

1 INTRODUÇÃO

Dentre as várias dificuldades vivenciadas pelo professor na sua prática pedagógica a importância ou a necessidade de avaliar tem sido objeto permanente de reflexão cotidiana. Este tema, tão presente no âmbito das instituições de ensino, tem assumido nas políticas públicas e, conseqüentemente, nas políticas educacionais uma função bastante específica e estratégica, constituindo-se, assim, um dos mais importantes meios de controle da educação, especialmente do desempenho do professor, do aluno e das instituições de ensino.

De acordo com estudos voltados para essa temática (AFONSO, 2001; FREITAS, 2002; GOMES, 2002), esse interesse pela avaliação externa à escola, no Brasil, surge no final dos anos de 1980, mais precisamente em meados dos anos de 1990 do século XX, com a implantação da avaliação externa da Escola de Educação Básica pelo SAEB e o Provão; e, no século XXI, com o ENADE, Prova Brasil e Provinha Brasil. Esses estudos apontam ainda que a ênfase na avaliação têm caracterizado este Estado como *Estado Avaliador*, cuja expressão em sentido amplo pode significar, segundo Afonso (2001, p.27), “que o Estado vem ganhando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o modelo público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados dos sistemas educativos”

Dentre as avaliações citadas, o nosso interesse se volta para a Provinha Brasil, pensada como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2008a, p.15), cujo objetivo é:

oferecer às redes de ensino um instrumento para que possam acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização de cada escola pública brasileira, de forma que as crianças não cheguem às séries mais avançadas sem a consolidação de habilidades básicas em leitura e escrita.

Ao lançarmos o olhar para a Provinha Brasil, temos como alvo analisar a concepção de leitura presente ao longo das questões apresentadas. Para tanto, selecionamos, dentre os vários documentos que incorporam a referida avaliação, o *Caderno do Professor/Aplicador* (BRASIL, 2008b) referente à primeira aplicação do teste, implementado no ano de 2008, e o *Guia de Aplicação* (BRASIL, 2011) da última avaliação do ano de 2011.

Como forma de atingir o nosso objetivo, organizamos este artigo em dois momentos. No primeiro, situamos a Provinha Brasil no contexto das atuais políticas de avaliação, bem como suas características. No segundo momento, apresentamos a estrutura da avaliação e analisamos a concepção de leitura que fundamenta a prova.

2 PROVINHA BRASIL: mecanismo de avaliação da alfabetização infantil

Ao se investigar sobre alfabetização no Brasil, conclui-se que a dificuldade das nossas crianças em aprender a ler e escrever sempre foi e continua sendo um dos grandes problemas a serem superados no âmbito educacional. Este aspecto demonstra, segundo Morttati (2006), como a escola tem fracassado na sua tarefa histórica.

A história da alfabetização mostra, ainda, que, desde o final do século XIX, observam-se repetidos esforços de mudança dessa problemática. No entanto, o foco tem recaído na superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso, cujas respostas se concentram “sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e da escrita.” (MORTATTI, 2006).

Em pleno século XXI, após centenas de anos de surgimento do método alfabético, a ênfase no melhor método ainda continua sendo alvo de intensas discussões, desencadeadas por “novas” ideias (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2004) vindas do meio acadêmico. Tais ideias são lançadas no espaço escolar como a panaceia para as dificuldades do aprendizado inicial da leitura e da escrita, embora muitas tenham sido as pesquisas (FERREIRO, 2001; JOLIBERT, 1994a, 1994b; BAJARD, 2002; SMITH, 2003) que se opõem a este modo de conceber a superação dessas dificuldades.

Esse breve percurso demonstra que, de fato, tem sido um desafio para os professores alfabetizadores conseguirem êxito na sua função: o domínio por parte das crianças da leitura e da escrita, o que tem levado pesquisadores a lançarem o olhar sobre o tema, conforme citamos acima, bem como a criação de políticas educacionais.

No que diz respeito ao último aspecto mencionado, o Estado lançou em 2007 o PDE, que passa a oferecer, dentre os seus mais de 40 programas, a Provinha Brasil com o objetivo de acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização de cada escola pública brasileira.

De acordo com o PDE (BRASIL, 2008a), todas as suas ações têm o objetivo de mudar o panorama da educação brasileira até 2021. Para tanto, apresenta oito fundamentos

principais: a visão sistêmica da educação; o reconhecimento das conexões entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização; o direito de cada brasileiro ao acesso à educação de qualidade; a articulação da União com Estados e municípios; mais atenção para as redes educacionais municipais e as escolas mais frágeis em termos financeiros e de gestão; desenvolvimento do país através da integração dos diversos setores do governo em torno da educação, ou seja, parceria dos vários ministérios e órgãos governamentais para ampliar atividades em duas mil escolas; responsabilização pela execução e resultados por todos os que têm poderes de decisão e a mobilização da sociedade para trabalhá-lo e, por fim, a qualidade da educação e superação das desigualdades.

Dentre esses fundamentos, o Plano em questão traz como pilar fundamental a visão sistêmica da educação em substituição à visão fragmentada, o que se traduz “no compromisso do Estado com todo o ciclo do ensino, da creche ao pós-doutorado, e na execução de políticas e medidas que integrem os diversos níveis do processo educacional” (BRASIL, 2008a, p.9). Por esse motivo, determina como seus quatro eixos norteadores: a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação Profissional e Tecnológica, a Alfabetização e Educação Continuada.

Nessa perspectiva, conforme comentamos, a Provinha Brasil aparece como um dos programas dentro do PDE, e, através dela, o nível de alfabetização de crianças a partir do ano de 2008 passou a ser avaliado nacionalmente, pois de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira – Inep (BRASIL, 2009)

Dentre os indicadores produzidos pelo Saeb, alguns apontavam para problemas graves na eficiência do ensino oferecido pelas redes de escolas brasileiras, como os baixos desempenhos em leitura, demonstrados pelos alunos. Em face de tal realidade, o Governo Federal e muitos governos estaduais e municipais têm empreendido esforços no sentido de reverter esse quadro.

Ao determinar esta ação, este Plano visa cumprir a meta do MEC, que nenhuma criança chegue à quarta série do Ensino fundamental, aos nove ou aos dez anos, sem domínio da leitura e da escrita. Com esta avaliação o PDE busca dar ênfase à visão sistêmica da educação, bem como a conexão entre os diversos níveis, já que a Provinha Brasil vai “ajudar no desempenho do aluno do ensino fundamental e do ensino médio” (BRASIL, 2008a, p.11).

Desse modo, de acordo com a Portaria Normativa nº10, de 24 de abril de 2007, no seu Art. 2º, a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil” tem por objetivo:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; b) oferecer às redes de ensino um resultado de qualidade, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2007).

Vale ressaltar que essa avaliação, elaborada pelo MEC, por meio do Inep e a Secretaria de Educação Básica (SEB), é realizada no início e no final do ano, sendo que a primeira aplicação ocorreu no 1º semestre de 2008. Considerando o prazo determinado às redes de ensino para implantação do ensino fundamental de nove anos até 2010, o público alvo desta prova são os alunos que já concluíram um ano de escolarização que, de acordo com o *Caderno do Professor/Aplicador* (2008b, p.6-7), podem ser aqueles que estiverem na

1ª série do ensino fundamental, quando, na escola, este nível de ensino tiver duração de 8 anos e **possuir um ano anterior a esta série**, como classes de alfabetização, ou ano inicial, ou ainda o último ano da educação infantil dedicado ao início do processo de alfabetização;

2ª série do ensino fundamental, quando, na escola, este nível de ensino tiver duração de 8 anos e **não possuir** um ano que inicie o processo de alfabetização **antes** da 1ª série;

2º ano do ensino fundamental, quando, na escola, este nível de ensino tiver **duração de 9 anos**.

O Inep esclarece, desde o início, que a adesão à realização da Provinha é voluntária, de responsabilidade dos secretários municipais e estaduais, portanto, as redes públicas que aderiram a esta avaliação no ano de 2008 passaram a ter acesso, através do *site* deste órgão, ao *Kit Provinha Brasil*, composto dos seguintes materiais:

Passo-a-passo – guia contendo subsídios como antecedentes, contextualização, matrizes, metodologia, escala, possibilidade de uso e interpretação das informações.

Caderno do aluno (exclusivo para Secretarias) – é a prova do aluno, a mesma usada durante a avaliação – composta por 24 questões de múltipla escolha e três itens de escrita.

Caderno do professor/ aplicador (exclusivo para Secretarias) – reprodução do Caderno do Aluno, acrescido de comandos e orientações a serem usados no momento da aplicação. O guia contém também orientações de correção e comentários pedagógicos sobre a Provinha.

Como entender os resultados – Guia de correção (exclusivo para Secretarias) – manual para interpretar os resultados da avaliação.

Reflexões sobre a prática - orientador com sugestões e ações a serem implementadas pedagógica e administrativamente.

Orientações para as Secretarias de Educação – descrição das formas de participação, possibilidades e limitações do instrumental colocados à disposição dos secretários de Educação e equipes docentes das escolas. (BRASIL, 2009)

No ano de 2011, o número de documentos deste *Kit* foi reduzido, passando a ser organizado por apenas quatro documentos: o *Guia de Aplicação*, que corresponderia ao Caderno do professor/aplicador; *Guia de Correção e Interpretação dos Resultados*; *Caderno do Aluno* e *Reflexões sobre a Prática*.

Embora fique em evidência o caráter voluntário da Provinha Brasil, percebemos que por trás desse voluntarismo existe, de certa forma, uma dose de imposição no momento que este órgão estabelece que a aplicação desta Prova pelas Secretarias está “diretamente

prevista no Compromisso Todos pela Educação do PDE”, um dos fundamentos deste Plano. Neste sentido, os municípios e estados que não aderirem a esta avaliação deixarão de receber os benefícios proporcionados pela parceria de ministérios e órgãos governamentais.

No ofício encaminhado à escola no dia 20 de março de 2008, a secretária de Educação Básica, Maria do Pilar Lacerda de Almeida e Silva, informa ao gestor que a Provinha Brasil se diferencia das demais avaliações que vem sendo realizadas por oferecer, tanto a este como ao professor alfabetizador, respostas imediatas sobre o processo de alfabetização dos alunos, ou seja, sua aplicação não tem finalidades classificatórias (BRASIL, 2008c). De acordo com o Inep (BRASIL, 2009), mais do que avaliar o nível de alfabetização dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental, a provinha é necessária por diagnosticar precocemente possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita.

Essa justificativa acerca da necessidade de realização da Provinha Brasil, como instrumento diagnóstico, remonta à aplicação dos Testes ABC, conjunto de oito testes oferecidos aos educadores não só do Brasil como, também, na América Latina, criado por Lourenço Filho (1957) no final da década de 20. De acordo com este autor, tais testes tinham como objetivo: “[...] oferecer um singelo instrumento de diagnóstico que, à entrada da escola, pudesse classificar as crianças segundo uma variável relevante na aprendizagem inicial da leitura e da escrita” (LOURENÇO FILHO, 1957, p.9).

Além desse valor diagnóstico, os Testes ABC possuíam, também, um valor prognóstico, pois, de certa forma, atuavam como uma espécie de premonição a respeito da aprendizagem do aluno. Através da aplicação dos testes e, logo após a sua avaliação, o professor já sabia quais os alunos que mais facilmente aprenderiam e os que não teriam as menores condições de aprender, a não ser que fossem submetidos aos chamados “exercícios corretivos”, caso contrário, estariam relegados a nunca se apropriarem do sistema de escrita.

Embora a Provinha Brasil não mencione essa segunda característica em nenhum dos documentos que compõem o *Kit* disponibilizado à escola, o guia *Passo a Passo* (BRASIL, 2008d, p.5, grifo nosso) esclarece que, caso a escola apresente resultados insatisfatórios, serão desenvolvidas as seguintes ações: **“correção de possíveis distorções; investimento em medidas que garantam melhor aprendizado; melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades; desenvolvimento de ações imediatas para a mudança desse quadro.”**

Não fica claro no referido documento o que seriam essas possíveis distorções e, ao mesmo tempo, como trabalhá-las. Será que o fato de a maioria das crianças da classe popular, que estão no início do aprendizado da língua escrita, entrar na escola sem o conhecimento

convencional da leitura e da escrita pode ser considerado como distorção? Se a criança não conseguir corrigir tais distorções estará relegada a não se apropriar da língua escrita, conforme acontecia com aplicação dos Testes ABC? É preciso considerar que

Não existem *Kits* de materiais ou exercícios sistemáticos para ensinar às crianças como o mundo utiliza a linguagem escrita. Estas crianças aprendem – em geral sem que qualquer pessoa perceba que estão aprendendo – pela participação em atividades de escrita com pessoas que utilizam a linguagem escrita [...] A assistência é, em geral completamente casual, quando alguém lhes aponta um sinal de rua onde está escrito “Pare”, ou “Cachorro-quente”, pela maneira como alguém pode dizer “Olha, lá está um cavalo”. Alguém as ajuda a ler o que estão interessadas em ler, e as ajuda a escrever o que gostariam de escrever por si mesmas. (SMITH, 2003, p.255)

Por possuir esse caráter diagnóstico, evidenciamos que a referida avaliação é apresentada ao professor como a solução das suas dificuldades, bem como das crianças no processo de alfabetização. Entretanto, perguntamos, ainda: Seria preciso a realização de uma avaliação nacional para diagnosticar o nível de leitura e de escrita das crianças? Até que ponto essa avaliação traduz aquilo que se pretende que uma criança em fase de alfabetização deve aprender em relação à língua escrita? Que concepção de leitura fundamenta a elaboração desta avaliação?

De certa forma, Smith (2003, p.253) nos ajuda a responder as duas primeiras perguntas, ao afirmar:

Os professores não precisam de testes para descobrirem se seus alunos estão aprendendo ou se estão confusos. Cada professor pode dizer (ou deveria ser capaz de dizer) se uma criança fez progressos na leitura, simplesmente falando com a criança. O aprendizado da leitura não progride centímetro por centímetro, como um item de informação após o outro; não deve haver dificuldade para determinar se uma criança progrediu na habilidade e interesse em um período de alguns meses. Se o método de instrução é tal que nem o professor nem o aluno podem dizer se o progresso está ocorrendo sem o recurso de um teste estandardizado, isto é um sinal certo de que a própria instrução é, em essência, inútil.

A resposta ao último questionamento está condicionada a análise da avaliação, objetivo deste artigo. Para tanto, selecionamos dois documentos que compõem o *Kit* da Provinha Brasil: o *Caderno do Professor/Aplicador*, organizado no início ano de 2008; e o *Guia de Aplicação*, disponibilizado aos professores e gestores no final do segundo semestre de 2011, justificando, inicialmente, a razão da escolha deste material e a sua.

3 A CONCEPÇÃO DE LEITURA NA PROVINHA BRASIL

A escolha do *Caderno do Professor/Aplicador* (BRASIL, 2008b) e do *Guia de Aplicação* (BRASIL, 2011) para análise da concepção de leitura que fundamenta a Provinha

Brasil se justifica por apresentar uma visão global do desenvolvimento da avaliação, uma vez que o *Caderno do Aluno* apresenta somente as opções de respostas, sem o enunciado das questões. Ambos os documentos estão organizados em dois momentos. O primeiro, esclarece os objetivos e as características da prova, bem como orienta o professor para todos os procedimentos que deverá tomar antes e durante a sua aplicação. O segundo momento, identificado na prova de 2008 como “Teste 1/Como aplicar” e no ano de 2011 “Começando a Aplicação”, apresenta a avaliação completa, direcionando sempre as ações do professor.

Neste ano de 2012, entraremos para o quinto ano de aplicação da Prova, portanto, selecionamos para análise a primeira edição, aplicada em abril de 2008, por ter sido amplamente discutida, após a sua aplicação, pelos sujeitos da escola, especialmente gestores e professores, e a última edição realizada no ano de 2011. Vale ressaltar que, antes do início da prova, a sala de aula deve estar preparada para sua aplicação, ou seja, de acordo com as orientações disponibilizadas ao professor, nenhum material que possa influenciar nas respostas dos alunos pode ficar exposto em sala de aula, tais como: alfabeto ilustrado, cartazes, etc., justificando que estes tolhem a sua autonomia. Esse procedimento contradiz as próprias recomendações do documento *Passo a Passo* (2008d), quando destaca a importância do professor estabelecer um clima agradável para realização da Prova, bem como do *Guia de Aplicação* (BRASIL, 2011, p.5) ao enfatizar “Motive os alunos a fazer o teste”. Ao se retirar todos os materiais expostos na sala, a criança, com certeza, perceberá que não se trata de um momento como outro qualquer vivenciado em sala de aula, o que pode resultar em apreensão e nervosismo da sua parte, logo, não se sentirá motivada, especialmente se não estiver familiarizada com este tipo de avaliação. Como afirma Smith (2003, p.253):

[...] os testes podem ser devastadores para crianças que não conseguem um bom desempenho, parcialmente porque podem ter a oportunidade de ler significativamente retiradas delas (em favor dos exercícios os quais já demonstram não compreender) e também por causa da inevitável consequência para a sua auto-estima.

No ano de 2008, a referida Prova possui 27 questões (dentre as quais 14 fazem uso de figuras para serem respondidas), deste total, 24 envolvem questões de múltipla escolha e 3 priorizam a escrita. Das questões de múltipla escolha, 14 estão voltadas para avaliar a habilidade de leitura da criança, organizadas do seguinte modo: leitura de palavras (seis questões); leitura de frases (uma questão); leitura de texto para identificação da finalidade (três questões) e, por fim, localização de informação em textos (quatro questões).

No ano de 2011, “Com o objetivo de atender a demanda para diminuir a extensão da prova, houve redução do número de questões” (BRASIL, 2011, p.4), ficando apenas 20 de

múltipla escolha, com quatro alternativas cada, das quais 11 estão voltadas para avaliar a habilidade de leitura, assim organizadas: leitura de palavras (duas questões); leitura de frases (duas questões); leitura de textos (sete questões).

Sobre as questões de múltipla escolha, ambos os documentos esclarecem que apenas algumas deverão ser totalmente ou parcialmente lidas pelo professor, as quais possuem o seguinte enunciado para indicar quando a questão deve ser lida, bem como suas opções de respostas: “Professor(a) Aplicador(a): leia para os alunos somente as instruções em que estão os megafones. Repita a leitura no máximo duas vezes”. É interessante ressaltar que essa informação é disponibilizada ao professor na primeira parte do documento e no início de todas as questões, tornando-se repetitiva e desnecessária.

Esse procedimento mais uma vez nos leva a comparar esta prova com os Testes ABC de Lourenço Filho. De acordo com este autor, devido esse instrumento ser considerado “simples, de fácil manejo, poderia ser utilizado por qualquer mestre primário” (LOURENÇO FILHO, 1957, p.66), bastando apenas que o aplicador fizesse a leitura do Guia de Exame, para o contato com todas as ações a serem tomadas no ato da prova.

Vale ressaltar, que nas duas edições em análise, os textos, como assim são intitulados, aparecem praticamente ao final do teste; as primeiras questões se voltam para a leitura de palavras e frases soltas, bem como para a identificação e distinção de letras, sílabas, número de palavras na frase, distinção entre número e letras.

Analisando essa forma de conceber o aprendizado da língua escrita, observamos que este teste segue uma linha linear: primeiro prioriza a identificação da letra, depois a sílaba, a palavra, a frase e, por fim o texto, ou seja, segue o mesmo processo do método sintético de alfabetização e, assim,

[...] o ensino da escrita se baseia num aprendizado artificial [...] o qual se converte em algo independente, em algo que se baseia em si mesmo; a linguagem escrita viva passa a um plano posterior. Nosso ensino da escrita não se baseia no desenvolvimento natural das crianças, nem em sua própria iniciativa: a aprendizagem chega de fora, das mãos do mestre e recorda a aprendizagem de um hábito técnico [...] (VYGOTSKI, 1995, p.183, tradução nossa)

Ao verificarmos os objetivos gerais propostos no PCN de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo, este documento traz, além daqueles voltados para a linguagem oral e produção textual, o seguinte objetivo para o ensino da leitura: “Ler textos de gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação” (BRASIL, 1997, p.103). Dentre os textos previstos, o PCN destaca:

receitas, instruções, embalagens, rótulos, cartas, bilhetes, postais, convites, diários, jornais, revistas, anúncios, contos, parlendas, quadrinhas, poemas, poesias, etc.

Situamos o PCN neste contexto para enfatizar que mais importante que o aluno identifique letras, sílabas ou palavras soltas é que ele leia textos, para tanto, precisa ter acesso à diversidade textual. Além disso, o ler textos vai requerer desta criança em início de escolarização buscar informações, antecipar, levantar hipóteses, mobilizar o saber lingüístico e o saber do mundo, mobilizar as informações não visuais e, finalmente, provocar as hipóteses.

Como vemos, esse processo não é simples, pois é no contato diários com textos diversos que a criança vai aprendendo a utilizar estratégias diversas para ler. E tudo isso ocorre porque quando lemos, independente de idade, estamos atrás do sentido, buscamos atribuir sentido ao material escrito. É por esse motivo que Josette Jolibert e Sraïki (2008, p.54) afirmam que do ponto de vista intelectual ler é:

Uma atividade de resolução de problemas, isto é, de tratamento, através da inteligência, de um conjunto complexo de informações (índices) que devem ser recolhidas (pelo leitor) ou emitidas (pelo produtor). Para construir o sentido do texto, o leitor ou escritor devem ligar entre si todos os tipos de índices percebidos (contexto, tipo de texto, léxico, atributos gramaticais significativos, palavras, letras etc.) e elaborar a partir deles um conjunto coerente, que tenha sentido e que responda à finalidade de seu projeto e ao que nele está em jogo.

Nessa perspectiva, indagamos se a criança, ao ser submetida à Provinha Brasil, devido ao tempo disponibilizado para sua realização e, além disso, por se tratar de uma situação de “teste”, terá a oportunidade de fazer uso das estratégias necessárias para compreender o escrito, especialmente expostas a textos como este, presente na Provinha de 2008: “Os meninos que moram na beira dos rios fazem muitos barquinhos com casca de coco, pedaços de bambu, isopor e até de chinelo de borracha para brincar” (BRASIL, 2008b, p.32), seguido da seguinte pergunta:

O QUE OS MENINOS FAZEM:

- A) () AVIÓEZINHOS
- B) () BARQUINHOS
- C) () CARRINHOS
- D) () TRENZINHOS

Analisando o texto apresentado, três questões podem ser levantadas: trata-se de um texto completo ou apenas um período de um texto? De onde foi retirado? Quem o escreveu? Essas perguntas ficam sem respostas, impossibilitando a criança de levantar indícios acerca do que supostamente poderia está escrito, caso ela não saiba ler convencionalmente. Entretanto, o objetivo para o qual o teste foi criado não é que a criança

faça suposições sobre o que está escrito, mas, ao contrário, realize uma leitura linear do texto, da primeira a última palavra, pois, como afirma Smith (2003, p.252):

Os testes são, primariamente, uma conveniência administrativa. São elaborados e administrados por uma variedade de razões políticas e burocráticas, para classificar as crianças e avaliar os professores. Mas nenhum teste de leitura jamais ajudou uma criança a aprender a ler. E não existe nada, nos próprios testes, que indique por que uma criança poderia não estar conseguindo aprender a ler.

Portanto, não importa se os textos apresentados estejam simplificados ou não, conforme demonstra o texto da 21ª questão da referida avaliação (BRASIL, 2008b, p.33):

LUA CHEIA
 DA JANELA, PINGO-DE-MAR VÊ A LUA.
 É NOITE DE LUA CHEIA!
 A CORUJA ESTÁ TODA CONTENTE.
 AS NOITES DE LUA CHEIA SÃO SEMPRE MUITO ANIMADAS.
 LOGO, LOGO, ELA VAI VOAR E CAÇAR.
 Mary França & Eliardo França. Lua cheia! São Paulo: Editora Ática, 2006. p.1-2
 (Fragmento).

Ao contrário do texto apresentado anteriormente, este já traz um título e indica quem são autores da produção e de onde se origina. Entretanto, por se tratar apenas de um fragmento, sua compreensão fica prejudicada, pois o texto é iniciado com a apresentação de Pingo-de-Mar, mencionado uma única vez, que olha da janela a lua. Como em nenhuma das outras linhas o texto faz referência a esse suposto personagem, ficamos sem entender quem é ele de fato, por que aparece no texto, por que tem o nome Pingo-de-mar. Logo após, aparece outro personagem, a coruja, que não se relaciona a nada com o primeiro personagem da história e cujo fechamento do texto se refere a ela.

Acreditamos, conforme comentamos acima, que por se tratar de uma situação de teste, talvez não se considere tão importante o tipo de texto apresentado à criança, mas apenas que esta responda à seguinte pergunta:

QUANDO SE PASSA A HISTÓRIA:
 A) () EM NOITES FRIAS DE INVERNO
 B) () EM NOITES MUITO ESCURAS
 C) () EM NOITES DE LUA NOVA
 D) () EM NOITES DE LUA CHEIA

Desse modo, pelos textos apresentados na Provinha Brasil no primeiro semestre do ano de 2008 e pelas perguntas elaboradas percebemos que a leitura é concebida como decodificação de mensagens por escrito, ficando o sentido em último plano. O teste analisado, ainda apresenta dois textos (23ª e 24ª questões) com as mesmas características e a mesma finalidade dos citados anteriormente, tendo como novidade apenas as figuras. Na verdade,

este instrumento avaliativo responde a forma como, na maioria das vezes, a leitura é trabalhada em sala de aula:

Aprendizado solitário que passa, sobretudo, pela realização de exercícios e que segue a progressão fixa, pré-estabelecida, dos manuais. O papel do professor é simplificar a tarefa dos alunos [...] sem dar-lhes a possibilidade de procurar, de tatear, de se enganar, ou seja, de se arriscar durante a aprendizagem. (JOLIBERT; SRAÍKI, 2008, p.55)

Observamos uma mudança no tipo de texto apresentado pela Provinha aplicada no ano de 2008 em três questões (13^a, 18^a e 22^a), quando é solicitado ao aluno que identifique “para que serve o texto”: um convite (nas duas primeiras questões) e um bilhete. Os textos que caracterizam o convite vêm acompanhados por gravuras, o que leva o aluno a antecipar de que conteúdo se trata, no entanto, consideramos desnecessária duas questões com o mesmo objetivo, havendo apenas uma diferença nas suas respostas. No primeiro texto, o aluno deverá assinalar a resposta que contém: “convidar para um aniversário” e no segundo “fazer um convite”.

Na prova aplicada no segundo semestre do ano de 2011, os sete textos apresentados são assim caracterizados: dois convites (13^a e 17^a questões), o primeiro para localização de informação e o segundo para identificar a finalidade do texto, ambos com base nas características do gênero; capa de um livro (15^a questão) para identificação do autor; instruções para fazer um piquenique (16^a questão), para identificar a finalidade do texto; texto informativo sobre como cuidar dos dentes (19^a questão), para identificação do assunto principal; duas piadas (18^a e 20^a questões), para inferir informações.

De certa forma, os textos citados se aproximam da discussão atual sobre o aprendizado inicial da leitura, em que se defende a necessidade do não leitor relacionar-se “**com textos que leria se soubesse ler**, para viver o que vive. O ambiente deve comportar-se com o não leitor como se ele já possuísse os saberes que deve adquirir” (FOUCAMBERT, 1994, p.31, grifo nosso). No entanto, ao atentar para cada questão percebemos que os elaboradores da prova não levam em consideração este aspecto apresentado por Foucambert (1994): que a criança submetida ao teste, está em fase de apropriação do ato de ler, por isso ainda uma “não leitora”. Neste sentido, consideramos um equívoco que lhes seja solicitado à leitura de um texto, com um único objetivo, identificar a resposta considerada “certa”, conforme demonstram as questões 13 e 15 respectivamente:

QUESTÃO 13

Leia o texto abaixo e depois responda à questão.

**VENHA COMEMORAR COMIGO
A MINHA FESTA DE FORMATURA!!!**

DIA: 5 DE DEZEMBRO
 LOCAL: SALÃO DE FESTA DA ESCOLA
 HORÁRIO: 18 HORAS
 CONTO COM A SUA PRESENÇA!
 MARCELA

O TEXTO QUE VOCÊ LEU É UM CONVITE DE:

- (A) CASAMENTO.
- (B) FORMATURA.
- (C) FESTA JUNINA.
- (D) ANIVERSÁRIO.

QUESTÃO 15

Leiam o texto silenciosamente. Depois que todos lerem eu vou dizer o que é para fazer.



Faça um X no quadradinho que mostra o nome do autor do texto.

- (A) ISMAEL
- (B) RECIFE
- (C) MARÇO
- (D) GENTE

Estudiosos da área da leitura (JOLIBERT, 1994a; FOUCAMBERT, 1994; SMITH, 1999) são unânimes em afirmar que toda leitura é um questionamento, é fazer perguntas ao texto escrito, possibilitando ao leitor a compreensão, a elaboração ativa do significado do que se ler. Nesse sentido, a atitude de ensinar a ler seria a de desenvolver essa atitude no próprio leitor iniciante ou, como afirma Foucambert (1994), ao não leitor, uma vez que se trata de uma prática social, histórica e cultural. Assim, “[...] o papel específico da escola é ensinar a ler [...] fazer experimentar e explicitar os indícios e as estratégias utilizados, de maneira que cada criança se torne capaz de gerir sozinha sua tarefa de leitura ou de produção de um escrito.” (JOLIBERT, 1994a, p.150).

É preciso, então, considerar que, desde a Educação Infantil, em contato com textos, as crianças precisam ser motivadas a experimentar a diversidade de indícios que um texto nos oferece com vistas a sua compreensão e, conforme Jolibert, Jacob e colaboradores (2006, p.184), isso acontece

Desde a primeira olhada, o suporte, o tamanho, o fato de ser manuscrito ou digitado, a silhueta dos blocos de texto se destacando do fundo, informações consideradas preciosas para começar a entender um texto. Desde o primeiro momento, em função

do contexto no qual encontramos um texto, podemos formular hipóteses de significado.

Nessa perspectiva, ensinar a criança a questionar ou fazer perguntas aquilo que ler afasta-se da prática enraizada na escola de fazer perguntas pontuais de compreensão sobre o texto, muito semelhante ao que é solicitado nas questões apresentadas acima, em que o olhar do aluno é direcionado apenas para um aspecto do texto e, assim, aqueles que ainda não dominam o signo linguístico passam a ser caracterizados ou identificados como crianças que possuem distorções, termo utilizado pelo guia *Passo a Passo* (2008d), conforme comentamos acima.

Esta forma de conceber a leitura está pautada a um processo de decodificação em que para iniciar suas operações de busca de sentido a criança precisa, antes de tudo, dominar o alfabeto, o que fica comprovado pela própria estrutura da prova, cujas questões iniciais priorizam a identificação de letras, sílabas, palavras, frases e, por fim, os textos.

3 CONCLUSÃO

A avaliação é um tema que embora muito pesquisado ainda é alvo de discussão nas escolas ou Universidades, públicas ou privadas, talvez por se perceber que, ainda hoje, o modo de avaliar, de certa forma, se afasta de uma avaliação como processo, dialógica, mediadora.

Conforme discutimos no início deste artigo, o interesse pela avaliação extrapola o âmbito da escola e, a partir da década de 90, passa a fazer parte da agenda das políticas educacionais, através da implantação de avaliações externas que, a nosso ver, coloca como objetivo maior a ênfase no resultado, na aferição de conhecimentos e, ainda, no controle da educação.

Por não se contentar em avaliar apenas o Ensino Superior, o Ensino Médio e os alunos do 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental, as políticas educacionais a partir do ano de 2008 também voltam o interesse para avaliação da alfabetização infantil. Para tanto, lançam mão da Provinha Brasil, cujo propósito primeiro é o diagnóstico precoce de possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita, realizado a partir de três eixos: apropriação do sistema de escrita, leitura e escrita.

De acordo com objetivo deste artigo, nossa atenção voltou-se para análise da concepção de leitura subjacente a Provinha. Neste sentido, a partir das questões apresentadas

no teste aplicado no primeiro semestre de 2008 e no segundo de 2011, verificamos que a leitura é concebida como saber decodificar palavras e textos escritos, o que vai requerer da criança, quando se tratar da leitura de textos, que ela o leia linearmente, da primeira à última palavra. Entretanto, sabemos que muitas crianças por estarem em início de alfabetização precisam ter a oportunidade de procurar, de tatear, levantar hipóteses, se enganar, enfim, de se arriscar durante a aprendizagem. Para isso, é preciso que o aluno interaja com textos considerados reais, textos que o ajudem a levantar indícios, a adivinhar, a fazer uso de todas as estratégias possíveis para a sua compreensão.

Esse aspecto, no entanto, quase não foi visualizado na elaboração da Provinha do ano de 2008, ou seja, quase todos os textos apresentados tratavam-se de produções simplificadas que mesmo para adultos alfabetizados torna a compreensão difícil. No que se refere à avaliação do segundo semestre de 2011, verificamos que mesmo apresentando escritos reais, os utiliza para fazer perguntas bem pontuais sobre o texto, priorizando única e exclusivamente o processo de decodificação.

Diante de tais considerações, concluímos que a concepção subjacente é a velha relação fonema grafema, o que, de certa forma, vem contradizer as atuais propostas (PROFA; Le e Escrever) dos cursos de formação continuada que defendem o domínio do ato de ler como atribuição de sentido. E, com isso, as consequências para o ensino da sala de aula são desastrosas, uma vez que professores e gestores passam a rever seus princípios, para retroceder ao que um dia fizeram: exigir das crianças que “apertem” a letra para arrancar dela o seu som.

Pensar o ato de ler, a partir deste olhar, é deixar de concebê-lo como processo dialógico, como interação e interlocução em sala de aula, impedindo o aluno de experienciar a leitura como prática cultural.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**. Ano XXII, agost, p.15-32, 2001.
- BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. São Paulo, Cortez, 2002.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. v.2.
- BRASIL. **Portaria Normativa nº 10**. Ministério da Educação. Brasília, abr, 2007.
- BRASIL. **PDE**: Plano de desenvolvimento da educação. Brasília: MEC/INEP, 2008a.
- BRASIL. **Provinha Brasil**: Caderno do professor aplicador. Brasília: MEC/INEP, 2008b.
- BRASIL. **Ofício Circular nº262/2008/MEC/SEB/DCOCEB/COEF**. Brasília, mar, 2008c.
- BRASIL. **Provinha Brasil**: Passo a passo. Brasília: MEC/INEP, 2008d.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira**. Brasília, 2009. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 15 de fevereiro de 2009.
- BRASIL. **Provinha Brasil**: avaliando a alfabetização: Guia de Aplicação: Leitura – Teste 2. Brasília: MEC/INEP, 2011.
- CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização**: método fônico. 3.ed. São Paulo: Memnon, 2004.
- FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Gondim e Rosa Maria Torres. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- FOUCAMBERT, João. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.23, n.80, 2002. p.301-327
- GOMES, Alfredo Macedo. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.23, n.80, 2002. p.277-300.
- JOLIBERT, Josette el al. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994a, v.I.

_____. **Formando crianças produtoras de textos.** Trad. Walkiria M. Settineri; Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994b, v.II.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette e colaboradores. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOLIBERT, Josette; SRAIKI, Christine. **Caminhos para aprender a ler e escrever.** Trad. Ângela Xavier de Brito. São Paulo: Contexto, 2008.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC:** para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 6.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e letramento em debate.** Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério, 27/04/2006.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** Trad. Beatriz Affonso Neves. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4.ed. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKI, L.S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1995, v.3.