

CULTO À AVALIAÇÃO, PATOLOGIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR¹

Raquel Meister Ko. Freitag
Mônica Maria Soares Rosário
Sammela Rejane de Jesus Andrade
Marta Ginólia Barreto Lima
Michelle Lima

Resumo: Dado o cenário alarmante de analfabetismo no contexto educacional brasileiro, apresentamos uma revisão das políticas de avaliação, destacando a Provinha Brasil, com seu perfil diagnóstico e aplicação preventiva em ações para minimizar os efeitos do fracasso escolar no que tange ao aprendizado da leitura nos processos de alfabetização e letramento. Discutimos, também, a tendência de se atribuir patologias às crianças que não obtêm sucesso nos índices de avaliação, no que se denomina de processo de patologização da alfabetização.

Palavras-chave: alfabetização; fracasso escolar; diagnóstico.

Abstract: *Considering the scenario of illiteracy in the Brazilian educational context, in this paper we present a review of assessments policy, focusing the Provinha Brasil, with emphasis to the diagnostic profile and applying preventive measures to minimize the effects of school failure as processes in reading skills and literacy. We discussed also the tendency to attribute diseases to children who are not successful in the ratings, in the so called "pathologizing of the education".*

Keywords: literacy; school failure; diagnose.

¹ Este texto reflete discussão desenvolvida no âmbito do projeto *Ler+Sergipe: leitura para o letramento e cidadania*, financiado pelo Programa Observatório da Educação (edital 38/2010/CAPES/INEP). O objetivo geral do projeto é, a partir da análise descritiva da competência de leitura, da concepção à ação, contribuir para as decisões de gestores acerca das ações em leitura, de modo a garantir o direito que toda criança, adolescente e jovem adulto têm ao letramento pleno, com isso ampliando o acesso à cidadania e à empregabilidade, contribuindo especificamente na diminuição do analfabetismo funcional no estado de Sergipe.

Introdução

Uma das grandes indignações da sociedade brasileira atualmente é, apesar de todos os investimentos e políticas de acesso e democratização, ainda se deparar com alunos que ainda não sabem ler. É desesperador verificar que os alunos chegam aos últimos estágios da educação básica sem dominarem o requisito mínimo fundamental para a continuidade na escola: a leitura. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) assinalam que, em 2007, 24,8 milhões de crianças, de 8 a 14 anos de idade frequentavam a escola, o que correspondia a 97,6% do total, uma quase universalização do ensino fundamental; entretanto, "este alto índice de frequência à escola nem sempre se traduz em qualidade" uma vez que 1,3 milhão [de brasileiros] (5,4%) não sabe ler nem escrever. (BRASIL, 2008, p. 133)

Para tentar atenuar esta triste realidade, no rol de políticas públicas da educação, apresentamos aspectos da implementação de um instrumento de avaliação do nível de alfabetização – a Provinha Brasil – cujo objetivo específico é avaliar o nível de alfabetização dos educandos das séries iniciais. Inicialmente, apresentamos o contexto educacional no qual a Provinha Brasil está inserida, tecendo considerações acerca das ações promovidas na tentativa de erradicar o analfabetismo no Brasil. Abordamos também o processo de "patologização da alfabetização", focando especificamente o que preconizam os documentos oficiais que orientam as avaliações de diagnóstico do desempenho escolar.

O Culto à Avaliação no Brasil

Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a década de 1990 foi promissora por inovar com a criação de sistemas de avaliação. O Brasil já revelava interesse pela avaliação do sistema de ensino desde a década de 1930, no entanto, somente nos anos 1990 é que esse interesse pela avaliação toma grandes proporções, com a emergente preocupação quanto aos rumos que a educação vem tomando até os dias de hoje. O governo federal, a partir de um projeto de lei, criou o Plano Nacional de

Educação (PNE), que deve vigorar de 2011 a 2020, com dez diretrizes objetivas e vinte metas, seguidas de respectivas táticas para a concretização. Essas metas são semelhantes ao Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), no que diz respeito à sua visão sistêmica de educação. Quanto ao ensino fundamental, que contempla a Provinha Brasil, é estabelecida a meta 5, cuja prioridade é alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, com destaque para o exame periódico para medir o nível de alfabetização das crianças.

As políticas públicas no Brasil têm a avaliação do rendimento dos sistemas como um de seus objetivos, mas que não são determinantes para mudar estruturalmente a educação. As avaliações são práticas importantes para que os resultados obtidos sejam estudados visando a uma possível ação que resolva os problemas da escola. Para tal, é necessário que as avaliações ocorram no âmbito escolar e nacional. Jamais esses resultados deverão ser usados como forma de punição de estabelecimentos, alunos ou professores (DEPRESBITERIS, 2001, pp. 145-146).

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), que é calculado através da taxa de rendimento escolar e dos dados obtidos pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e Prova Brasil. Uma escola é bem classificada (em uma escala de zero a 10) na avaliação do IDEB se tiver um baixo registro de repetências e desistências, além de um bom resultado na Prova Brasil. O SAEB surgiu nos anos 1980 como o primeiro sistema que afere o desempenho da realidade educacional brasileira; é composto por dois procedimentos: um é a ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica), conhecida nos meios de divulgação como SAEB, cujo foco são as gestões dos sistemas educacionais; o outro é a ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento), cujo foco está em cada unidade escolar, mais detalhada que a ANEB e é conhecida em suas divulgações como Prova Brasil. O SAEB aplica questionários contextuais aos alunos, professores e diretores no intuito de levantar informações acerca da origem familiar, dos seus hábitos e condições de estudo. Ocorre a cada dois anos e avalia alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental (Prova Brasil) e 3º ano do ensino médio pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A partir dos resultados, o SAEB prepara matrizes que mostram os conteúdos que realmente têm sido ensinados nas escolas brasileiras. A par desta informação, o governo

pode encontrar caminhos que avaliem as políticas da educação e onde se deve investir para a melhoria da qualidade de ensino, o que está estritamente relacionada com os objetivos do SAEB, que, tem como principal objetivo “oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a universalização do acesso e a ampliação da qualidade, da equidade e da eficiência da educação brasileira.” (BRASIL, 2007, p. 3).

As avaliações da Prova Brasil, instrumento de avaliação que examina o nível de letramento dos alunos de 5º e 9º anos, acusam o baixo nível em leitura dos alunos dessas séries, e esse foi um dos motivos que levou o governo a criar a Provinha Brasil, instrumento que procura diagnosticar o problema, a fim de levar o professor a saná-lo. Esses dois instrumentos nada mais são que propostas complementares de melhoria da educação, pois enquanto um diagnostica o nível de letramento e alerta o professor, motivando-o a uma modificação de sua prática docente, aquele avalia os alunos no sentido de verificar se o diagnóstico e possível alteração no ensino, contribuiu para a melhoria na competência leitora dos alunos das séries finais do segundo e quarto ciclo. As notas da Prova Brasil compõem o IDEB, mas as da Provinha Brasil não tem esse intuito, porque objetiva “fornecer respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores da escola, reforçando, assim, uma de suas finalidades que é a de construir um instrumento pedagógico, sem fins classificatórios” (BRASIL, 2009, p.7). Isso porque a Provinha Brasil tenciona, com os resultados, reorientar as práticas do professor alfabetizador, eis o motivo principal por que se acredita ter a Provinha Brasil importância maior que a Prova Brasil, que só afere resultados sem visar a nenhuma prática que possa vir a influenciá-los. A Provinha Brasil, por sua vez, além de influenciar as práticas docentes dos professores alfabetizadores, também contribui para a melhoria do índice de desempenho da Prova Brasil.

A Provinha Brasil é, pois, uma iniciativa do governo federal para tentar estancar uma situação que já se alastra, com aumento expressivo e paulatino por muitos anos: o analfabetismo.

Analfabetismo no Brasil: Indicadores e Tentativas de Erradicação

O analfabetismo ronda o Brasil desde a introdução do sistema jesuítico. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 2), este é possivelmente o mais importante problema social brasileiro e “está na raiz de todos os grandes problemas sociais no Brasil”, já que nasceu com ele e se constitui tão antigo quanto ele, dada a expressividade de analfabetos e de pessoas que não conseguiram concluir seus estudos na idade adequada. Não se pode negar, portanto, que o analfabetismo foi e é ainda hoje a causa da desigualdade social, uma vez que, desde os primórdios, a educação brasileira era destinada à elite.

Comparado aos demais países da América latina, o Brasil é o 20º colocado em população alfabetizada, com 11,1 milhões de analfabetos, acima de 15 anos (BRASIL, 2007). A dimensão continental do Brasil não pode ser um dos obstáculos para sanar o analfabetismo no Brasil, uma vez que países muito maiores conseguiram quase extinguir o analfabetismo adulto, como Estados Unidos (99%), China (91%) Canadá (99%) e Rússia (99%). (BRASIL, 2005).

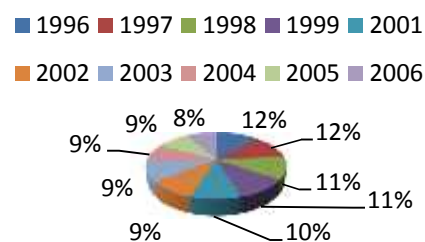


FIGURA 1: Taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade, de 1996 a 2006 (FONTE: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1996/2006)

No Brasil, no período de 1996 a 2006, o número de analfabetos reduziu em 30% (fig. 1). Entretanto, ainda restam 10,4% de analfabetos, especialmente na região nordeste (fig. 2).

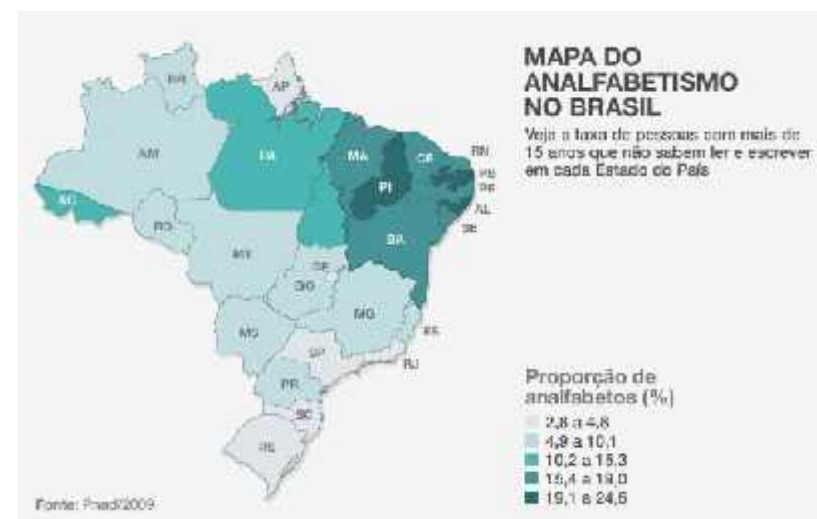


FIGURA 2: Mapa do Analfabetismo no Brasil (FONTE: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009)

O termo “analfabeto” tem uma carga pejorativa muito alta e é profundamente estigmatizante. Com ele, a pessoa autointitulada carrega os conceitos de estupidez, cegueira, subdesenvolvimento, pobreza, etc. Além dos analfabetos absolutos, que na pesquisa feita em 2003, pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), contemplam 8% da população, 30% da população brasileira é composta por analfabetos funcionais. São atribuídos pelo INAF níveis diferenciados de analfabetismo funcional: nível alfabético, nível rudimentar, nível básico e nível pleno. O nível alfabético corresponde àquele grupo de pessoas que não conseguem executar tarefas simples como ler palavras e frases. O rudimentar corresponde àquelas pessoas que não conseguem inferir informações explícitas da leitura de um texto simples e curto. O nível básico é o concernente às pessoas que já leem e compreendem texto de extensão média e nele conseguem fazer pequenas inferências, no entanto, têm dificuldade de realizar operações que envolvam muitos elementos, etapas ou relações. Por fim, o nível pleno é correspondente às pessoas que não têm nenhuma dificuldade de ler textos mais longos, podendo ser capaz de fazer análise e comparar partes, distinguir fato de opinião e de realizar inferência e síntese.

O governo brasileiro deflagrou muitas iniciativas na tentativa de erradicar o analfabetismo; tão antigas quanto o analfabetismo são as tentativas de extingui-lo.² Para Pinto et alii (2000), é necessário investir na qualidade desses programas, focando sua atenção nos “diferentes perfis” do alfabetizando e na qualificação do alfabetizador.

Avaliações Oficiais e o Fracasso Escolar: A Saída Patologizante

Se o analfabetismo é o cerne de grande parte dos problemas de educação no Brasil, é necessário procurar saná-lo. Antes, é preciso examinar a causa deste mal que se instaura mesmo entre aqueles que já estão na escola. O déficit na alfabetização causa ao aluno sérios problemas de aprendizagem em sua trajetória educacional. É fato que os professores lidam com alunos que terminam o ensino fundamental menor e ingressam no 6º ano com muita dificuldade de leitura e de escrita. Dessa forma, acabam por não conseguir acompanhar os conteúdos das outras disciplinas, encerrando seu ciclo de ensino sem que tenham condições mínimas de ler e compreender um texto, menos ainda de escrever com fluência. É devido ao baixo nível de alfabetização que o Brasil ocupa, de acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), a 57ª posição. O fato é tão absurdo que chega a ser comentado da conceituada revista britânica *The Economist* numa matéria intitulada “Um país de não-leitores”.³ Tais resultados mostram que a educação no Brasil realmente atravessa por problemas: o fracasso escolar reflete de maneira contundente nas referidas avaliações. Mas

² Pinto et alii (2000, p.553) elencam os seguintes programas: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958); Movimento de Educação de Base (1961); Programa Nacional de Alfabetização, valendo-se do método Paulo Freire (1964); Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral (1968- 1978); Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Educar (1985); Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – Pnac (1990); Declaração Mundial de Educação para Todos (1993); Plano Decenal de Educação para Todos (1993); Programa de Alfabetização Solidária (1997).

³ A matéria discorre sobre motivos de o Brasil ter ficado no 27º lugar, num ranking de 30 países, dentre os quais estão: a negligência à educação em séculos de escravidão; o fato de a escola primária somente ter se universalizado nos anos 1990; e a experiência eletrônica ter chegado antes da leitura escrita, a exemplo do rádio, na década de 1930 e da internet, nos dias atuais. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u58816.shtml>

como entender esse fracasso? Há muitas hipóteses para se buscar possíveis culpados. O projeto *Ler+Sergipe: leitura para o letramento e cidadania* (Observatório da Educação Capes/Inep), ao qual este trabalho está vinculado, vem investigando as causas do fracasso escolar, particularmente no que tange ao aprendizado inicial da leitura. A formação dos professores (ROSÁRIO, 2012) e a correlação entre as avaliações e as competências desenvolvidas (ALMEIDA, 2012) são objeto de investigação, a fim de verificar se o fracasso na educação está relacionado à perspectiva da baixa qualificação do ensino ou à inadequação dos instrumentos de avaliação.

Atualmente, entretanto, observa-se uma tendência crescente, principalmente nas séries iniciais, de se atribuir patologias às crianças que não obtêm sucesso nos índices de avaliação. Passou-se a “medicalizar” o fracasso, interpretando o desempenho indesejado do aluno como sintomas de possíveis doenças a serem diagnosticadas, sob o rótulo de “distúrbios de aprendizagem”, os quais apresentamos a seguir, apontando de que modo seus sintomas podem ser confundidos, intencionalmente, com fracasso escolar.

O rótulo de “distúrbio de aprendizagem” é usado para designar comportamento de crianças que apresentam dificuldades de aquisição de matéria teórica, apesar de apresentem inteligência normal, e não que demonstrem desfavorecimento físico, emocional ou social. De acordo com estudos da psicopedagogia, crianças que apresentam este tipo de distúrbio não são incapazes de aprender, pois as dificuldades apresentadas por elas não caracterizam uma deficiência irreversível, mas indiciam apenas uma forma de imaturidade que requer atenção e métodos de ensino apropriados. Por isso, os distúrbios de aprendizagem não devem ser confundidos com deficiência mental. Dentre os distúrbios de aprendizagem mais comuns relacionados ao processo de alfabetização podemos relacionar a dislexia e a disgrafia.⁴ No

⁴ A dislexia refere-se à falha no processamento da habilidade da leitura e da escrita durante o desenvolvimento. Manifesta-se como um atraso no desenvolvimento ou como a diminuição em traduzir sons em símbolos gráficos (relação fonema-grafema) e compreender qualquer material escrito. A patologia é desdobrada em três tipos: visual (mediada pelo lóbulo occipital), fonológica (mediada pelo lóbulo temporal) e mista (com mediação das áreas frontal, occipital, temporal e pré-frontal). Já a disgrafia é uma deficiência na linguagem escrita, mais precisamente na qualidade do traçado gráfico, sem comprometimento neurológico e/ou intelectual. Nas disgrafias, também encontramos indivíduos com níveis de inteligência acima da média, mas que por vários motivos, apresentam escrita ilegível ou lenta. A ‘letra feia’ (disgrafia) está ligada às

entanto, dados os alarmantes índices de insucesso, tem havido um aumento nos “diagnósticos” de distúrbios de aprendizagem:

Tornou-se comum, em nossos dias, ouvir diagnósticos na área de leitura e escrita como Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade, Transtorno de Leitura, Distúrbios de Conduta, Dificuldade de Aprendizagem. Patologias que antes eram conhecidas por poucos, agora são divulgadas pela mídia e por profissionais da saúde e educação (ANTONIO, 2010, p. 406)

Este aumento de diagnósticos é resultado de um fenômeno que vem sendo denominado de patologização da educação. Collares e Moysés (1994) discorrem sobre este fenômeno, apontando o processo de transferência da responsabilidade do fracasso escolar para o aprendiz, em uma linha biologicizante, na qual o problema precisa ser medicamentado.

A aprendizagem e a não-aprendizagem sempre são relatadas como algo individual, inerente ao aluno, um elemento meio mágico, ao qual o professor não tem acesso - portanto, também não tem responsabilidade. Ante índices de 50, 70% de fracasso entre os alunos matriculados na 1ª série da Rede Pública de Ensino brasileira, o diagnóstico é centrado no aluno, chegando no máximo até sua família; a instituição escolar, a política educacional raramente são questionadas no cotidiano da Escola. Aparentemente, o processo ensino-aprendizagem iria muito bem, não fossem os problemas existentes nos que aprendem. (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 24)

Os “distúrbios de aprendizagem” têm sido mais “recorrentes” em crianças em processo de alfabetização. As dificuldades de leitura apresentadas pelas crianças que compõem o ensino fundamental menor são enormes: elas não entendem, por exemplo, por que falam de

dificuldades para recordar a grafia correta para representar um determinado som ouvido, ou elaborado mentalmente. A criança escreve devagar, retocando as letras, e realizando de forma inadequada as uniões entre elas. A disgrafia, por sua vez, está relacionada à má organização do espaço temporal, fazendo com que uma organização de caderno, por exemplo, seja ‘inexistente’ (usa espaços inadequados entre as palavras, margens inexistentes, letras deformadas, escrita ascendente ou descendente, entre outros).

um jeito e escrevem de outro. Como falante da língua que é, essa criança já percebeu que existem diferenças entre a fala e a escrita e também que existem modos diferentes de se falar a mesma coisa, ou seja, há variação linguística. Por conta disso, cabe ao professor estar atento à variedade linguística que seu aluno traz de casa, uma vez que a distância entre o oral e o escrito será algumas vezes muito grande, cabendo explicações específicas, pois, embora o sistema escrito seja um só para todos, a diversidade reina na fala (cf. FREITAG, 2010; 2011).

Esses aspectos demonstram a necessidade de se trabalhar a consciência fonológica no ciclo infantil. Consciência fonológica, de acordo com Scliar-Cabral (2009), não é um método, mas uma estratégia de trabalho que facilita a aprendizagem da leitura pela criança. O aluno precisa aprender que “as palavras são formadas por pedacinhos representados por letras. Mudando uma pela outra, muda o seu significado” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 40). Nessa perspectiva, a consciência fonológica incide na estratégia de trabalho consciente que leve a criança (alfabetizando) a desenvolver a capacidade de desmanchar a sílaba em pedacinhos menores. É a capacidade de fazer o alfabetizando perceber os sons (valor) de cada letra/grafema, em cada composição silábica, através do reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si.

Cabe, assim, ao alfabetizador a necessidade de estar sempre trabalhando os valores que uma ou duas letras (grafemas) têm de representar os fonemas. Nesse caminho, é importante salientar que o ensino muitas vezes tem sido baseado no método tradicional o qual busca fazer as crianças reconhecerem as letras através de seus “nomes”. Tal método não é adequado, pois: “a decodificação precisa ser aprendida pelo valor que as letras têm, muitas vezes condicionada pelo contexto, e não por seus nomes” (SCLIAR-CABRAL, 2008, p. 16). Porque, às vezes, uma determinada letra sempre tem o mesmo valor, como “f”, “b”, “p”, “t” (há uma correspondência biunívoca entre elas), outras vezes, uma determinada letra poderá ter mais de um valor (não há uma correspondência biunívoca entre elas), por exemplo, o l em posição de início de sílaba equivale a um som diferente daquele quando está em posição de final de sílaba ou palavra, assim, em lua o som do l é diferente daquele da palavra sol.

Como resultado dessa concepção de alfabetização distorcida, o fracasso é preponderante, e passa a ser patologizado. Para romper este ciclo, é preciso professores bem formados e aptos a acompanharem de perto e individualmente o processo de aprimoramento das habilidades que envolvem a alfabetização, de cada aluno, buscando diagnosticar possíveis dificuldades, sejam elas de cunho pedagógico, social ou patológico.

Os resultados das avaliações no Brasil vêm apresentando pequenos avanços ao longo dos anos, mas que são insuficientes se for levada em conta a importância das questões em torno da alfabetização para educação. Isso fica mais evidente quando os dados observados são de avaliações de abrangência mundial, como o PISA, em que o resultado do Brasil fica muito aquém ao de países muito menos desenvolvidos economicamente. De maneira geral, os resultados dessas avaliações refletem o fracasso escolar no país, mas o importante para solucionar o problema é não procurar culpados, pois é muito comum ouvir que o desempenho insatisfatório nos bancos escolares são resultados de falta de preparo dos professores, patologia dos alunos. Um problema dessa magnitude apresenta muitos agentes causadores, principalmente o reflexo histórico de toda uma sociedade; os resultados das avaliações só vêm a evidenciar aquilo que vivenciado nas escolas de todo o país, em que alunos são promovidos ano a ano, sem adquirir proficiência em leitura e escrita. Nesse sentido, na seção a seguir, destacamos a Provinha Brasil como um instrumento diagnóstico do nível de alfabetização promissor, possibilitando às redes de ensino o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, a fim de melhorar a qualidade do ensino.

A Provinha Brasil

Aplicada pela primeira vez em 2008, a Provinha Brasil é uma das iniciativas do Governo Federal para melhorar o nível de habilidade em leitura que, de acordo com o IDEB e outros sistemas avaliativos, é deficiente. Essa avaliação acontece em duas fases, uma quando inicia o ano e outra quando termina. Dessa maneira, os professores têm condições de perceber o nível com que seus alunos chegaram à escola e o que foi acrescentado de habilidades em

leitura durante o ano letivo. A Provinha Brasil não tem a pretensão de estabelecer índices classificatórios; seu objetivo primordial é levar o professor a reavaliar os seus métodos no intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos, entre outros objetivos, quais sejam:

Avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do ensino fundamental; diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita. Esses objetivos possibilitam, entre outras ações: estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino; planejamento de cursos de formação continuada para os professores; investimento em medidas que garantam melhor aprendizado; desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas; melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino. (BRASIL, 2009, p.8)

Ao contrário do que corre no senso comum dos professores alfabetizadores, a Provinha Brasil não tem intenção de classificar ou punir aluno, escola ou ele mesmo. Tanto que os resultados não são divulgados. A intenção deste instrumento é que os dados aferidos funcionem para o professor e para a escola como uma amostragem da habilidade leitora do aluno e que, diante da sua constatação, o professor se sinta motivado a criar novas possibilidades de melhora no resultado.

Como uma das diretrizes do *Plano de Metas Todos pela Educação* é ter o aluno alfabetizado em até oito anos de idade, a Provinha Brasil é aplicada para os alunos do 2º ano de escolarização; uma vez que com o aumento do ensino fundamental para nove anos, a criança terá que ter passado pelo primeiro ano, que corresponde à antiga Alfabetização. A aplicação do exame ocorre no período intermediário que contempla o alvo etário a que quer atingir o Plano de Metas – oito anos. Ou seja, a Provinha Brasil será aplicada para alunos que, tomando-se somente em consideração a idade escolar, têm sete anos de idade, o que significa que já obtiveram as primeiras noções de alfabetização na série anterior, com seis anos e se ainda seu nível de alfabetização/letramento for precário, ainda dispõe de mais um ano, vez que no ano seguinte, no 3º ano, contará com oito anos.

No entanto, o conhecimento da realidade das escolas públicas no Brasil mostra que, pelo menos no que tange ao critério idade, a meta de alfabetizar todos os alunos que tenham oito anos será estendida para outras faixas etárias, uma vez que as séries de ensino são bastante heterogêneas; por isso, a referência é o segundo ano do ensino fundamental:

A definição dos alunos que farão o teste independe da trajetória escolar individual das crianças, tomando-se como referência o segundo ano de escolarização, ou seja, o segundo ano destinado à alfabetização e ao início do letramento, de acordo com a estrutura do ensino da unidade escolar onde ela se encontra matriculada. Os alunos com distorção idade-série, ocasionada por retenção, ingresso tardio, avanço de estudo, mas que estiverem matriculados no segundo ano de escolarização, destinado à alfabetização e letramento inicial, da instituição de ensino, devem fazer o teste da Provinha Brasil. De outra forma, aqueles alunos que não estiverem no segundo ano de escolarização não devem fazer a prova. (BRASIL, 2009, p.9)

As habilidades que são avaliadas na Provinha Brasil foram estruturadas num documento conhecido como *Matriz de Referência para a Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial*, e que se constitui como uma referência para a elaboração do teste. A matriz está dividida em dois eixos. O primeiro eixo trata da apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita. E o segundo eixo enfoca a leitura. Para cada um dos eixos são estabelecidas habilidades descritoras que totalizam dez, sendo três para o primeiro eixo e sete para o segundo. Então, para ser bem avaliado, no que compete à apropriação do sistema escrito, o aluno precisa: a) Reconhecer letra; b) Reconhecer sílabas; c) Estabelecer relações entre unidades sonoras e suas representações gráficas. No que concerne à avaliação da Leitura, habilidade discorrida no eixo 2, o aluno precisa saber: a) Ler palavras; b) Ler frases; c) Localizar informação explícita em textos; d) Reconhecer assunto de um texto; e) Identificar a finalidade do texto; f) Estabelecer relação entre as partes do texto; g) Inferir informação.

A Provinha Brasil é composta por 20-24 questões de múltipla escolha com quatro alternativas. Elas devem ser respondidas mediante leitura na íntegra do observador, leitura parcial ou através da leitura individual dos alunos. A correção dos testes se baseia no número de acertos que o aluno obteve e a pontuação é conferida levando-se em conta cinco níveis de desempenho que puderam ser identificados a partir da análise das dificuldades que as crianças obtiveram quando submetidas ao pré-teste, portanto,

A partir da identificação das habilidades e da medida do grau de dificuldade das questões, foram definidos quantitativos mínimos de questões que caracterizam cada nível de alfabetização e letramento inicial que as crianças puderam demonstrar. Cabe ressaltar ainda que a interpretação das respostas dos alunos não pode ser feita a partir do erro ou acerto a uma questão isolada, pois o acerto ou erro a uma única questão é definido por uma série de fatores circunstanciais. Desta forma, apenas um conjunto de acertos pode garantir uma descrição segura do desempenho do aluno. (BRASIL, 2009, p.16)

A quantidade de respostas corretas do aluno comprova quais habilidades foram desenvolvidas e informa o nível de desempenho descrito para a Provinha Brasil. Os quantitativos de acertos correspondentes a cada nível são: a) Nível 1 – até 10 acertos; b) Nível 2 – de 11 a 15 acertos; c) Nível 3 – de 16 a 18 acertos; d) Nível 4 – de 19 a 22 acertos; e) Nível 5 – de 23 a 24 acertos. O nível 4 é aquele alcançado por alunos que já tem autonomia para ler textos simples e conseguem interpretá-los, localizando informações, fazendo inferências e identificando o assunto ou a finalidade e demonstram as seguintes habilidades:

Localizar informações explícitas e evidentes a partir da leitura de textos como bilhetes e convites, sem apoio das características gráficas; Inferir informação em textos curtos; Identificar finalidade de textos de gêneros diversos, como bilhetes, sumário, convite, cartazes; Reconhecer o assunto de um texto sem apoio das características gráficas do suporte; Localizar informação explícita, em menor evidência, em textos informativos ou narrativos um pouco mais longos. (BRASIL, 2009, p.19)

Esses níveis correspondem teoricamente ao grau de alfabetização que uma criança alcançou e revelam a habilidade descrita na matriz de referência. Uma criança que acertou 21 questões está classificada no nível 4 e demonstra que as habilidades dos itens anteriores já foram desenvolvidas. Com esses dados, o professor não só pode identificar o nível em que se encontra o seu aluno, as habilidades que ele já domina, como também, ter uma ideia do que se possa esperar do progresso de alunos dos dois primeiros anos do ensino fundamental. Dos níveis estipulados, o nível 4 configura-se como aquele que mais se aproxima das habilidades esperadas por alunos do segundo ano de escolarização, mas mesmo que a maioria dos alunos atinjam esse nível na Provinha de entrada, o professor deve continuar o

[...] trabalho pedagógico com os alunos deverá continuar no sentido de expandir e aprofundar as capacidades que os alunos já demonstram ter desenvolvido. Neste sentido, espera-se que no final do 2º ano de escolaridade as crianças demonstrem ter as habilidades descritas no nível 4 e que possam aperfeiçoá-las durante os anos escolares seguintes. O Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação sinaliza para que, em um prazo de 10 anos, tenhamos todas as nossas crianças neste nível ao final do segundo ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2009, p.16)

Os municípios que desejarem aplicar a Provinha Brasil – que assim como a Prova Brasil não é obrigatória – recebem o kit que contém sete documentos que orientam todo o processo: a) Passo a passo; b) Orientações para as Secretarias de Educação; c) Caderno do Professor/Aplicador I: Orientações Gerais; d) Caderno do Professor/Aplicador II: Guia de Aplicação; e) Guia de Correção e Interpretação dos Resultados f) Reflexões sobre a Prática.

A escolha de quem deve aplicar a Provinha Brasil depende do foco que o gestor quer dar à avaliação. Se quiser ter uma visão geral de cada unidade escolar, das diretorias ou de toda rede de ensino, a aplicação deve ser feita por outros agentes capacitados e os dados da turma devem ser agregados. No entanto, o próprio professor da turma pode aplicar o teste, situação que seria a ideal, vez que atende de forma direta o objetivo da Provinha Brasil, que é monitorar e avaliar o nível de letramento de cada aluno.

Considerações Finais

Para explicar o fracasso escolar, na maioria das vezes, busca-se somente um culpado, ou seja, alguém que possa assumir, sozinho, os déficits de aprendizagem. A atuação de um profissional da educação pode servir tanto para determinar “o culpado” que se procura, ou seja, patologizar o educando, como para desmitificar o conceito unilateral e reducionista de que os problemas ou dificuldades de aprendizagem residem numa única explicação. O fracasso escolar pode ser causado por diversos fatores, sejam eles de ordem psicológica, social ou estrutural e organizacional da escola e/ou do sistema. Em muitos casos, tais fatores atuam simultaneamente.

As avaliações de alfabetização vêm aumentando no Brasil e, com elas, o uso dos termos patologização e fracasso escolar. O termo “dificuldade de aprendizagem” tem sido comumente usado e quase sempre com o sentido de que o aluno apresenta problemas, sejam eles psicológicos ou socioculturais, para aprender. Outras concepções não são abordadas, como a posição do professor frente ao processo de alfabetização, uma vez que o modo de considerar esse processo irá acarretar na aprendizagem do aluno. Nessa perspectiva, nessa etapa de aquisição de conceitos, a criança vai adquirir a base de toda a sua aprendizagem. Assim, a forma como o educador trata a leitura, por exemplo, vai determinar se o aluno vai gostar de ler ou não, futuramente. O educador deve estimular o desenvolvimento das crianças de uma forma geral, sejam elas crianças com desenvolvimento normal das suas habilidades, sejam crianças que apresentam algum tipo de alteração neste desenvolvimento.

Nesse sentido, a Provinha Brasil tem suscitado discussões quanto às contribuições “para a formulação de políticas públicas e quanto ao modo de conceber a alfabetização e práticas dessa natureza adotadas e análise de prova, visando à formação continuada de alfabetizadores” (MORAIS; LEAL; ALBUQUERQUE, 2009, p. 302). Esteban (2009, p. 47) tece críticas a respeito dessa avaliação, que acredita reduzir o processo de alfabetização, ignorando-o como uma *prática sociocultural* e julga a Provinha Brasil “predominantemente quantitativa e

classificatória, além de questionar a capacidade desse processo de avaliação oferecer contribuições efetivas para a alfabetização de todas as crianças”. Há autores que focam a presença do letramento na Provinha Brasil (MELLO, 2009) ou, ainda, que verificam as concepções de letramento inerente à Provinha Brasil (CRISTOFOLINI, 2010). Também tem se pesquisado a relação entre o que se ensina durante o ano letivo em língua portuguesa e o que é aplicado no teste da Provinha Brasil: Morais (2009) questiona até que ponto os resultados da Provinha Brasil influenciam o posicionamento do professor no que concerne à sua metodologia de trabalho.

Acreditamos que, em médio prazo, a adoção da Provinha Brasil enquanto instrumento que previne o diagnóstico tardio dos déficits de letramento, ao mesmo tempo em que possibilita ao professor rever a sua prática alfabetizadora, pode se tornar um método de contenção dos analfabetos no país.

Referências

- ALMEIDA, A. N. S. DE A. **A competência narrativa na Provinha Brasil: um estudo do desempenho dos estudantes da EMEF Tenisson Ribeiro - Aracaju/SE**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe: 2012.
- ANTÔNIO, G. D. R.. Dislexia: o excesso de diagnósticos e o reflexo na vida das crianças. In **Anais do SETA**, n. 4, p. 406-416, 2010.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Raízes sociolinguísticas do analfabetismo no Brasil. In **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 2, n. 4, 215-234, 2008.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **SAEB-2005**. Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Brasília, 2007.
- BRASIL. **Síntese de indicadores sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira. Brasília, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2008.

BRASIL. **Provinha Brasil** – Passo a passo. Brasília, MEC/INEP, 2009

BRASIL. **Indicadores Educacionais**. Brasília, MEC/INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acessado em: 30 de setembro de 2011.

BRASIL. **Prova Brasil 2009**. Brasília, MEC/INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb>>. Acessado em: 05 de outubro de 2011.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). In **Série Ideias** n. 23, p. 25- 31, 1994.

CRISTOFOLINI, C. Algumas considerações a respeito do letramento na Provinha Brasil. In **Working Papers em Linguística**, n. 2, pp. 25-35, 2010.

DEPRESBITERIS, L. A avaliação na educação básica: ampliando a discussão. In **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. n. 24 jul./dez, p. 137-146, 2001.

ESTEBAN, M. T. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. In **Sísifo/revista de ciências da educação**, n. 9, mai/ago, p. 47-56, 2009.

FRANCO, C. O SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. In **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, maio/jun./jul./ago., p.127-133, 2009.

FREITAG, R. M. K. Implicações da variação na alfabetização: a lateral palatal e seus correspondentes grafêmicos. In **Leitura**, v. 1, p. 37-56, 2010.

FREITAG, R.M. K. Entre norma e uso, fala e escrita: contribuições da Sociolinguística à alfabetização. In **Nucleus**, v. 8, p. 1-10, 2011.

MORAIS, A.G. de; LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.. “Provinha Brasil”: monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais. In **RBPAE**, v.25, n.2, mai./ago., p. 301-320, 2009.

MORAIS, J. F. S. Alfabetização no Brasil: ainda um desafio. In **Revista Espaço Acadêmico**, n. 93, p.1-6, 2009.

PINTO, J. M. de R. et alii. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. In **R. bras. Est. pedag.**, v. 81, n. 199, set./dez, p. 511-524, 2000.

ROSÁRIO, M. M. S. **Avaliação de políticas públicas para a alfabetização: formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da Provinha Brasil**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, 2012.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípio do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SCLIAR-CABRAL, L.. Processamento bottom-up na leitura. In **Veredas**, n. 2, v. 2, p. 24-33, 2008.

(Recebido em 13/09 – Aceito em 05/10/2014)