

LETRAMENTO E AVALIAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE ALUNO LETRADO

Marina da Glória Perrucho dos Santos¹

Rosane Cristina de Oliveira²

Márcio Luiz Correa Vilaça³

Resumo

O presente artigo busca refletir sobre as concepções de letramento que servem como base para a construção das provas em larga escala, como a Prova Brasil. A reflexão gira em torno do letramento individual e social, desafio que se coloca frente à escola e educadores diante de uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços da sociedade. Devido à importância que as avaliações nacionais vêm apresentando, intencionamos apreender, por meio da análise de dados e os exemplos das provas, o momento em que as políticas externas de avaliação tentam manter a estrutura do letramento interferindo no desenvolvimento do alunado. O artigo procura apresentar um panorama geral da Prova Brasil e do IDEB com as habilidades de leitura avaliada. As considerações sobre a comparação dessas habilidades busca evidenciar a restrição ao letramento adotado pela Prova Brasil, IDEB e pela escola, discutindo algumas das possíveis implicações da avaliação do letramento para a escola básica. As políticas das avaliações em larga escala vêm monopolizando saberes ao avaliar aspectos superficiais do conhecimento, que passa a ser exigido de acordo com a demanda dos resultados, com foco nos índices de aprovação escolar. Nesse sentido, a avaliação segue como um processo de formação de letramento a partir do momento em que esse fenômeno sobressai às outras práticas previstas dentro da avaliação.

Palavras-Chave: Avaliação Externa. Prova Brasil. Habilidades de Leitura e Escrita.

Abstract

This article aims to reflect on concepts of literacy that serve as the foundation for the construction of large-scale exams such as the Prova Brasil. The reflection considers both the individual and social literacy, a challenge that is presented to the school and educators recognizing a new generation of learners, children and

¹ Mestre em Humanidades, Culturas e Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio.

² Doutora em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio.

³ Doutor em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal Fluminense. Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio.

teenagers, who are growing and experiencing the progress of society. Because of the importance that national assessments have shown, we intend to seize, through data analysis and examples of evidence, the moment when the external assessment policies try to keep the structure of literacy interfering with the development of the students. The article presents an overview of Brazil and IDEB test on the assessed reading skills. Considerations about comparing these skills aims at demonstrating the restriction on literacy adopted by Prova Brasil, IDEB and the school, discussing some of the possible implications of literacy assessment for basic school. The policies of large-scale assessments have been monopolizing knowledge to assess superficial aspects of knowledge, which is now required in accordance with the demand of the results, focusing on school pass rates. In this sense, the evaluation follows as a literacy development process from the moment that this phenomenon stands out to other practices within the planned evaluation.

Keywords: External assessment, Prova Brasil. Reading and Writing Skills

Introdução

A elaboração deste artigo científico busca contribuir para a reflexão de concepções de letramento que servem como base para a construção da Prova Brasil e para a escala em curso no Brasil do Ideb. O texto aborda o modelo de prova das avaliações em larga escala preocupada em verificar a proficiência leitora dos alunos em determinada área do conhecimento, em períodos específicos de escolarização como o 5º e 9º anos do ensino fundamental, no caso da Prova Brasil.

O crescente aumento na utilização das provas objetivas tem se revelado como uma condição insuficiente na tentativa de se responder apropriadamente às demandas da sociedade. Atualmente, a ação do ler e escrever, percebida nas avaliações da Prova Brasil, tem acontecido de forma mecânica e não garante uma interação plena com os diferentes tipos de textos que veiculam na sociedade, pois falta levar o aluno a entender os sentidos do uso da leitura e da escrita nos diversos ambientes. Portanto, o pleno domínio da leitura e da escrita é uma condição até mesmo essencial para se conviver numa sociedade letrada com grandes relações de poder.

Segundo Gnerre (1987), a linguagem oral representa o nível mais elementar das relações de poder por ser capaz de atingir a todos os indivíduos da sociedade. Nessa perspectiva, ela pode funcionar como uma espécie de

arame farpado poderoso para se bloquear o acesso ao poder. Assim, é preciso que se ofereça à sociedade condições de acesso aos bens da cultura letrada e aos conteúdos que estão a elas associados.

No caso da avaliação da Prova Brasil, esta trata-se de um instrumento de verificação de leitura e escrita que pouco explora, de forma mais abrangente, a competência discursiva dos alunos avaliados. Ela é um instrumento desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) tendo como uma das principais preocupações o ato de fornecer informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira, a gestores de sistemas de avaliação, administradores educacionais municipais e estaduais, visando à adaptação as políticas públicas educacionais e ao sistema de ensino básico.

A Prova Brasil reflete o desempenho escolar alcançado pelos alunos nas habilidades de Língua Portuguesa e Matemática. Ela constitui uma avaliação nacional que realizou seu primeiro exercício em 2005, avaliando os alunos das escolas públicas situadas em áreas urbanas. Esse tipo de avaliação é quase universal, todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos nas séries, devem fazer essa prova. A Prova Brasil, realizada sempre em novembro, ocorre de dois em dois anos e fornece médias de desempenho para todo o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes. As escolas que participam da Prova Brasil ajudam a construir também os resultados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), por meio da soma dos resultados com outras avaliações.

Um dos possíveis problemas enfrentados com a aplicação da Prova Brasil, avaliação essa de caráter objetivo, foi à falta de consenso em torno do que seja letramento e do letramento social. No entanto, essa falta de consenso não impediu que existissem avaliações do letramento nem que estas sejam consideradas formas importantes de se conseguir dados sobre esse tipo de fenômeno, buscamos assim, neste artigo, expor as concepções de letramento que dão fundamento as avaliações da Prova Brasil e que de certa forma incrementam as estatísticas do Ideb. Com a intenção de evidenciar como os

mecanismos dessa avaliação se refletem na noção de letramento, dá-se ênfase as habilidades de leitura avaliadas pela Prova Brasil, referendando-se nos estudos de Both (2007), Demo (1999), Gnerre (1987), Kraemer (2006), Rojo (2009, 2012, 2015), Sant' Anna (1995), Soares (1999, 2003, 2008, 2010), Vasconcellos (1995) e nas pesquisas realizadas a sites que abordam a temática.

Além disso, ainda há pequenas considerações sobre algumas implicações para as escolas de educação básica que resultam das habilidades em língua portuguesa e leitura identificada pela Prova Brasil e pelo Ideb.

Neste sentido, este artigo está organizado em duas partes. Na primeira parte apresentamos algumas questões fundamentais acerca de letramento e avaliação, e, na segunda parte, apropriando-se destes conceitos, apresentamos uma discussão sobre a forma que o letramento está inscrito na Prova Brasil. Metodologicamente, o artigo alicerça-se na discussão bibliográfica e a na análise de dados disponíveis no portal do Ministério da Educação – SAEB e INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – IDEB.

1) Algumas considerações sobre os termos letramento e avaliação.

Para se discutir essas concepções, faz-se necessário entender o conceito de ambos os termos, bem como as relações existentes entre as ideias de alfabetizado, de analfabeto, de alfabetismo e de letramento nas avaliações em larga escala.

Segundo Magda Soares (2008), o conceito de alfabetização seria um processo de aquisição do código da escrita, das habilidades de leitura e de escrita. A alfabetização estaria mais ligada à habilidade de codificação do sistema oral em língua escrita, ou seja, na habilidade de se transcrever o pronunciado ou ouvido para o papel de acordo com as normas da língua escrita e, ainda, de ser capaz de decodificar aquilo que foi escrito em língua oral. Em resumo, o processo de alfabetização seria uma representação dos fonemas da língua portuguesa em grafemas, no qual compete a habilidade de escrever e, dessa escrita em fonemas. É importante reconhecer que alguns autores atribuem uma perspectiva mais ampla à alfabetização. Aqui, no entanto, teremos

o foco no importante e prestigiado trabalho da experiente pesquisadora Magda Soares, que fundamenta e orienta muitos estudos e discussões sobre letramento.

Magda Soares (2010) acrescenta ainda o significado da palavra “letramento”, seria uma *versão* criada para o português da palavra da língua inglesa *literacy*. Assim, *literacy* seria a condição do sujeito que assume a capacidade de ler e escrever. Implícito a este conceito, está à ideia de que letramento é um processo em que a leitura e a escrita acontecem dentro de um contexto social, cultural, político, econômico, cognitivo, sendo a aprendizagem parte da vida dos alunos efetivamente. Ou seja, partindo-se de cada indivíduo, o aprender a ler e a escrever, o alfabetizar-se, o deixar de ser mais um analfabeto e adquirir as habilidades do ato de ler e escrever e de se envolver nas práticas sociais da leitura e da escrita, vai além da alfabetização funcional e traz consequências sobre os indivíduos, podendo contribuir na formação plena como cidadão e, com reflexos, em alguns casos, em aspectos sociais, psíquicos, políticos, entre outros.

Assim, pode-se considerar a definição da palavra *letramento* como a capacidade do indivíduo de se apropriar da leitura e da escrita, sendo capaz de fazer o uso em diversas situações sociais vivenciadas diariamente. Letramento seria causa e consequência do desenvolvimento individual, que extrapola os limites da escola e do processo de alfabetização, referindo-se a processos sociais mais amplos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), intrinsecamente ligados à concepção de letramento, estes destacam que o ensino da linguagem deve ser direcionado a três fundamentos básicos: a leitura, a compreensão e a produção numa relação de contexto social, sendo a proficiência o mais significativo indicador de um bom desempenho linguístico e, conseqüentemente, de letramento.

Na perspectiva aqui apontada, os conceitos de alfabetização e letramento, embora aparentemente processos distintos, possuem elementos inter-relacionados. Neste sentido, Magda Soares (2003) afirma que:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da / e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES: 2003, p. 12).

Com base nesses pressupostos, Kraemer (2006) vem acrescentar a esses pensamentos o significado da palavra *avaliação*, de origem latina, que denota valor ou mérito ao objeto da pesquisa, junta o ato de avaliação ao ato de medir os conhecimentos contraídos pela pessoa. A avaliação seria um instrumento valioso e indispensável dentro do sistema escolar, podendo descrever os conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos são capazes de se apropriar. Sendo assim, a avaliação mostra os objetivos do ensino formal e os já atingidos pelo aluno naquele momento de avaliação, como também as dificuldades encontradas pelo mesmo no processo de ensino aprendizagem.

Percebe-se, então, que a ação ou ato de avaliar é bastante amplo e não está restrito a um único objetivo, vai além da pura medida dos conhecimentos escolares, posicionando-se muitas vezes favorável ou desfavorável à ação de avaliar, induzindo a uma tomada de decisão. De acordo com a estudiosa Sant'Anna, avaliação também pode ser "um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático. " (SANT'ANNA, 1995, p.29, 30).

Sendo assim, avaliação não se resume apenas ao ato de avaliar o aluno, mas o contexto escolar em sua totalidade, permitindo realizar um diagnóstico para minimizar as dificuldades do processo de aprendizagem, nos sentidos teóricos e práticos. A avaliação, nas concepções de Both (2007), vem relacionada ao processo, no qual se direciona a qualidade do desempenho sobre a quantidade de atividades propostas, tanto para o aluno quanto para o professor, formando mecanismos de um processo comparativo. Porém na visão do autor, o foco principal é a qualidade do ensino, além dos limites da verificação.

Segundo Pedro Demo:

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra. (DEMO, 1999, p.01).

A avaliação é, portanto, um instrumento permanente do trabalho docente, com o objetivo de identificar se o aluno aprendeu ou não aprendeu, seu aproveitamento dos processos educativos, podendo assim refletir futuramente sobre o nível da qualidade do trabalho escolar, do aluno e do professor, construindo futuras mudanças significativas. Vasconcellos (1995) relata que avaliação, na prática, é um meio de pôr dignidade ao processo escolar, numa perspectiva transformadora de avaliação, resgatando sempre seu real papel no contexto escolar.

No entanto, como já exposto, não há consenso pleno sobre as compressões de letramento, assim como de avaliação, o que pode se refletir em políticas nacionais e, até mesmo, variar, entre professores, dentro das escolas. De acordo com Magda Soares (1999), em algumas regiões, os critérios que definem os modelos a serem seguidos de avaliação e letramento estão presentes nos testes em larga escala construídos pelo governo a serem aplicados nos contextos escolares. Esses testes podem apresentar e exigir do aluno a memorização de conceitos restritos que são fortemente controlados, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais fora do ambiente escolar. Nesse sentido, tornam-se comuns casos em que indivíduos “são capazes de comportamentos escolares de letramento, mas são incapazes de lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não escolares” (SOARES, 1999, p. 86).

Em algumas escolas, o conceito de letramento adotado por elas está, de certa forma, em discordância com a realidade das pessoas e com o que é importante em sua vida diária. Após frequentar a escola por alguns anos, muitos adultos chegam à conclusão de que havia um domínio limitado de informações e de estratégias para se processar esses conhecimentos tão necessários ao sucesso no enfrentamento a uma vasta gama de atividades no trabalho, em seus lares e em suas comunidades. Essa realidade demonstra como a noção de

letramento não é a única coisa que varia de acordo com o tipo e os objetivos da avaliação realizada. Assim, as concepções de letramento subjacentes à Prova Brasil denotam, à primeira vista, ser muito operacionais, ou melhor, a questão do letramento é avaliada de acordo com os critérios que viabiliza a elaboração das provas. Um exemplo desta consideração está na ênfase que é dada pela Prova Brasil na leitura, uma vez que a análise da produção escrita do alunado seria um tanto trabalhosa e dispendiosa.

2) As concepções de letramento presente na estrutura da Prova Brasil.

A partir disso, observa-se a concepção de letramento exposto nas avaliações com base na análise dos descritores da Prova Brasil, e dos níveis de proficiência elaborados por ela. Trata-se de um demonstrativo das habilidades imposta aos estudantes avaliados, lembrando que essas habilidades dão preferência, em sua maioria, às competências leitoras consideradas como essenciais de acordo com o exemplo abaixo:

Quadro 1 – Exemplo de questões da Prova Brasil.

| <p>A turma de Joana resolveu fazer uma pesquisa sobre o tipo de filme que as crianças mais gostavam. Cada criança podia votar em um só tipo de filme.</p> <p>A tabela abaixo mostra o resultado da pesquisa com as meninas e com os meninos:</p> | | |
|--|-----------------|---------|
| Tipo de filme | Número de votos | |
| | Meninas | Meninos |
| Aventura | 8 | 10 |
| Comédia | 7 | 2 |
| Desenho animado | 5 | 5 |
| Terror | 2 | 4 |

Qual o tipo de filme preferido pelos MENINOS?

(A) Aventura
(B) Comédia
(C) Desenho animado
(D) Terror

 Exemplo de item do descritor D11: **A raposa e as uvas** Num dia quente de verão, a raposa passeava por um pomar. Com sede e calor, sua atenção foi capturada por um cacho de uvas. "Que delícia", pensou a raposa, "era disso que eu precisava para adoçar a minha boca". E, de um salto, a raposa tentou, sem sucesso, alcançar as uvas. 5 Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, dizendo: "Aposto que estas uvas estão verdes." Esta fábula ensina que algumas pessoas quando não conseguem o que querem, culpam as circunstâncias. (<http://www1.uol.com.br/crianca/fabulas/hoiflash/raposa.htm>) A frase que expressa uma opinião é: (A) "a raposa passeava por um pomar." (l. 1) (B) "sua atenção foi capturada por um cacho de uvas." (l. 2) (C) "a raposa afastou-se da videira" (l. 5) (D) "Aposto que estas uvas estão verdes" (l. 5-6) |

Fonte: Prova Brasil- Saeb: Exemplos de Questões.// Matriz de Língua Portuguesa de 4ª série. ⁴

⁴ Ver http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/4_portugues.pdf.

Na avaliação em larga escala, como o caso é o caso das questões da Prova Brasil ilustrada acima, Magda Soares (2010) diz que são os critérios sob os quais os testes são construídos que vão definir o que é letramento e qual a forma de letramento será valorizada. O modo como a matriz de referência da Prova Brasil é organizada aponta para o fato de que os indivíduos entram em contato com a escrita através de duas vias. A primeira delas seria o aprender a ler e a escrever, que é definido como o aprendizado de uma técnica, envolvendo tarefas de decodificação e codificação. A segunda estaria na tentativa do letramento, entendido como o desenvolvimento de práticas sociais do uso da língua escrita. Dessa forma, percebe-se a utilização da aprendizagem da técnica e do uso da técnica. (SOARES, 2010)

Assim, parece ser complexa a tarefa de definir letramento até mesmo para o contexto educacional brasileiro. Afinal, a diversidade presente nas questões sociais, culturais, econômicas, históricas, geográficas, entre outras, tornam essa tarefa mais difícil na hora de se escolher como deve ser avaliado esse letramento em alunos de todo o país e de diferentes estados. Então, a solução encontrada pelos sistemas de avaliação foi partir de um nível de letramento mínimo esperado por alunos de determinada idade ou nível de escolaridade e, em consonância com essa realidade, as escolas também acabam trabalhando de acordo com o tipo de letramento a ser exigido. Assim:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995 apud ROJO, 2009, p.96).

A Prova Brasil revela e prioriza uma única visão da concepção de letramento, sendo elaborada com base em matrizes curriculares. Os resultados da Prova Brasil são acrescentados aos dados estatísticos da educação brasileira formando uma escala que varia de acordo com a média do Índice de

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/M04_Saeb_Site_FP.pdf. >. Acesso: 11 agosto 2015.

Desenvolvimento da Educação (IDEB), no qual procura expressar o que tem sido absorvido pelos estudantes nas escolas municipais e estaduais do país.

As habilidades de leitura medida na Prova Brasil estão relacionadas à localização de informações no texto e a construção de significados, mas esta ação deveria envolver o trabalho do leitor com seu o conhecimento, suas ideias, atitudes externas ao texto da prova, na intenção de relacionar as informações do texto com as experiências vivenciadas. Assim, muitas dessas informações contidas nas provas acabam sendo meras fragmentações de conteúdos que pouco possuem relação com a realidade do educando, dos professores e da escola como um todo. Este posicionamento aponta para a definição encontrada por Rojo & Barbosa (2015, p. 135) de que “não é difícil reconhecer o quanto a escola ainda privilegia quase que exclusivamente a cultura dita “cultura”, sem levar em conta os multi e novos letramentos, as práticas, procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes da cultura (...)”.

Para Magda Soares (1999), o tipo de letramento presente na Prova Brasil está mais para o individual do que para o social, pois parece que as habilidades avaliadas estão restritas apenas a competência do ler e escrever simplesmente. Esta diferença fica mais clara ao se observar a citação abaixo:

(...) A dimensão individual e a dimensão social. Quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, parecendo referir-se, como afirma Wagner (1983, p. 5), à ‘simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever’. Quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita. Na maioria das definições atuais de letramento, uma ou outra dessas duas dimensões é priorizada: põe-se ênfase ou nas habilidades individuais de ler e escrever, ou nos usos, funções e propósitos da língua escrita no contexto social. (SOARES, 1999, p. 66-67).

A análise conjunta dos exemplos de questão da Prova Brasil e do quadro dos Resultados e Metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ilustrado abaixo, revela que, apesar do governo demonstrar preocupação com a dimensão social do letramento, a descrição dos níveis em língua portuguesa enfatiza habilidades individuais de leitura.

Quadro 2 – IDEB- Resultados e Metas.

| Anos Iniciais do Ensino Fundamental | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|----------------|------|------|------|------|-------|------|------|------|------|
| | IDEB Observado | | | | | Metas | | | | |
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2021 |
| Total | 3,8 | 4,2 | 4,6 | 5,0 | 5,2 | 3,9 | 4,2 | 4,6 | 4,9 | 6,0 |
| Dependência Administrativa | | | | | | | | | | |
| Estadual | 3,9 | 4,3 | 4,9 | 5,1 | 5,4 | 4,0 | 4,3 | 4,7 | 5,0 | 6,1 |
| Municipal | 3,4 | 4,0 | 4,4 | 4,7 | 4,9 | 3,5 | 3,8 | 4,2 | 4,5 | 5,7 |
| Privada | 5,9 | 6,0 | 6,4 | 6,5 | 6,7 | 6,0 | 6,3 | 6,6 | 6,8 | 7,5 |
| Pública | 3,6 | 4,0 | 4,4 | 4,7 | 4,9 | 3,6 | 4,0 | 4,4 | 4,7 | 5,8 |
| Anos Finais do Ensino Fundamental | | | | | | | | | | |
| | IDEB Observado | | | | | Metas | | | | |
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2021 |
| Total | 3,5 | 3,8 | 4,0 | 4,1 | 4,2 | 3,5 | 3,7 | 3,9 | 4,4 | 5,5 |
| Dependência Administrativa | | | | | | | | | | |
| Estadual | 3,3 | 3,6 | 3,8 | 3,9 | 4,0 | 3,3 | 3,5 | 3,8 | 4,2 | 5,3 |
| Municipal | 3,1 | 3,4 | 3,6 | 3,8 | 3,8 | 3,1 | 3,3 | 3,5 | 3,9 | 5,1 |
| Privada | 5,8 | 5,8 | 5,9 | 6,0 | 5,9 | 5,8 | 6,0 | 6,2 | 6,5 | 7,3 |
| Pública | 3,2 | 3,5 | 3,7 | 3,9 | 4,0 | 3,3 | 3,4 | 3,7 | 4,1 | 5,2 |

Fonte: INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-IDEB ⁵

Ao priorizar aspectos individuais de letramento nas avaliações da Prova Brasil, acaba-se valorizando os saberes formais de uns e de outros não, fazendo com que uma escola, um município ou um estado atinjam diferentes resultados, por não levarem em consideração as diferentes concepções de letramento que subjazem aos alunos avaliados, não garantindo também a veracidade das informações colhidas. Os exemplos dos cadernos de provas acima tornam claro o interesse desse tipo de avaliação em lidar somente com a avaliação da dimensão individual do letramento.

Para Rojo (2009), o termo *letramento* varia no tempo e no espaço, sustentando reflexões acerca de quais outros letramentos teriam sido implementados nas provas escolares e nacionais. Seriam elas avaliações com o predomínio do letramento dominante ou locais? Para a pesquisadora, o letramento dominante estaria mais ligado a organizações formais entre elas a escola. Já os chamados letramentos locais ou “vernaculares”, não há uma regulação ou controle por instituições de poder, mas tem suas origens na vida cotidiana das pessoas.

Com esses exemplos de provas, não é possível dizer que um sujeito é competente no domínio da leitura e se ele é capaz de produzir textos orais e escritos totalmente adequados as situações de comunicação que vivenciam, posicionando-se criticamente diante do que lê ou do que ouve e de ler e escrever produzindo sentidos. Nota-se, também, nesses documentos, a impossibilidade

⁵ Ver <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3916087>. Acesso: 18 agosto 2015.

de um modelo como este em contemplar todas as competências e habilidades que o aluno deve desenvolver ao longo da sua vida escolar. A seleção dos conteúdos avaliados é organizada de acordo com o conjunto de saberes e habilidades que são esperados dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, privilegiando o uso da linguagem formal nos seus mais diferentes modos.

Apesar da Prova Brasil demonstrar ter uma preocupação em tentar manter uma relação com a dimensão social do letramento nas suas avaliações, os exemplos das provas mostram uma maior ênfase nas habilidades individuais de leitura. Além disso, é possível perceber que essa concepção reflete uma visão muito escolar da leitura, utilizando como parâmetro na elaboração dos materiais o que o educando é capaz de fazer com o texto e não propriamente com a concepção da valorização dos usos sociais da língua. Uma evidência disso são as questões que objetivam verificar a capacidade dos estudantes em inferir o sentido do texto diferenciando as partes principais das secundárias, como por exemplo.

Soligo (2010) lembra que as questões trabalhadas na Prova Brasil e os resultados utilizados como indicador de qualidade da educação no Ideb apresentam uma visão da leitura apenas como um instrumento escolar presente no conjunto de questões que compõem as provas de língua portuguesa. As questões dessa prova não exploram afundo a imensa diversidade textual que circula em nossa sociedade, restritos aos textos encontrados nos livros didáticos, como poemas, contos, cirandas, propagandas, reportagens, entre outros. Pode-se perceber, portanto, desta análise, que a avaliação aplicada pela Prova Brasil pode não atingir a verificação direta e plena da capacidade de leitura e o grau de letramento dos estudantes avaliados, uma vez que a habilidade de lidar com vários textos do dia a dia não está explicitamente exposta nas avaliações em larga escala.

Entre as avaliações da Prova Brasil e as escalas do Ideb não há praticamente diferença na seleção dos alunos, escolas, municípios e estados, todos são classificados de acordo com as notas objetivas alcançadas, podendo variar de sujeito a sujeito ou até mesmo de região para região. A diferença que

há entre esses dois tipos de avaliação externa parece ser a presença, no Ideb, de uma parte relacionada com a reflexão na exposição dos resultados, que não é explorada com a mesma profundidade e grau de detalhamento na Prova Brasil. A ênfase dada na Prova Brasil à dimensão individual do letramento pode ser identificada nos tipos de gêneros trabalhados e nos tipos de perguntas feitas ao aluno que exploram esses textos. A prova em foco tenta trabalhar com gêneros de leitura exigidos pela sociedade atual, no qual podemos citar, como exemplo desta análise, formulários de empregos, formulários de compras, reportagens de jornais e revistas, além de outros tipos de leitura ainda elementares. Existe uma preocupação em identificar se os leitores conseguiram atingir o nível de competência leitora das atividades da Prova Brasil.

Assim, para que seja possível tirar proveito das diversas interpretações da escala educacional, é importante considerar não somente a média geral dos grupos testados, mas a distribuição dos resultados em cada nível de escala. O total do resultado de 4,2 observado no Ideb de 2013, do segundo segmento do ensino fundamental, indica que a maioria dos alunos brasileiros tem dificuldades básicas como a leitura de um texto. A maioria dos alunos não consegue atingir a compreensão de ideias gerais que estão em grande parte explícitas na questão trabalhada. Os dados do quadro do Ideb também mostram que o desempenho dos alunos brasileiros difere de acordo com os estados e municípios. Em todas as dependências administrativas, a média observada das escolas privadas é maior que a das públicas e este resultado são estatisticamente significativos para aqueles que atingiram o nível de conhecimento formal exigido.

Diante dos já conhecidos problemas da educação brasileira, gerados em grande parte pela desigualdade social e agravado pela ênfase da Prova Brasil em leitura de textos não contínuos (em especial gráficos e diagramas), o processo de leitura e contextualização tendem a ser desprezados pelas abordagens que predominam o ensino da língua portuguesa e, por conseguinte, passam a serem trabalhados de forma totalmente descontextualizada e descomprometida com o desenvolvimento de outras habilidades gerais de leitura como na matemática e nas outras disciplinas. Assim, algumas questões da Prova Brasil demonstram falta de sintonia com o que se pode esperar em relação ao

que concerne uma avaliação positiva do processo de letramento nas escolas de educação básica.

Menciona-se ao longo deste texto a tentativa dada à ênfase na Prova Brasil da dimensão social do letramento. Isto pode ser percebido nos tipos de questões trabalhadas juntamente com os diferentes gêneros textuais. Essas provas incorporam textos de diversos gêneros, cuja leitura pode ser percebida na convivência com a sociedade ocidental. A diversidade textual explorada pela Prova Brasil em seus cadernos de aplicação inclui textos contínuos e não contínuos sobre os mais diferentes assuntos, o que nos mostra um rompimento dessa avaliação com a perspectiva disciplinadora, ou seja, com a ideia de que o desenvolvimento da leitura do aluno é algo exclusivamente pertencente ao aprendizado de uma língua.

Para Rojo (2012), as questões dos testes em larga escala, incluindo a Prova Brasil, tratam de produções híbridas que tentam abordar diferentes tipos de textos através do letramento individual, prática pertencente à cultura erudita e dominante, caracterizada por um processo de escolha pessoal e até mesmo política. Essas avaliações são elaboradas de acordo com os conhecimentos formais valorizados pela elite e, que em muitos casos, não chegam a ser ao menos acessível ao público das escolas avaliadas pela Prova Brasil.

Ao contrário disso, Soares (2010) reflete que as avaliações em larga escala deveriam abordar uma visão mais ampla de letramento, que impõe saber lidar com diferentes formas de expressão relacionadas às outras formas de registro de dados para as mais diferentes finalidades. A tarefa mais difícil para o público alvo das avaliações envolve limitações em saber lidar com a diversidade textual, principalmente naqueles textos que possuem gráficos e tabelas. Essas características dadas aos alunos que realizam provas objetivas como essas não constituem um caso isolado e se mostra incluído nos resultados do Ideb verificado. Os resultados da Prova Brasil e do Ideb revelam a dificuldade que os alunos têm ao interpretar elementos não verbais e de acrescentar informações do próprio texto e do material gráfico nas suas análises e respostas. O que por sua vez acaba indicando que essas habilidades presentes nas questões de prova não estão sendo trabalhadas corretamente nas escolas brasileiras.

Considerações finais

Diante do exposto ao longo deste trabalho, a Prova Brasil demonstra ter uma maior preocupação com os resultados que a ação do ler e escrever dos alunos pode trazer, pois nela está um dos objetivos que é fazer um diagnóstico do nível do letramento dos educandos, a fim de que com esses dados o governo e as escolas tomem atitudes para minimizar os problemas encontrados na educação.

Para se realizar esse tipo de levantamento, o esquema presente na avaliação da Prova Brasil acaba por utilizar de uma noção língua e de habilidade leitora, coincidindo com as considerações de *literacy* antes mencionada por Magda Soares no início deste trabalho, como se pode perceber na busca das informações já adquiridas pelos alunos no momento da avaliação.

O Ideb e a Prova Brasil deveriam, por sua vez, verificar as habilidades relacionadas ao letramento na sua dimensão social, na capacidade dos mesmos em trabalhar com os vários níveis de informação e análise crítica sobre o texto, na tentativa de adequar as questões da prova à necessidade de comunicação dos alunos, utilizando textos do cotidiano, induzindo dessa forma os alunos a participarem da sociedade letrada. Não há na Prova Brasil o objetivo de diagnosticar os problemas do país e sim de verificar o letramento de cada aluno, ou seja, a capacidade dos alunos de trabalharem com alguns dos textos percebidos na sociedade para se chegar ao um quadro do letramento.

A Prova Brasil parece preocupar-se mais com as habilidades de leitura que o sujeito pode adquirir do que com a forma como ele é capaz de pôr em prática essas habilidades. Essas considerações sobre o uso da leitura são perceptíveis nos objetivos das questões, que muitas vezes não exige do estudante uma análise crítica aprofundada do tipo de texto e sobre sua eficácia naquela situação de comunicação. O estudante precisa pensar e aprender a encontrar justificativas para aquela escolha do autor, demonstrando consciência crítica sobre as formas de manipulação daquela ideia para a obtenção da resposta correta.

Nesse sentido, a Prova Brasil ainda tem que melhorar muito. Ela apresenta certa limitação por ser uma prova toda de múltipla escolha, faltando

questões que sejam mais abertas. Assim, parece que muitos dos alunos das escolas públicas acabam ficando receosos com as propostas das avaliações nacionais por não entenderem como aqueles textos poderiam fazer parte do contexto social, sabendo que muitos lidam com imagens a todo o tempo como as exibidas na TV e em cartazes por exemplo.

A Prova Brasil demonstra uma preocupação com os descritores, com as habilidades de leitura a serem avaliadas, com a diversidade de gêneros textuais e com a utilização prática desses textos na nossa sociedade, ainda que pareça um pouco deficiente esta afirmativa, por apresentar em certos momentos textos descontínuos. Isso pode ser relacionado com o conceito de letramento defendido por Magda Soares, no qual lembra que não basta que o aluno saiba ler superficialmente um texto sem conseguir realizar uma análise crítica e elaborar uma relação com o cotidiano. O ideal seria que o aluno fosse capaz de fazer as relações que o texto exige, relacionando assim com as outras áreas do conhecimento, propondo a interdisciplinaridade.

Contudo, é importante que o conceito de letramento, presente nessas avaliações, esteja relacionado ao que realmente é importante no dia a dia do aluno. Os resultados na tabela do Ideb mostram que os educandos, mesmo depois de frequentarem por anos a escola, transparecem pouco domínio sobre as habilidades e estratégias de processamento de informações para que sejam bem-sucedidos no trabalho, em casa ou nas suas comunidades. Os resultados dessas avaliações indicam, de um modo geral, que os alunos apresentam deficiências ao ler fluentemente e proficientemente muitos tipos de textos, estando entre eles os gráficos e as tabelas, como por exemplo. Esses resultados refletem reações do sistema educacional, na intenção de que nossas escolas cumpram o papel de preparar os estudantes para atuar no mundo contemporâneo.

Bibliografia

BOTH, Ivo José. *Avaliação planejada, aprendizagem consentida: a filosofia do conhecimento*. 1ª Edição, Curitiba, PR: IBPEX, 2007.

- C. educacional. Prova Brasil. Prova Brasil X Saeb. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/reportagens/prova_brasil/parte-05.asp>. Acesso em: 04 agosto 2015.
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 6ª Edição, Campina, SP: Autores Associados, 1999.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- IDEB - Resultados e Metas. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3916087>>. Acesso em: 18 agosto 2015.
- INEP. Aneb e Anresc (Prova Brasil). Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em: 31 julho 2015.
- KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. Avaliação da aprendizagem como construção do saber. V Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. 2006. <Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96974>> Acesso em: 23/11/2015.
- Matriz de Língua Portuguesa de 4ª série. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/4_portugues.pdf>. Acesso em: 11 agosto 2015.
- Ministério da Educação. Prova Brasil Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324>. Acesso em: 31 julho 2015.
- Prova Brasil /Saeb: Exemplos de Questões. <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/M04_Saeb_Site_FP.pdf>. Acesso em: 11 agosto 2015.
- ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- _____; BARBOSA, Jaqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- _____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. 3ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. A reinvenção da alfabetização. In: *Presença Pedagógica*. V. 9 n.52. jul/ago 2003, p. 15-21. Disponível em: <<http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/52.pdf>>. Acesso em: 02 agosto 2015.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOLIGO, V. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: WERLE, F. O. C. (org.). *Avaliação em larga escala, foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1995.