

# **ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA**

CLEONARA MARIA SCHWARTZ (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO).

## **Resumo**

Entendendo que a avaliação é uma ação fundamental das políticas públicas para o enfrentamento dos desafios da alfabetização e que a escola é uma instituição importante para a inserção dos indivíduos nas práticas sociais de leitura e de escrita, esta comunicação apresenta resultados de um estudo que analisa princípios teóricos e metodológicos que fundamentam a avaliação elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC). Vale destacar que a referida avaliação é a Provinha Brasil que tem como objetivo diagnosticar a aprendizagem dos estudantes com um ano de escolaridade fundamental. O trabalho de investigação seguiu os contornos metodológicos da análise documental e as análises foram efetivadas a luz da perspectiva Histórico-Cultural. Portanto, autores como Bakhtin (1992, 2003) e Vygotsky (1991) ancoraram as análises da política de avaliação do ministério. No entanto, outros estudiosos que contribuem para pensar uma proposta de ensino da língua que contemple as práticas de leitura e de escrita como fundantes da prática pedagógica também foram utilizados. Assim, os estudos de Soares (1999, 2003), de Koch (2006) e de Geraldi (2001) também ancoraram as reflexões. Com o estudo foi possível identificar os aspectos que foram considerados pela política do MEC na Provinha Brasil como pertinentes para avaliar conhecimentos de alfabetização e de letramento. Tais aspectos demarcam, no instrumento utilizado pelo ministério, a presença de orientações teóricas de base linguística e discursiva que dialogam entre si na perspectiva de um trabalho que pode contribuir para diagnosticar as fragilidades de um ensino da leitura e da escrita que se distancie da perspectiva do letramento.

## **Palavras-chave:**

alfabetização, avaliação, letramento.

## **Introdução**

Nos últimos anos, o Ministério da Educação tem priorizado a elaboração de sistemas de avaliação - como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional dos Cursos (ENC), Prova Brasil - e de políticas de monitoramento, como o próprio censo educacional e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, para coletar dados e informações estatístico-educacionais consideradas no âmbito da política educacional como capazes de subsidiar a elaboração de propostas para a melhoria da qualidade do ensino.

Segundo Coelho (2008), esses sistemas estão diretamente relacionados com recomendações de organismos internacionais que insistem na necessidade de implementação de ações para superar a crise de eficiência, eficácia e produtividade da educação. No bojo dessas recomendações, o principal problema a ser sanado é tido como o desencontro entre o sistema educacional e as necessidades do mercado de trabalho. A aposta para a saída da referida crise é tratar a educação e o conhecimento como eixos da transformação produtiva com equidade, e como fator de competitividade das nações e das empresas.

No contexto dessa política de avaliação se insere também a Provinha Brasil. A Provinha é uma avaliação elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de diagnosticar a aprendizagem dos estudantes com um ano de escolaridade fundamental. Ela é, portanto, uma avaliação diagnóstica da alfabetização e foi aplicada pela primeira vez no ano de 2008.

A iniciativa desta avaliação diagnóstica foi respaldada por um discurso ancorado na justificativa de que os dados produzidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, no decurso de uma década, demonstraram baixos níveis de desempenho dos alunos, nas provas de leitura, indicando que uma significativa porcentagem deles chegam ao final do quarto ano de escolarização, ou mesmo, ao fim da educação básica, "[...] sem o domínio de competências essenciais na área de leitura, que viabilizem o bom prosseguimento de seus estudos e, conseqüentemente, a sua vida em uma sociedade altamente letrada e tecnológica como a nossa" (MEC, 2008:8).

Nessa perspectiva, a Provinha Brasil foi apresentada pelo Inep como um instrumento para acompanhar a evolução da qualidade da alfabetização, a fim de prevenir o diagnóstico tardio dos déficits de letramento e concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e a redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Nesse contexto, a provinha foi anunciada como um instrumento que apresenta um diferencial em relação as demais avaliações que vêm sendo realizadas porque intenciona fornecer respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores da escola, o que reforça a idéia de uma avaliação diagnóstica e de um instrumento pedagógico. A aplicação da Provinha foi prevista para o início e/ou término do segundo ano de escolarização a fim de detectar os níveis de desempenho dos alunos em um momento inicial do seu processo de escolarização, e não somente na conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental. Tem-se, assim, a perspectiva de que as informações produzidas pela Provinha Brasil ajudem a escola na elaboração e (re) orientação de metas pedagógicas e administrativas que visem à melhoria da qualidade do ensino. A intenção do instrumento é a de possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que alcancem níveis mais satisfatórios de alfabetização e letramento do que aqueles apresentados atualmente nas escolas do país.

O material "Reflexões sobre a prática" que acompanham o Kit da Provinha Brasil explicita que essa avaliação acarretará contribuições para a organização da alfabetização e do letramento, pois por meio da análise dos resultados será possível responder, dentre outras, a algumas questões sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita pelas crianças, sobretudo no que tange à leitura. De acordo com as orientações constantes nesse material, as questões que poderão ser respondidas são: a) Quais capacidades de leitura os alunos dominam? b) Quais capacidades de leitura a escola agregou ao desempenho de seus alunos em um ano de escolaridade? c) Quais dificuldades em leitura os alunos apresentam ao final de

dois anos de escolaridade? d) Quais capacidades necessitam ser consolidadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Essas informações são consideradas no texto do referido caderno como muito importantes para o professor porque é com base nelas que poderá desenvolver os principais mecanismos com os quais controlará, com autonomia, seu processo de trabalho. "Sabendo o que os alunos já sabem", ele terá uma referência segura para elaborar seu planejamento pedagógico e estabelecer metas a serem atingidas, selecionar e criar atividades pertinentes aos níveis de conhecimentos dos alunos e estabelecer formas de trabalho adequadas para turmas heterogêneas.

Levando em consideração essas informações, este trabalho buscou analisar princípios teóricos que fundamentam o instrumento de avaliação diagnóstica denominado PROVINHA BRASIL para compreender a articulação desses princípios com uma prática avaliativa que leva em conta a complexidade do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização. Nesse sentido, procuramos analisar a relação da Provinha com uma proposta de alfabetização que possa romper com uma concepção de aprendizagem da leitura e da escrita reduzidas apenas a decodificação e codificação de símbolos gráficos.

### **Pontos de ancoragem (teóricos e metodológico)**

A partir dessas informações, fica claro que a Provinha Brasil se caracteriza como uma metodologia de avaliação em larga escala que tem a preocupação de delinear o perfil cognitivo das crianças que estão em classe de alfabetização, permitindo identificar a transição de um estágio cognitivo dos alunos para outro. Levando em conta essa característica, partimos do princípio de que se trata de uma avaliação que envolve uma análise interpretativa do progresso das crianças. Dessa forma, consideramos que uma avaliação do processo de alfabetização dessa natureza deveria levar em conta que o aluno é um sujeito singular, interativo e responsivo diante dos diferentes usos da linguagem oral e escrita tanto no contexto escolar como fora dele.

De acordo com Vygotsky (1987; 1988) **o sujeito não é apenas ativo, mas interativo**, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. **Trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intra-pessoais.** Assim, **a escola** é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, uma avaliação diagnóstica deveria se constituir em um instrumento que possibilite o professor observar como as crianças se inter-relacionam com os

conhecimentos necessários à aprendizagem da linguagem escrita e, dessa forma, servir para orientá-lo para organizar melhor as suas atividades, para adequar as atividades de ensino aprendizagem da escrita as reais necessidades desses sujeitos, observando as singularidades e as especificidades que envolvem os conhecimentos da alfabetização necessários para que os indivíduos se apropriem da escrita e de seus usos na sociedade.

Nessa perspectiva reconhecemos que os indivíduos utilizam a linguagem seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita, para se comunicar, para agir no mundo, para produzir sentidos. Logo, a linguagem é tomada neste trabalho como forma ou processo de interação verbal. Entendemos que o aluno, no processo de interação verbal, assume uma atitude responsiva ativa diante do mundo (outro).

Considerando esses aspectos, é importante enfatizar que este trabalho assume que a alfabetização é um processo complexo que abrange diferentes dimensões que deveriam ser privilegiadas pelos professores no trabalho de ensino e também serem observadas na avaliação diagnóstica. Dessa forma, partimos do pressuposto de que a alfabetização é

[...] uma prática sócio-cultural em que se desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações sons e letras e letras e sons (Gontijo, 2008:03).

Ao assumirmos essa concepção de alfabetização, estamos considerando que o trabalho de ensinoaprendizagem da escrita na alfabetização envolve conhecimentos sobre o sistema de escrita que transcendem a aprendizagem apenas das unidades menores da língua, como letras, sílabas, palavras e frases descontextualizadas. Vale destacar que, para Bakhtin (2003),

[...] A língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical - não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas [...] (p. 282-283)

De acordo com o referido autor, os indivíduos falam por enunciados e não por palavras e orações isoladas. Assim, "[...] Aprender a falar significa aprender a construir enunciados" (Bakhtin, 2003:283). Segundo Bakhtin (2003), a língua como sistema possui, evidentemente, um rico arsenal de recursos linguísticos (lexicais, morfológicos e sintáticos). Os falantes fazem uso desses recursos para exprimir posições valorativas, construir sentidos. No entanto, esses recursos são neutros

e em si mesmos (não tem aspecto expressivo) quando isolados do contexto de produção.

Nessa direção, compreendemos que o eixo que articula as várias dimensões do processo de alfabetização é o texto, seja na modalidade oral, seja na escrita. Por isso, entendemos que a unidade básica para o ensino da linguagem escrita é o texto, compreendido como uma unidade de significação produzida em uma situação de enunciação. Assim, os sujeitos que participam da enunciação, o lugar que eles ocupam na enunciação, as intencionalidades desses sujeitos, o contexto do qual fazem parte, as escolhas linguísticas e extralinguísticas por eles operadas para a construção de significação são aspectos que interferem na produção de sentidos.

Geraldi (2006) alerta que é a adoção do texto como unidade básica do ensino e aprendizagem que nos faz desistir de um ensino transmissor de um conhecimento pronto e acabado e nos faz aproximar de um ensino em que a aprendizagem se efetiva na experiência de produzir algo, dialogando com o que nos foi disponibilizado por produções anteriores. De acordo com Geraldi (2007),

[...] Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores (p. 21-22).

Nessa linha de raciocínio, tomar o texto como unidade básica de ensino não significa desconsiderar a importância de se trabalhar alguns conhecimentos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Estamos nos referindo aos seguintes conhecimentos: a) Os sistemas de escrita (A história da escrita), a história dos alfabetos, o nosso alfabeto, a distinção entre desenho e escrita, as letras do nosso alfabeto (o nome das letras, categorização gráfica e funcional das letras, direção dos movimentos ao escrever as letras), a compreensão da direção convencional da escrita, os símbolos utilizados na escrita, a compreensão da segmentação dos espaços em branco, as relações sons e letras e letras e sons.

Portanto, para nós, um processo de avaliação diagnóstica deve se fundamentar em princípios que contemplem aspectos que reflitam diversas dimensões do processo de alfabetização e a complexidade que envolve a aprendizagem da escrita para além de um processo de codificação e decodificação de sinais gráficos. Assumindo os posicionamentos apresentados, buscamos analisar a edição 2008 da Provinha Brasil para analisar se o instrumento de avaliação proposto pelo MEC pode permitir os professores alfabetizadores analisarem as várias dimensões que abarcam o processo de alfabetização em sua complexidade.

A edição 2008 é composta de caderno do aluno (I e II), caderno do Professor (I e II), guia de correção, informe gestor, passo a passo, reflexões sobre a prática. Portanto, o corpus da pesquisa foi constituído dos dois kits que foram encaminhados para as secretarias de educação para serem aplicados pelos professores no primeiro e no segundo semestre do ano de 2008.

A análise desses documentos foi realizada por etapas. Primeiramente lemos todo o material nos atendo a sua estrutura interna, a fim de analisar a sua organização. Em seguida, nos detivemos à análise das dimensões e dos conhecimentos específicos da alfabetização contemplados no instrumento. Nesse segundo momento, procedemos primeiro ao mapeamento dos conhecimentos específicos da alfabetização abordados, segundo a matriz de referência utilizada no instrumento. Vale destacar que a referida matriz considera apenas as habilidades de quatro eixos: Apropriação do sistema de escrita, Leitura, Escrita, Compreensão e valorização da cultura escrita. O material intitulado "Passo a passo", que acompanha o kit de avaliação, destaca que o "quarto eixo não é tratado separadamente na Matriz de Referência da Provinha Brasil, mas as habilidades que o compõem permeiam a concepção do teste, na medida em que subjazem à elaboração das questões de leitura". Seguido ao mapeamento, identificamos quais questões das duas provinhas de 2008 contemplavam os conhecimentos explicitados nos descritores constantes na matriz.

### **Uma leitura da Provinha...**

No que diz respeito à estrutura e a organização interna dos instrumentos, observamos que cada instrumento contém 24 questões de múltipla escolha, cada uma com quatro opções de resposta. Algumas dessas questões devem ser lidas pelo aplicador da prova - na íntegra ou em parte - e outras questões devem ser lidas apenas pelos alunos. Há, ainda, três questões escritas para verificar a habilidade de escrever palavras e frases. As questões que focam a interpretação de texto e a escrita de palavras e frases estão no final da prova.

Essa forma de organização permite observar que o instrumento explora inicialmente os conhecimentos referentes ao eixo apropriação do sistema de escrita (até a 15ª questão), tomando por base letras, palavras e frases. Sendo assim, podemos depreender que o instrumento privilegia as unidades menores da língua: unidades fônicas (fonemas, sílabas) e unidades significativas (palavra e oração). Dessa forma, o instrumento separa as unidades menores da unidade de comunicação discursiva, favorecendo ao entendimento de que os recursos linguísticos são neutros em relação ao contexto. Portanto, o instrumento não favorece a compreensão de que os recursos linguísticos possuem entonação expressiva, autoria, finalidades construídas pelos sujeitos nas situações de uso.

O mapeamento dos conhecimentos abordados na Provinha Brasil, segundo os eixos apropriação do sistema de escrita, leitura e escrita, nos permitiu visualizar o que foi priorizado na avaliação de 2008 em cada eixo. Vale destacar que, na matriz, para cada eixo, foram definidas habilidades para serem avaliadas. As habilidades foram consideradas como descritores. A partir dos descritores definidos nas orientações dadas no material Passo a Passo, foi possível identificar os conhecimentos considerados na Provinha Brasil como necessários para se avaliar o processo de alfabetização das crianças. O quadro a seguir apresenta o demonstrativo de habilidades avaliadas e as questões da prova que as contemplavam.

<b>Eixo</b>	<b>Descritores</b>	<b>2008/1</b>	<b>2008/2</b>
	<b>de Habilidades</b>		
<b>Apropriação do sistema da escrita</b>	<b>D1.</b> Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.	<b>10</b>	<b>14</b>
	<b>D2.</b> Identificar letras do alfabeto.		
	<b>D3.</b> Reconhecer palavras como unidade gráfica.	<b>3, 12</b>	<b>2,3,12,</b>
	<b>D4.</b> Distinguir diferentes tipos de letras.	<b>9</b>	<b>11</b>
	<b>D5.</b> Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas.	<b>17</b>	
	<b>D6.</b> Identificar relações fonema/grafema (som/letra).	<b>11, 14, 16</b>	<b>9,15</b>
		<b>1, 4, 5, 6, 7, 8, 12,15,</b>	<b>1,2, 5,6,7,8,10,</b>

			<b>13</b>
<b>Leitura</b>	<b>D7.</b> Ler palavras.	<b>1, 4, 5, 6, 7, 8, 12,15,</b>	<b>1,2,5,6,7,8,10,13</b>
		<b>20</b>	
	<b>D8.</b> Localizar informação em textos		<b>18,19,20,21</b>
	<b>D9.</b> Inferir informação.	<b>21,24</b>	<b>17,24,</b>
	<b>D10.</b> Identificar assunto de um texto lido ou ouvido.	<b>23</b>	<b>16,23</b>
	<b>D11.</b> Antecipar assunto do texto com base em título, subtítulo, imagens.	<b>---</b>	<b>16</b>
	<b>D12.</b> Identificar a finalidade do texto pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas.	<b>13, 18, 22,</b>	<b>4,22,</b>
	<b>D13.</b> Reconhecer a ordem alfabética.		
	<b>D14</b> Estabelecer relações de continuidade temática.	<b>12</b>	
		<b>----</b>	<b>----</b>
<b>Escrita</b>	<b>D15.</b> Escrever palavras.	<b>25,26</b>	<b>25,26,</b>

	<b>D16.</b> Escrever frases.	<b>27</b>	<b>27</b>
	<b>D17.</b> Escrever textos	----	----

A partir do quadro, é possível visualizar que, nas duas provas, há uma ênfase acentuada na avaliação de algumas habilidades em detrimento de outras. Notamos que há uma preocupação maior de avaliar a habilidade da criança em identificar relações fonema/grafema (som/letra), em leitura de palavra e em escrever frases. Vale destacar que as questões da prova que avaliam a habilidade de a criança identificar a relação fonema/grafema tomam por base palavras descontextualizadas e que apresentam estruturas silábicas que seguem aos padrões estruturais CV, CCV, CVV e CVC. As referidas questões requerem que o aluno identifique, em um conjunto de 4 palavras, aquela que foi lida pelo professor aplicador da prova. O exemplo abaixo ilustra esses tipos de questões.

#### **Questão: 1**

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

**Faça um X no quadrinho onde está escrito FACA.**

- (A) FACA
- (B) JACA
- (C) MACA
- (D) VACA

Como pode ser notado, questões dessa natureza apenas permitem avaliar se o aluno no início ou no final de um ano de trabalho na alfabetização possui a habilidade de decodificar grafemas em fonemas a partir do ditado de palavras. Dentro dessa perspectiva, avaliar o que a criança sabe ler fica restrita a análise da capacidade dela reconhecer as letras que constituem um segmento da língua, no caso em questão, a palavra. Assim, parece que a avaliação assume que é fácil compreender segmentos menores da língua de forma descontextualizada, o que pode permitir a compreensão, por parte dos professores alfabetizadores, de que a

forma gráfica precede a funcionalidade. Nota-se, dessa forma, uma preocupação maior com a decodificação da linguagem escrita.

No que diz respeito às questões que envolviam a Leitura de textos, constatamos, nas duas provas, a predominância de textos curtos como bilhete, anúncio, fragmento de história, fábula. A leitura do texto era seguida por questionamentos que permitiam ao aluno localizar informação (5), identificar assunto do texto (3), identificar a finalidade do texto pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas (5), inferir informação (4) e reconhecer palavras (8 Q). Dessa forma, o instrumento de avaliação atribui ênfase maior na leitura para a localização de informações no texto. Uma perspectiva de leitura em que o autor do texto tem supremacia sobre o leitor. Só o autor é possuidor do significado da linguagem escrita. Entendimento e compreensão são diretamente ligados à mensagem do autor.

É importante mencionar que a Provinha Brasil atribui ênfase na escrita de palavras e frases a partir de ditado. Assim, parece que um dos objetivos é avaliar se o aluno cometeu erros ortográficos na escrita de palavras e frases. Possibilita o entendimento de que o ditado é uma boa forma de avaliar se os alunos aprenderam a montar palavras com famílias de letras.

### **Considerações finais**

Não podemos desconsiderar que o instrumento Provinha Brasil aborda conhecimentos específicos da alfabetização considerados por nós como importantes para a aprendizagem da linguagem escrita na alfabetização. No entanto, enfoca esses conhecimentos a partir de unidades menores da língua. Nesse sentido, o instrumento de avaliação expõe as crianças a fragmentos da língua (sons e letras em palavras isoladas, frases descontextualizadas). Deixa de lado o significado no contexto e enfatiza componentes grafofônicos. Assim, a leitura e a escrita são tratadas na Provinha apenas como mera aquisição da técnica de ler e escrever e dissociadas das diferentes práticas de uso da linguagem escrita na sociedade. Logo, a indissociabilidade entre conhecimentos linguísticos e práticas sociais de leitura e de escrita que fundamentam a proposta de avaliação é abandonada no instrumento.

### **Bibliografia**

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. In: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

Geraldi, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.

Geraldi, João Wanderley. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, Gláucia Muniz Proença (Org.). *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.

VYGOTSKY, L. - *A formação social da mente*. SP, Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. - *Pensamento e linguagem*. SP, Martins Fontes, 1988.