentidos que extrapolam o domínio do sistema alfabético, alcançando a significação de outros sistemas simbólicos, como as imagens que constituem cartazes.

A NEBULOSA FRONTEIRA ENTRE OS NÍVEIS “BÁSICO” E “ADEQUADO”

A ANA (BRASIL, 2016) salienta que o escalonamento do processo de alfabetização em níveis atende a uma necessidade metodológica de produzir instrumentos que possam ajudar a diagnosticar quais das habilidades inerentes aos atos de ler e escrever os alunos já assimilaram ou ainda precisam assimilar. Como o domínio da leitura e da escrita não acontece instantaneamente, mas por meio de um aprendizado que apresenta graus crescentes de complexidade, a ANA pretende ser uma ferramenta para monitorar o desempenho dos estudantes da escola pública brasileira no tocante aos níveis de proficiência em leitura e escrita. Entretanto, uma questão a ser aqui problematizada diz respeito exatamente à dificuldade de se estabelecer critérios claros que nos permitam determinar o que é um leitor ou uma leitora com proficiência “insuficiente” ou “suficiente”.

Esse problema nos faz interrogar quais habilidades de um leitor ou de uma leitora enquadrados no nível “adequado” faltariam a um leitor ou uma leitora classificados no nível “básico” na perspectiva assumida pelo MEC, uma vez que a passagem deste nível àquele corresponde a um salto do nível da insuficiência para o da suficiência, em se tratando de proficiência em leitura. Conforme o leitor pode ver na planilha dos níveis de proficiência, citada acima, o nível “adequado” apresenta como primeira habilidade necessária a inferência do assunto de um texto. Contudo, essa habilidade já estava prevista no nível “básico”, que coloca a obrigação de o estudante saber identificar o assunto de um texto. A única diferença está nos gêneros textuais usados para que os alfabetizandos identifiquem ou infiram o assunto: em textos de divulgação científica para crianças (nível “adequado”) ou em “poemas” (nível “básico”). Inferir ou identificar o assunto são habilidades muito próximas cujas diferenças de nuances semânticas apresentadas por esses dois verbos não são assaz claras para nos permitir dizer que um estudante saltou do nível de proficiência “insuficiente” para o nível “suficiente”.

Localizar informação explícita em textos constitui a segunda habilidade exigida tanto no nível “básico” quanto no nível “adequado”. O que diferencia um nível do outro é apenas a extensão do texto (curto ou não) e o gênero em que ele se materializa. Novamente, não há uma habilidade nova cuja assimilação justifique a passagem do nível “insuficiente” para o “suficiente”, de tal forma que o critério adotado se desloca para os gêneros de texto lidos ou

para a parte do texto onde a informação explícita precisa ser localizada (início, meio ou fim). Tal deslocamento apenas revela que a habilidade exigida em ambos os níveis é a mesma.

Há três habilidades novas apresentadas no nível “adequado” em relação aos níveis anteriores: 1. identificação do referente de um pronome do caso reto; 2. inferência de relações de causa e consequência e 3. reconhecimento de significados expressos em linguagem figurada. De fato, essas operações são mais complexas do que a simples atividade de localizar uma informação na superfície textual. Mas seguramente são tão abstratas quanto identificar a finalidade de um texto, habilidade pressuposta no nível “básico”.

Na verdade, o MEC fundamenta sua análise dos níveis de proficiência nas contribuições da Linguística Textual e distribui hierarquicamente o domínio de alguns elementos da textualidade em diferentes níveis. No entanto, os elementos da textualidade constituem um todo harmonicamente integrado que fazem o texto adquirir sentido, de maneira que fatores como a “informatividade” e seu estudo (identificar o assunto ou localizar informação no texto), a “intencionalidade” e sua análise (identificar a finalidade do texto), a “coesão” e sua investigação (identificar o referente, inferir causa e consequência) não podem ser hierarquizados como componentes de níveis diferentes. Essas habilidades podem e devem ser assimiladas progressivamente, mas é um equívoco pensá-las em termos de níveis, colocando uma acima da outra, já que elas funcionam articuladamente no corpo do texto como um todo.

Assim, ficamos com a impressão de que, em relação ao nível “elementar”, os dois níveis seguintes – “básico” e “adequado” – exigem habilidades mais complexas, mas entre estes não há um salto qualitativo no conjunto das operações esperadas ao ponto de haver uma cisão rotulada de “suficiente” ou “insuficiente”. Como as fronteiras entre o “básico” e o “adequado” são nebulosas, o que se percebe é apenas um nível como a continuidade do outro, ambos preocupados com a textualidade, ora ressaltando um aspecto (finalidade, coesão etc.), ora outro (causalidade e consequência, coerência etc.).

A POBREZA DO NÍVEL “DESEJÁVEL”

O nível mais elevado da escala de proficiência da ANA (BRASIL, 2016), o “desejável”, também não traz habilidades tão complexas que nos imponha a necessidade de reconhecer um salto de uma capacidade leitora “insuficiente” para outra “suficiente”. A primeira habilidade deste nível apenas espera que o leitor ou a leitora sejam capazes de inferir o sentido das palavras no texto verbal, ao passo que a terceira habilidade amplia essa exigência

para a inferência do sentido do texto em sua totalidade. Portanto, a primeira e a terceira habilidades do nível “desejável” focalizam a questão do sentido, da palavra e do texto respectivamente.

No entanto, já no nível “básico”, exigiu-se que o leitor ou a leitora identificassem o assunto de um texto, operação tão complexa quanto a inferir o seu sentido, uma vez que, para identificar o objeto de que se ocupa qualquer texto, faz-se necessário mobilizar os sentidos produzidos pelo conjunto da textualidade como um todo. Ou seja, só podemos identificar o assunto de um texto se tivermos a capacidade de compreender os sentidos do que nele foi dito. Novamente fica o alerta de que a inferência do conteúdo do texto já está posta para o nível “básico” da proficiência em leitura, o que descredencia a interpretação segundo a qual a atividade de inferir o sentido de um texto constitua uma operação que demarque um salto para um nível superior em termos de abstração.

Isso é pouco para o nível mais elevado da escala de proficiência em análise, que não parte de critérios claros para estabelecer diferenças entre “insuficiência” e “suficiência”. Resta-nos analisar a descrição da escala de proficiência para a produção escrita, tal como proposto pela ANA (BRASIL,2016), a fim de verificar se o escalonamento dos níveis e suas respectivas habilidades apresentam critérios que, de fato, permitam identificar os diferentes graus de complexidade do processo de alfabetização e letramento.

RESULTADOS DE PROFICIÊNCIA EM ESCRITA DO PORTUGUÊS

Conforme o quadro 2, na qual a ANA (BRASIL,2016) descreve os níveis de proficiência em escrita com suas habilidades correspondentes. Os especialistas do MEC, como se pode verificar acima, dividiram os níveis de proficiência em duas categorias: insuficiente (do Elementar 1 ao Elementar 3) e suficiente (Adequado e Desejável). Em seguida, selecionaram as habilidades essenciais a um estudante proficiente em escrita a partir de dois eixos: a palavra e o texto. Passemos, pois, a análise das habilidades alocadas em cada nível, a fim de apreender os critérios que determinaram a classificação do desempenho dos estudantes em se tratando de sua competência em escrita.

Para a análise dos resultados da proficiência em escrita do Português, tomamos como referência o mesmo documento oficial que nos serviu para analisar a proficiência em leitura no ANA. Assim como o fez para avaliar as práticas de leitura de alunos da escola pública brasileira em final do Ciclo de Alfabetização, o Ministério da Educação também produziu uma

escala de níveis que pretendem diagnosticar os diferentes graus implicados no processo de aquisição da escrita. Da mesma forma, estabeleceu cinco níveis de proficiência em escrita: “elementar 1”, “elementar 2”, “elementar 3”, “adequado” e “desejável”.

Quadro 2 – Níveis de escrita

Nível	Descrição do nível	
Elementar 1	INSUFICIENTE	Em relação à <u>escrita de palavras</u> , os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à <u>produção de textos</u> , os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
Elementar 2		Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
Elementar 3		Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.
Adequado	SUFICIENTE	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.
Desejável		Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

Fonte: Adaptado de Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (BRAZIL, 2016).

“A BARREIRA DA PALAVRA ALFABÉTICA NO NÍVEL “ELEMENTAR 1”

No entendimento do MEC, estão no nível “Elementar 1” os alfabetizandos que ainda não conseguem escrever palavras alfabeticamente, isto é, não conhecem as convenções ortográficas implicadas no uso do alfabeto. Ora, se não escrevem uma palavra alfabética, logicamente estão inaptos a produzir textos. É possível inferir que o alfabetizando classificado nesse nível ainda está zerado em termos de proficiência em escrita, não tendo conseguido ainda superar essa barreira no processo de alfabetização. O importante, para nossa reflexão, é perceber a incapacidade de escrever a palavra alfabética como critério definidor do nível “Elementar 1”.

A capacidade de escrever a “palavra alfabética” é a habilidade que determina a passagem do nível “Elementar 1” ao nível “Elementar 2”, ainda que o alfabetizando cometa equívocos ortográficos. Assim, a escrita da palavra alfabética funciona como um trampolim para o segundo nível da proficiência em escrita. E tal como o estudante do primeiro nível, o do segundo também não está apto para a produção de textos. Causa estranheza que o MEC admita que os alfabetizandos possam, em ambos os níveis, escrever “textos ilegíveis”, na medida em que só podemos considerar como texto uma articulação de palavras que produzam sentidos. Nenhuma sequência de palavras inelegíveis, portanto sem sentido, pode ser considerada como um texto.

A passagem do “Elementar 2” ao “Elementar 3” não está determinada pelo eixo da palavra, mas pelo eixo do texto. Nesses dois níveis, o MEC espera que os estudantes saibam escrever a palavra ortográfica. Mas, para ser classificado no “Elementar 3”, o alfabetizando precisa saber escrever texto, ainda que de forma incipiente. Portanto, o critério que determina a transição do nível “Elementar 2” ao nível “Elementar 3” é a capacidade de produzir textos, mesmo que sua produção textual apresente problemas de coesão, isto é, problemas na articulação ou na conexão entre frases, períodos e parágrafos.

Os três níveis da proficiência em escrita até então analisados constituem ainda um desempenho “insuficiente”, segundo a classificação elaborada pelo MEC. A nossa análise agora focalizará os outros dois níveis rotulados de “suficientes” pelo referido ministério: o “adequado” e o “desejável”.

“NÍVEL ADEQUADO”: A ÊNFASE NO TEXTO NARRATIVO E NA COESÃO TEXTUAL

Para o MEC, estão alocados no nível “adequado” os alfabetizandos cujas habilidades de escrita permitem dar continuidade a uma narrativa iniciada por outrem. Tal narrativa, embora possa não conter todos os elementos desejáveis, deve estar com suas partes devidamente articuladas mediante o uso de recursos coesivos, isto é, através da utilização de conectivos que estabelecem relações entre as partes de uma narrativa escrita. Desse modo, o texto narrativo escrito e a coesão textual aparecem como habilidades que o aluno deve dominar, a fim de saltar qualitativamente da categoria da “insuficiência” para a suficiência, ainda segundo a perspectiva assumida pelo MEC. A indagação inevitável consiste em querer saber a razão pela qual o tipo textual narrativo foi escolhido para determinar a passagem para a categoria da suficiência. Terá o MEC reproduzido a ideia bastante contestada de que o tipo dissertativo é abstrato para ser ensinado no Ensino Fundamental, razão pela qual deveria ser trabalhado apenas no Ensino Médio? A escolha parece ter elevado grau de arbitrariedade, na medida em que a maioria dos gêneros textuais socialmente produzidos tem na coesão um elemento fundamental de sua constituição.

A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO NO NÍVEL “DESEJÁVEL”

Da palavra ortográfica à produção de textos narrativos; do uso de recursos coesivos à capacidade de pontuar sem comprometer os sentidos do texto. Eis as habilidades desejadas pelo MEC para o alfabetizando que se encontra no final do Ciclo de Alfabetização. De todas as habilidades presentes nos níveis anteriores, a garantia de que o texto faça sentido adquire ênfase apenas no nível “Desejável”. Está implícita nessa orientação a ideia básica de que o ato de linguagem é essencialmente um ato comunicativo, isto é, parte-se do pressuposto de que a eficácia do uso da linguagem deve atender a uma necessidade de interação para a qual concorre a compreensão recíproca entre os interlocutores, o falante e o ouvinte, quem escreve e quem lê, um compreendendo os sentidos do que o outro escreve, em se tratando de proficiência em escrita.

De fato, a linguagem é um instrumento que promove a interação social dos sujeitos em cada esfera de atuação da vida em sociedade. Não podemos mais ficar presos à forma da língua, sob o pretexto de que basta conhecer sua estrutura gramatical para saber usá-la. Além de forma, língua é ferramenta de interação social e seus usos seguem padrões textuais

conhecidos como gêneros de texto, os quais são produzidos em diferentes circunstâncias geradoras de diferenciadas necessidades comunicativas e, sem o entendimento dessa plasticidade da língua frente aos seus contextos de uso, as atividades em língua escrita podem se reduzir a exercícios escolares mecânicos, sem quaisquer vínculos com a vida fora da escola, o que sabota completamente a dimensão dos sentidos do texto.

Por tudo o que vimos até aqui, o processo de alfabetização, tal como o MEC o tem pensado, coloca a capacidade de escrever textos, concebidos como uma unidade linguística significativa, como meta do processo de alfabetização. Isso não quer dizer que a palavra seja uma unidade desprezível, mas que seu estudo é apenas um degrau para chegar a patamares mais elevados quanto à capacidade de produção escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso de nossas análises, ficou evidente que o MEC parte do pressuposto de que a alfabetização pode ser vista como um processo que apresenta fases, níveis de desenvolvimento, sob a forma de um *continuum* que vai do desconhecimento completo até a aquisição dos saberes relativos às habilidades para se tornar um cidadão ou uma cidadã proficiente em leitura e escrita. Essa compreensão da alfabetização como um processo pode ser tomada como um lugar pacífico, uma vez que nos parece relativamente estável a leitura de que alguém se alfabetiza paulatinamente por meio da assimilação de conhecimentos do código e, progressivamente, dos usos que dele se pode fazer em nossa vivência social.

Entretanto, não nos parece pacífica e estabilizada a forma como o MEC categoriza os saberes que são adquiridos ao longo do processo de alfabetização. As fronteiras entre os níveis de proficiência em leitura foram definidas pelo Documento da Avaliação Nacional da Alfabetização – Edição 2016 com um grau de arbitrariedade que pouco convence. Em muitas situações, habilidades com o mesmo potencial de complexidade foram separadas e hierarquizadas, sem que houvesse uma justificativa teórica razoável para sua hierarquização.

Os dois eixos definidos pela ANA (BRASIL, 2016) como centrais no processo de alfabetização – leitura e escrita – revelam uma concepção de alfabetização que considera o domínio do código um momento importantíssimo no trabalho de alfabetizar crianças. Os usos sociais do código, através das práticas de leitura e escrita nas diversas situações sociais, aparece com menos ênfase no documento tomado como referência de nossa análise. Prova disso é que, para cada nível de proficiência em leitura e escrita, primeiro se coloca a necessidade do domínio

da palavra escrita, o texto aparecendo posteriormente, como se o estudo daquela necessariamente precedesse a análise deste. Lembramos, porém, que ninguém se comunica através de palavras, mas por meio de textos, concebidos como unidades linguísticas comunicativas que atendem às necessidades de interação social.

Vale lembrar também que a ANA (BRASIL, 2016) padroniza um saber que se pretende universal para todas as crianças brasileiras em processo de alfabetização. Essa perspectiva releva ao segundo plano a apropriação da escrita e leitura, desconsiderando os gostos pessoais, saberes e interesses individuais e coletivos dos educandos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14ª Edição. Hucitec, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016. 225 p. Original francês.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização – Edição 2013**. Disponível em <<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_explicativa_na_2013.pdf>>. Acesso em 08 jun. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização – Edição 2016**. Disponível em <<<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>>>. Acesso em 05 nov. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas: 2011.

VERSÃO INTEGRAL EM LÍNGUA INGLESA**Writing and Reading in Brazil from the 2010s: Public Policy Analysis****Rita de Souza Santos Cácia³⁰****Silvânia Geronimo Meneses de Sá³¹****Sidiney Menezes Geronimo³²**

Proficiency in writing and reading of Portuguese in Brazil have been issues that increasingly require a more effective understanding. By defining the object of study, we take the base document of the Brazilian National Literacy Assessment - ANA (BRAZIL, 2016) as a reference text for our analyzes of public policies for the issue of training in reading and writing in Brazil. We then proceeded to scrutinize the text of the ANA (BRAZIL, 2016) in order to verify, both from what was said as for what was muted, the theoretical and ideological nuances that reveal a way of interpreting the problem. This study is considered a qualitative research because there is a relationship between the real world and the individual.

Marconi and Lakatos (. 2011, p 269) describes that:

The qualitative method differs not only the quantitative not employ statistical tools, but also the way of collecting and analyzing data. The qualitative methodology is concerned with analyzing and interpreting deeper aspects, describing the complexity of human behavior. It provides more detailed analysis of the investigations, habits, attitudes, behavior, trends etc.

In the qualitative research process and interpret phenomena is assigned meanings without requiring the use of techniques and statistical methods. From the standpoint of technical procedures were used for this study procedures literature search, documents.

Gil (2010, p.29) conceptualizes literature as follows:

The literature is prepared based on published material. Traditionally, this type of research includes printed material such as books, magazines, newspapers, theses, dissertations and scientific events. However, because of the spread of new information formats, these studies have come to include other types of

³⁰ Teacher with a Master's in education at the UFS, PhD and Post-doctorate from UFBA, operates in the Department of Education of the Federal University of Sergipe (UFS), leader of the Center for Research and Educational Inclusion and Technology Assistiva- Núpita and is Educon- CNPq member / UFS / SE

³¹ Degree in Education from the Federal University of Sergipe and member of the Center for Studies, Research and Extension Educational Inclusion and Assistive Technology-Núpita Cnpq / UFS / SE.

³² Teacher with a Masters in Sociology from UFS, PhD in Literature and Linguistics from UFAL, operates in the State of Sergipe and Municipal Network of Aracaju-SE.

sources, such as disks, tapes, CDs, as well as the material available over the Internet.

As analysis technique, we used the analysis of Bardin content (2016), trying to analyze contents that become relevant in the perspective taken by the MEC regarding the evaluation of literacy.

To better understand the difficulties that present themselves in literacy and literacy process, we chose to revisit the ANA (BRAZIL, 2016), a document produced by the Institute of Educational Studies Teixeira (INEP). Our attention turned to the basic document of the National Literacy Assessment (BRAZIL, 2013) and the ANA's editions of 2014 and 2016 in order to analyze the institutional look of the Ministry of Education (MEC) to the problem. In this way, we hope to present here as the government has thought the act of reading and writing, as well as the difficulties inherent in it, so that later we can confront the institutional perspective of the MEC with the theoretical perspective of scholars object under review.

It is important to note that the ANA came under the National Pact for Literacy in the Age One (PNAIC). This Compact - established between the Federal Government, Federal District, states and municipalities - is a public policy nationwide, which has the ambition that Brazilian children are literate by the end of the 3rd year of elementary school, considered the Cycle closing time Literacy. ANA (BRAZIL, 2016) was designed as a tool that aims to measure literacy levels in English Language and Mathematics of public-school children regularly enrolled in the third year of elementary school.

However, this assessment is not restricted to one test applied to students, since it aims also produce indicators on education conditions, including, in addition to social, school management, teacher training and the organization of the pedagogical work. To assess students and obtain data on the literacy conditions, questionnaires are used that are answered not only by children but also by managers and teachers. The scope of the Brazilian National Literacy Assessment - ANA (BRAZIL, 2016) shows that, in the institutional look, the teaching-learning process takes place in certain conditions, which may facilitate or hinder the acquisition of written language and therefore this process is not just on the plane cognition of the learner.

The basic document of the National Literacy Assessment (BRAZIL, 2013), which functions as an embryo for what became the National Assessment Literacy defines axes for each of the two arrays of knowledge involved in the work of literacy: Portuguese and Mathematics. The Portuguese matrix bifurcates into two structural axes: reading and writing, which require the development of skills considered essential for a child to be considered literate.

In Reading Plan, it is considered literate student who can read words with syllables canonical and non-canonical, recognized for what purpose a text was written and find explicit information and make inferences from information given, among others. In the written plan, expected skills are the ability to spell words which the grapheme / phoneme either directly (direct regular mail) or variable as the linguistic context (contextual regular mail) as well as produce texts from certain situations.

Already the mother of mathematics is divided into four structural axes: numerical and algebraic axis, geometry axis, axis of quantities and measures and information processing axis. As our work focuses on literacy problems specifically related to the axis of the Portuguese language, we will not go into details about the skills matrix mathematics. Next, we will make an analysis of data pertaining to literacy levels diagnosed by ANA (BRAZIL, 2016) in their 2013 editions, 2014 and 2016, in view of the axes of proficiency in reading and writing.

PROFICIENCY IN READING THE PORTUGUESE IN BRAZIL

Our analysis of data on reading proficiency has referred to the ANA, which was held from 14 to 25 November of that year. Two other issues were affected in the years 2013 and 2014, but as the data collected remain similar, we chose to analyze the most recent edition so that our bank information is as current as possible. ANA (BRAZIL, 2016) assessed the reading proficiency of 2,160,201 (two million one hundred and sixty thousand two hundred and one) students, distributed in 105,000 (one hundred and five thousand) class 48,000 (forty-eight thousand) schools Brazilian public. These figures represent almost all the public schools with classes of 3rd year of elementary school, that is, classes that close the Literacy Cycle.

In the case of MEC institutional perspective about what to evaluate, that is, about what such an institution has considered the skills necessary for the formation of a proficient reader, the 2016 edition provides a worksheet in which makes a "DESCRIPTION PROFICIENCY SCALE ". In this description, we have the opportunity to know what a proficient reader is according to the MEC design and what are the knowledge that he must master to be able to read texts from various genres and competently. It follows, therefore, the description of proficiency levels established by MEC.

Table 1 - Proficiency Levels

LEVEL	LEVEL DESCRIPTION	
1. ELEMENTARY	INSUFFICIENT	Read two-syllable words, three syllables and polysyllabic with canonical syllable structures, based on image. Read two-syllable words, three syllables and polysyllabic with non-canonical syllable structures, based on image.
2. BASIC		Identifying the purpose of texts as invitation, poster, instructional text (income) and ticket. Find explicit information in short texts (up to five lines) in genres like joke, rhymes, poem, comic (comic book up to three frames), informative text and narrative text. Identify the subject of texts, whose subject can be identified in the title or first line in genres like poem and informative text. Infer the subject of a poster presented in his stable, with big letters and short message and articulation of verbal and nonverbal.
3. SUITABLE	ENOUGH	Infer the popular science text subject for children. Find explicit information, located in the middle or end of the text in genres like folk legend and song. Identify the referent of a personal pronoun in genres such as comic and narrative poem. Infer cause and consequence in genres such as comic, anecdote, fable and children's literature text. Infer meaning based on verbal and non-verbal elements in strip. Recognize meaning of figurative language expression in genres like narrative poem, children's literature text and strip.
4. DESIRABLE		Infer word meaning in verbal text. Recognize the participants in a dialogue in a fictional interview. Infer meaning in verbal text. Recognizing time relationship in verbal text. Identify the referent pronoun possessive poem.

Source: Adapted from Brazilian National Literacy Assessment - ANA (BRAZIL, 2016).

You can understand how the MEC has thought literacy issues in Brazil from a spreadsheet analysis in which it establishes the reading proficiency levels with their respective skills. We dedicate the following considerations to the task.

Brazilian National Literacy Assessment - ANA (BRAZIL, 2016) presents a classification that divides the reading ability of learners in more general level proficiency as "insufficient" and "sufficient". By this broad classification, which follows another subcategoriza proficiency in reading in four levels: "basic", "Basic", "adequate" and "desirable". However, if there is a qualitative leap between the levels shown in the above proficiency spreadsheet that leap happens inside the level "insufficient", between "basic" and "basic". No more, many of the assumed skills in the "sufficient" are very close skills found in the category "insufficient", as we demonstrate below.

FROM THE ELEMENTARY LEVEL AT THE BASIC LEVEL: A QUALITATIVE LEAP

Let us first consider the first two levels considered "insufficient". A careful look recognizes that the "elementary" to "basic" level level, there is a qualitative leap in terms of the

skills to be acquired by a student at the end of the Literacy cycle, although these two levels are considered "insufficient". Actually, read canonical and non-canonical syllables in words (level "Elementary") is still very little, so that a prisoner student at that level can not go beyond the mechanical gesture of decoding graphemes and phonemes. At this level, the MEC has not presented the text as useful object in the process of literacy, only reproduces the design of literacy as a mechanical gesture to decode the written word, pronouncing its syllables, the hyphenation patterns as a tool that prepares for literacy in general .

But the "basic" level requires skills beyond the field of mechanics of the language code. The first is the ability of the skilled reader to identify the discursive intentionality of a text. This ability requires an extension of the look reader horizons, in that, more than the code mechanics, what is at stake is the relationship between the uses of language and its purposes, this presupposes recognition of the links between the linguistic uses and the various spheres of social life, which produce different text genres as their communicative interaction needs, such as Mikhail Bakhtin and teaches Volochínov (2010).

The second ability of the "basic" level, locate explicit information in the text, is also a few steps above the word machine-readable, as the object of study is passing the information, although explicit, within a specific genre. Basically, the text already is the primary object to expand the capacity of interpretation of literacy. How anyone can communicate without having a common subject, the third skill of the "basic" level requires the proficient reader should be able to identify the content or subject of the texts read. Thus, reading is to understand the meanings of what is read, a lot more than just pronounce canonical and non-canonical syllables of words (level "Elementary"). The fourth skill sets for the reader to know the challenge infer the text subject that articulates the verbal and nonverbal. In this case, the look reader must understand the senses that go beyond the domain of the alphabetic system, increasing the significance of other symbolic systems, such as images that are posters.

THE BLURRED BOUNDARIES BETWEEN "BASIC" LEVELS AND "ADEQUATE"

ANA (BRAZIL, 2016) points out that the escalation of the literacy process in levels meets a methodological need to produce tools that can help diagnose which of the skills inherent to acts of reading and writing students have already assimilated or still need to assimilate. As the reading and writing domain does not happen instantly, but through learning that has increasing degrees of complexity, ANA aims to be a tool to monitor the performance of students

in Brazilian public schools regarding proficiency levels in reading and writing. However, a question to be problematic here relates exactly to the difficulty of establishing clear criteria that allow us to determine what is a reader or a reader with proficiency "insufficient" or "enough."

This problem makes us wonder what skills a reader or a reader squarely in the "appropriate" level would miss a player or reader classified as "basic" level on the perspective taken by the MEC, since the passage of this level than corresponds to a jump in the level of failure to fill, when it comes to reading proficiency. As the reader can review the spreadsheet of proficiency levels, cited above, the "appropriate" level features as the first skill required to infer the subject of a text. However, this ability is already included in the "basic" level, which places an obligation on the student able to identify the subject of a text. The only difference is in the genres used so that the learners identify or infer the subject: in popular science texts for children ("adequate" level) or "poems" ("basic" level). Infer or identify the subject are very close skills whose differences of semantic nuances presented by these two verbs are unclear rather to allow us to say that a student jumped proficiency level "insufficient" for the "sufficient" level.

Find explicit information in texts is the second skill required in both the "basic" level as the "appropriate" level. What sets a level of the other is only the text length (short or otherwise) and the genre in which it materializes. Again, there is a new skill which assimilation justify the passage of level "insufficient" to "enough", so that the criterion adopted is moving to read text genres or part of the text where the explicit information must be located (top, middle or end). This shift shows that only the required skill levels in both is the same.

There are three new skills presented in the "appropriate" level compared to previous levels: 1. identification of the referent of a pronoun case straight; 2. inference of cause and effect relationships, and 3. recognition meanings stated in figuratively. In fact, these operations are more complex than the simple activity to locate any information on the textual surface. But it is surely so abstract as to identify the purpose of a text, ability presupposed in the "basic" level.

In fact, the MEC bases his analysis of the levels of proficiency in the contributions of linguistics and textual hierarchy distributes the domain of some textuality elements at different levels. However, textuality elements constitute an integrated whole harmony that make the text acquire sense, so that factors such as the "informativeness" and its study (identify the subject or locate information in the text), the "intentionality" and its analysis (identify the purpose of the text), the "cohesion" and his research (to identify the referent, infer cause and

consequence) can not be prioritized as different levels of components. These skills can and should be treated progressively, but it is a mistake to think of them in terms of levels, placing one above the other,

Thus, we get the impression that, for the "basic" level, the following two levels - "basic" and "adequate" - require more complex skills, but between them there is a qualitative leap in all operations expected to point labeled to be a spin-off of "sufficient" or "insufficient." As the boundaries between "basic" and "right" are nebulae, which is perceived as only one level is the continuation of the other, both concerned with Textuality, emphasizing either one aspect (purpose, cohesion etc.), then the other (causality and consequence, consistency etc.).

THE POVERTY LEVEL "DESIRABLE"

The highest level of ANA proficiency scale (BRAZIL, 2016), the "desirable" also does not bring such complex skills we impose the need to recognize a jump of an "insufficient" to another reading capacity "enough." The first ability of this level only expects the reader or the reader to be able to infer the meaning of words in the verbal text, while the third ability extends this requirement to the inference of the text's meaning in its entirety. Therefore, the first and third level skills "desirable" focus on the question of the meaning of the word and text respectively.

However, since the "basic" level, it was required that the reader or the reader to identify the subject of a text, as complex operation and to infer its meaning, since, to identify the object that occupies any text, it is necessary to mobilize the meanings produced by the whole textuality as a whole. That is, we can only identify the subject of a text if we have the ability to understand the meanings of what it was told. Again it is warned that the inference from the text content is already set for the "basic" level of proficiency in reading, which descredencia the interpretation that the activity to infer the meaning of a text constitutes an operation that demarcate a jump to a higher level in terms of abstraction.

That's just for the highest level of proficiency scale analysis, which not part of clear criteria to differentiate between "insufficient" and "sufficient". It remains for us to analyze the description of the proficiency level for writing production, as proposed by the ANA (BRAZIL, 2016) in order to verify that the analysis of levels and their skills have criteria that, in fact, to identify the different degrees of complexity of literacy and literacy process.

PROFICIENCY RESULTS IN WRITING PORTUGUESE

For the analysis of the results of proficiency in writing Portuguese, we will take as a reference the same official document that served us to analyze the reading proficiency in ANA. Just as he did to assess students reading practices of Brazilian public school at the end of the Literacy Cycle, the Ministry of Education has also produced a range of levels that claim to diagnose different degrees involved in the writing acquisition process. Likewise, set five levels of proficiency in writing: "elemental 1", "Elemental 2", "Elemental 3", "right" and "desirable".

The MEC experts, as can be seen above, the levels of proficiency divided into two categories: short (1 to elemental Elemental 3) and enough (and desirable suitable). Then selected the essential skills to a proficient student in writing from two axes: the word and the text. Let us, therefore, the analysis of allocated skills at each level, in order to grasp the criteria which determined the classification of the performance of students when it comes to their competence in writing.

In the opinion of the MEC, are at the level "Elementary 1" the learners still can not write words alphabetically, that is, do not know the spelling conventions involved in the alphabet use. Now, if you do not write an alphabetical word, they are logically unfit to produce texts. It is possible to infer that the literate rated at this level is still zero in terms of proficiency in written and has not yet been able to overcome this barrier in the literacy process. What is important for our reflections, is to realize the inability to write the alphabetical word as a defining criterion level "Elementary 1".

The ability to write the "alphabetical word" is the skill that determines when the level "Elementary 1" level "Elementary 2", although the comet literate spelling mistakes. Thus, the word alphabetical writing acts as a springboard for the second level of proficiency in writing. And as the student of the first level, the second is also not suitable for the production of texts. It is strange that the MEC admits that the learners can, at both levels, write "illegible" to the extent that we can only consider text as an articulation of words that produce senses. No sequence ineligible words, so meaningless, can be regarded as a text.

Below worksheet in which the ANA (BRAZIL, 2016) describes proficiency levels in writing with your matching skills:

Table 2 - Writing Levels

LEVEL	LEVEL DESCRIPTION	
ELEMENTARY 1	INSUFFICIENT	Regarding the writing of words, students who are at this level probably did not write the words or establish some correspondences between letters spelled and sound agenda but not yet write words alphabetically. In the production of texts, students probably do not write the text or produce illegible output.
ELEMENTARY 2		Regarding the writing of words, students who are at this level probably write words alphabetically exchanges or omission of letters, changes in the order of the letters and other spelling errors. In the production of texts, students probably do not write the text or produce illegible output.
ELEMENTARY 3		Regarding the writing of words, students who are at this level probably write * spelled words with consonant-vowel syllable structure, with some spelling deviations in words with more complex syllabic structures. In the production of texts probably write incipient or inadequate to what was proposed or produce fragments without connective and / or lexical substitution of resources and / or punctuation to establish links between parts of the text. They also feature large amount of spelling deviations and segmentation throughout the text.
SUITABLE	ENOUGH	Regarding the writing of words, students who are at this level probably write * spelled words with different syllabic structure. In the production of texts probably meet the proposal to continue a narrative, although they may not cover all elements of the narrative and / or parts of the story to be told. Articulate the parts of the text with the use of connective, lexical replacement resources and other articulators, but still make deviations that partially impair the sense of the narrative, including not to use punctuation or use improperly signals. In addition, the text may have some spelling deviations and segmentation that is not committed to understanding.
DESIRABLE		Regarding the writing of words, students who are at this level probably write * spelled words with different syllabic structure. In the production of texts probably meet the proposal to continue a narrative, showing a central and final situation. Articulate the parts of the text with connective, lexical replacement resources and other textual articulators. Segment and write words correctly, although the text may present some spelling and punctuation deviations that do not compromise understanding.

Source: Adapted from Brazilian National Literacy Assessment - ANA (BRAZIL, 2016).

The passage of "Elementary 2" to "Elementary 3" is not determined by the word of the shaft, but the text of the shaft. In these two levels, the MEC expects students to know to write the spelling word. But to be classified as "Elementary 3," the literate need to know how to write text, albeit in nascent form. Therefore, the criterion determining the transition level "Elementary 2" to the level "Elemental 3" is the ability to produce texts, even his textual

production presents cohesion problems, namely problems in the joint or connection between sentences, periods and paragraphs.

Three in writing proficiency levels previously analyzed still a performance "insufficient", according to the classification developed by MEC. Our analysis focus now labeled the other two levels of "sufficient" by the former: "adequate" and "desirable".

"APPROPRIATE LEVEL": THE EMPHASIS ON NARRATIVE TEXT AND TEXT COHESION

For the MEC, they are allocated in the "appropriate" level the learners whose writing skills allow to continue a narrative begun by others. Such a narrative, although it may not contain all the desirable elements shall be with parts properly articulated through the use of cohesive resources, ie, through the use of connective establishing relationships between the parts of a written narrative. Thus, the narrative text writing and the textual cohesion appear as skills that students must master in order to qualitatively jump from the category of "failure" to fill, according to the perspective taken by the MEC. The inevitable question is to wonder why the narrative text type was chosen to determine the passage to the category of reliance. MEC will play a highly contested idea that argumentative type is abstract to be taught in elementary school, why should only be worked in high school? The choice seems to have high degree of arbitrariness, in that most socially produced genres have in cohesion a key element of its constitution.

THE CONSTRUCTION OF THE TEXT DIRECTIONS AT THE "DESIRABLE"

Spell word to the production of narrative texts; the use of cohesive resources the ability to score without compromising the text directions. These are the skills desired by the MEC for teaching literacy that is at the end of the Literacy Cycle. Of all the skills present in previous levels, ensuring that the text makes sense only acquires emphasis at the "Desirable". Implicit in this guidance the basic idea that the speech act is essentially a communicative act, that is, it starts from the assumption that the effectiveness of the use of language must meet a need for interaction for which competes mutual understanding between the interlocutors, the speaker and the listener, who writes and who reads an exhaustive way than the other writes, when it comes to in writing proficiency.

In fact, language is a tool that promotes social interaction of subjects in each sphere of action of social life. We can not get stuck to the language of the form, under the pretext that enough to know its grammatical structure to learn to use it. In addition to the form, language is social interaction tool and its uses follow textual standards known as text genres, which are produced in different generating circumstances of different communication needs and without an understanding of this plasticity of language in front of their contexts of use, activities in written language can be reduced to mechanical school exercises without any ties to life outside the school, which completely undermines the size of the text directions.

For everything we've seen so far, the process of literacy, such as the MEC have thought, puts the ability to write texts, designed as a significant linguistic unity as a goal of the literacy process. This does not mean that the word is a negligible unit, but that his study is only a steppingstone to reach higher levels on the writing production capacity.

FINAL CONSIDERATIONS

During the course of our analysis, it became clear that the MEC assumes that literacy can be seen as a process that has stages, levels of development, in the form of a continuum that goes from complete ignorance to the acquisition of knowledge related the skills to become a citizen or citizen proficient in reading and writing. This understanding of literacy as a process can be taken as a peaceful place, since it seems relatively stable reading that someone is literate gradually through the code knowledge assimilation and progressively uses that it can be done in our social life.

However, there seems peaceful and stabilized in the way the MEC categorizes knowledge that are acquired during the literacy process. The boundaries between the reading proficiency levels were defined Document of the National Literacy Assessment – Edition 2016 – with a degree of arbitrariness that little convincing. In many situations, skills with the same potential for complexity were separated and hierarchical, with no reasonable justification for its theoretical hierarchy.

The two axes defined by ANA (BRAZIL, 2016) as central to the process of literacy – reading and writing – reveal a conception of literacy that considers the code domain an important moment in the work of literate children. The code of social uses, through the reading and writing practices in different social situations, appears with less emphasis on the document taken as a reference for our analysis. Proof of this is that for each level of reading proficiency

and writing, first arises the need for the written word domain, the text later appearing as if the study of that necessarily precede the analysis of this. We remember, however, that no one communicates through words, but through texts, conceived as communicative language units that meet the needs of social interaction.

Remember also that the ANA (BRAZIL, 2016) standardizes a knowledge that is to be universal for all Brazilian children in the literacy process. This perspective seems to perform under the shield of neutrality as if there was knowledge that had the same relevance to the sons and daughters of all social classes.

REFERENCES

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14ª Edição. Hucitec, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016. 225 p. Original francês.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização – Edição 2013**. Disponível em <<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_explicativa_na_2013.pdf>>. Acesso em 08 jun. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização – Edição 2016**. Disponível em <<<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>>>. Acesso em 05 nov. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas: 2011.



**ARTIGOS ORIGINAIS E ENSAIOS:
NARRATIVA SEQUENCIAL GRÁFICA EM
ANÁLISE**