# PROVINHA BRASIL: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA OU CLASSIFICATÓRIA

Patrícia Maria Machado da Silva[1]
Maria Aparecida Lopes Rossi[2]

**RESUMO:** Diante do baixo índice de desempenho em leitura dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental verificado pelas avaliações nacionais, o Ministério da Educação (MEC) vem tomando medidas com a justificativa de tentar resolver o problema. Dentre elas, destacamos aqui, a instituição da Provinha Brasil de Língua Portuguesa que, de acordo com o MEC, serve como um instrumento para avaliar o nível de alfabetização em que se encontra o aluno no 2º Ano do Ensino fundamental. O papel dessa avaliação, segundo documentos do MEC, seria levar o professor a reformular sua prática. Nesse sentido, este estudo tem o objetivo de analisar pesquisas relacionadas com a Provinha Brasil a partir de artigos publicados no Scielo em 2011 e 2012. Os artigos apontam diversos problemas ao avaliar a qualidade da Provinha Brasil, como: nº insuficiente de descritores para avaliar as habilidades de alfabetização e o letramento, variação no grau de complexidade de uma edição para outra, questões complexas para avaliar a capacidade de inferência, divergência entre a forma de trabalhar o conteúdo em sala de aula em relação ao que é cobrado na Provinha Brasil e treinamento constante dos alunos para que obtenham bons resultados na Provinha. Esses resultados apontados pelos autores indicam a necessidade de um currículo único para a alfabetização e nos levam a concluir a necessidade de que a Provinha Brasil ainda necessita de vários estudos e ajustes para realmente se constituir como um instrumento que sirva de indicador.
**Palavras-chave:** provinha brasil; alfabetização; letramento; prática docente.

# PROVINHA BRASIL: EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA O CLASIFICATORIA

**RESUMEN:** Delante de los bajos índices de desempeño de lectura de los estudiantes en los primeros años de la escuela fundamental verificados por las evaluaciones nacionales, el Ministerio de Educación (MEC) ha empezado a tomar medidas para intentar resolver el problema. Entre ellas, destacamos aquí la institución de la Provinha Brasil de la Lengua Portuguesa, la cual, de acuerdo con el MEC, sirve como un instrumento para evaluar el nivel de alfabetización en lo cual el estudiante se encuentra en el segundo año de la escuela fundamental. El papel de esta evaluación, de acuerdo con documentos del MEC, sería llevar los profesores a replantear su práctica. En esta dirección, este estudio tiene como objetivo analizar la investigación relacionada con la Provinha Brasil partiendo de artículos publicados en la plataforma SciELO en los años de 2011 e 2012. Los artículos señalan diversos problemas en la evaluación de la calidad de la Provinha Brasil, como: número insuficiente de descriptores para evaluar las habilidades de alfabetización y lo *letramento* (*ingl. Literacy*, i. e. saber leer y escribir), variación en el grado de complejidad de una edición a otra, cuestiones complejas para evaluar la capacidad de inferencia, divergencia entre la forma de trabajar contenidos en la aula en relación a lo que es demandado en la Provinha Brasil y lo entrenamiento constante de los

[1] Mestranda em Educação pela UFG – Regional Catalão. EMAIL: patriciamariamachadosilva@gmail.com

[2] Professora da UFG-Regional Catalão, Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação CAC/UFG. EMAIL: picidarossi@gmail.com

alumnos para obtener buenos resultados en la Provinha. Estos resultados señalados por los autores indican la necesidad de un currículo único para la alfabetización y nos llevan a concluir que la Provinha Brasil aún necesita varios estudios y ajustes para realmente constituirse como un instrumento que sirva como un indicador de los conocimientos adquiridos por los alfabetizandos.
**Palabras clave:** Provinha Brasil; alfabetización; *letramento*; práctica docente.

## BRAZIL EXAM: DIAGNOSTIC EVALUATION OR CLASSIFICATORY

**ABSTRACT:** Given the low level of reading performance of students in the early years of elementary school verified by the national evaluations, the Ministry of Education (MEC) has been taking steps with the justification to try to solve the problem. Among them, we highlight here the institution of Portuguese Brazil Exam, according to the Ministry of Education, it serves as a tool to assess the level of literacy is a student in the 2nd year of Primary school. The role of this evaluation, according to documents from the MEC, would be to get teachers to reshape their practice. Thus, this study aims to analyze related research of Brazil Exam from articles published in SCIELO in 2011 and 2012. The articles point out several problems in evaluating the quality of Brazil Exam, such as: Not enough descriptors to assess literacy skills and literacy, variation in complexity degree from one edition to another, complex questions to assess the ability of inference, divergence between how to work the content in the classroom in relation to what is required in Brazil Exams and constant training of students in order to get good results in this exam. These results presented by the authors indicate the need for a single curriculum for literacy and they lead us to conclude that the Brazil Exam still requires several studies and adjustments to really be a tool that serves as an indicator of the knowledge acquired by learners.
**Keywords:** Brazil Exam; literacy; literacy; teaching practice.

## INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita têm se tornado cada vez mais necessárias ao cotidiano das pessoas. Elas estão presente em todos os lugares, nas propagandas dos *outdoors*, na televisão, nas placas de trânsito, nos jornais, revistas, livros, no celular, no computador, nas bulas de remédio, nos manuais de brinquedos, móveis, eletroeletrônicos, e todas as outras atividades mediadas pela palavra escrita. Enfim, a leitura e a escrita fazem parte da nossa vida, pois aparecem com frequência nos momentos de lazer, trabalho e estudo. Desde que nascemos estamos em contato com a leitura e a escrita, e o domínio destas é que garante a participação dos indivíduos nas mais diferentes práticas sociais letradas. Considerando isso, o objetivo primordial do ensino da língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua, é que todos

os indivíduos sejam capazes de ler e escrever nas mais diversas situações em que tais práticas se fizerem necessárias (BRASIL, 1998).

Nesta perspectiva, o domínio da leitura e da escrita favorece o sucesso escolar e a participação do indivíduo nas práticas sociais letradas. Neste contexto ressalta-se a importância do processo de alfabetização e letramento, responsável por levar os indivíduos a se apropriarem do mundo da leitura e da escrita.

Entretanto, de acordo com Rojo (2012), o insucesso escolar está cada vez mais presente nas escolas. O fracasso na leitura e na escrita impede que as crianças progridam nos estudos com qualidade, e problemas com a escrita e a leitura ainda perduram por várias séries ou pela vida toda.

Com a justificativa de apontar caminhos que levem a uma melhora nos índices de leitura e escrita dos alunos do Ensino Fundamental, o Ministério da Educação (MEC) vem instituindo programas de avaliação institucional voltados para medir as capacidades leitoras dos alunos. Assim, avaliações foram instituídas no segundo ano do ensino fundamental, com a Provinha Brasil, e no final do 5º ano do Ensino Fundamental, com a prova Brasil. Também foram promovidas algumas mudanças como: a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos, mudança na idade de acesso ao ensino fundamental para seis anos e obrigatoriedade do acesso à Educação infantil para as crianças de 4 anos de idade. No decorrer deste artigo nos deteremos na discussão da instituição da Provinha Brasil de Língua Portuguesa que, de acordo com o MEC, serve como um instrumento para diagnosticar os problemas no início do processo de alfabetização, fornecendo subsídios para que o educador possa reformular sua prática, tendo em vista melhorar a qualidade do processo de ensino aprendizagem de língua materna.

Desde a instituição da Provinha Brasil em 2008, esta avaliação vem sendo aplicada em duas edições: uma no início do 2º ano do Ensino fundamental, e outra no final do ano, para identificar os progressos alcançados pelos alunos. Este instrumento de avaliação tem como parâmetro de correção, a matriz de referência de habilidades que foi elaborada pelo MEC. A edição de 2008 avaliou 3 habilidades: apropriação do sistema de escrita, leitura e escrita. Entretanto, devido à dificuldade de corrigir as questões abertas relacionadas à produção de escrita, em 2009 essa habilidade foi descartada, ficando apenas as duas primeiras habilidades citadas.

Com base nessas informações, esse artigo de revisão Bibliográfica tem como objetivo investigar, analisar e descrever pesquisas que vêm se voltando para o estudo da Provinha Brasil e seus reflexos no processo de alfabetização.

## Estudos focalizados

A pesquisa resultou de uma revisão bibliográfica de artigos do banco de dados do Scielo sobre o tema Provinha Brasil e alfabetização, com o objetivo de discutir e descrever os resultados das pesquisas desenvolvidas nessa área.

A busca foi realizada no site do Scielo em 25/07/2013, com as palavras-chave combinadas: Provinha Brasil e Alfabetização, quando foram encontrados seis artigos. A pesquisa foi realizada de forma integrada contemplando todos os índices: título, autor e assunto, dentre as publicações brasileiras.

Os seis artigos encontrados foram organizados na tabela abaixo a fim de facilitar as análises dos textos.

1- Tabela de caracterização dos artigos

| NUMERAÇÃO | TÍTULO DO ARTIGO | AUTORES | ANO DE PUBLICAÇÃO |
|---|---|---|---|
| TEXTO 1 | A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE E SEUS IMPACTOS NO INÍCIO DO ENSINO FUNDAMENTAL | *MARIA MALTA CAMPOS<br>*ELIANA BAHIA BHERING<br>*YARA ESPOSITO<br>*NELSON GIMENES<br>*BEATRIZ ABUCHAIM<br>*RAQUEL VALLE<br>*SANDRA UNBEHAUM | 2011 |
| TEXTO 2 | AVALIAÇÃO DA HABILIDADE DE INFERÊNCIA EM LEITURA: ESTUDO DE CASO COM UMA QUESTÃO DA PROVINHA BRASIL | FÁBIO JOSÉ RAUEN | 2011 |
| TEXTO 3 | POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO: DISCUTINDO A PROVINHA BRASIL | ARTUR GOMES DE MORAIS | 2012 |
| TEXTO 4 | CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO: PENSANDO A PARTIR DO COTIDIANO ESCOLAR | MARIA TERESA ESTEBAN | 2012 |
| TEXTO 5 | AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO: PROVINHA BRASIL | CLÁUDIA MARIA MENDES GONTIJO | 2012 |
| TEXTO 6 | REFLETINDO SOBRE A PROVINHA BRASIL A PARTIR DAS DIMENSÕES SOCIOCULTURAL, LINGUÍSTICA E COGNITIVA DA LEITURA | CARLA CRISTOFOLINI | 2012 |

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA A PARTIR DOS DADOS DO SCIELO

A análise dos dados e a discussão teórica foram realizadas à luz de autores que tratam o tema alfabetização, letramento e avaliação.

## A provinha Brasil como indicador do desempenho dos alunos

O texto 1, é resultado de uma pesquisa realizada em seis capitais brasileiras, com o objetivo de avaliar a qualidade da Educação Infantil e detectar o desempenho das crianças no ensino fundamental e na Avaliação da Provinha Brasil que frequentaram uma pré-escola de qualidade. Para avaliar a qualidade da Educação Infantil, Campos et al (2012) elaboraram escalas de avaliação de uma amostra de escolas públicas de três capitais brasileiras. Dos 762 alunos avaliados, 605 haviam frequentado uma pré-escola de qualidade e 157 alunos não frequentaram a Educação Infantil. A pesquisa revelou que crianças que tiveram uma educação infantil de qualidade possuem um desempenho melhor no Ensino Fundamental e na avaliação da Provinha Brasil. Relatou também que outros fatores também influenciam positivamente no desempenho da Provinha Brasil: a escolaridade da mãe, a renda familiar e o Ideb da escola.

Os resultados dessa pesquisa estão em consonância com a posição de Soares (2012) que enfatiza a importância da Educação Infantil no processo de alfabetização e letramento da criança. Segundo ela

> Aí há uma divisão grande em relação àqueles que acham que não se deve alfabetizar na educação infantil – tem um grupo que fala até que devemos ter letramento sem letras. Ou seja, é proibido trabalhar com a língua escrita na educação infantil. Isso não tem o menor sentido em nenhum país do mundo, pelo menos os países mais avançados em educação. E para nós isso só tem funcionado nas escolas públicas, porque as escolas privadas começam a trabalhar a língua escrita quando as crianças têm 3 ou 4 anos. A criança de hoje tem toda condição para isso, pois nasce rodeada de escrita. Mesmo nas camadas populares, a cada lado que se olhe está a escrita. Toda criança tem curiosidade, quer aprender a ler. Não há sentido em marcar uma data. Antes era aos 7 anos, agora é aos 6. (SOARES 2012, p. 09)

Soares (2012) mostra ainda sua indignação ao relatar que ainda há um grupo que defende que a educação infantil não deva alfabetizar. Segundo a autora, a criança vive rodeada de escrita por isso não deve ser alfabetizada só aos seis anos, pois o quanto antes ela aprender, melhor desempenho terá no ensino fundamental.

Nessa mesma direção, as análises de Campos et al (2011) concluem que uma educação infantil de qualidade, assim como a escolaridade da mãe e a renda familiar, podem contribuir para um melhor desempenho, tanto no ensino fundamental como nos resultados obtidos pela Provinha Brasil. Ao fazer essa relação os autores criam um papel de destaque e importância

para os resultados da Provinha, considerando-a como um instrumento capaz de dar conta de uma realidade complexa.

Ao contrário da primeira pesquisa, que coloca a Provinha Brasil como um instrumento de destaque, capaz de dar conta de uma análise complexa, no texto 2, Rauen (2011) põe em xeque a qualidade das questões avaliativas contidas na Provinha. Nesta pesquisa é desenvolvido um estudo de caso sobre a questão 24 da Provinha Brasil da edição de 2009, que é voltada para avaliar a capacidade de inferir do aluno. No estudo, essa questão foi apresentada para 10 professoras alfabetizadoras para que respondessem à mesma. Diante da dispersão das respostas apresentadas pelas professoras alfabetizadoras, a pesquisa revela que, das dez professoras que responderam à questão, apenas 4 consideram correta a questão apontada como certa pelo gabarito.

Essa constatação nos leva a inferir que existe uma necessidade de elaborar com mais clareza e objetividade as questões da provinha. Assim, o autor enfatiza que devem ser evitadas questões muito complexas, cujas respostas possam ter mais de uma alternativa correta, para evitar confusões, pois essas questões não demonstram a capacidade de inferir do aluno, apenas induzem ao erro, portanto devem ser evitadas nas edições posteriores.

A crítica às avaliações que se valem de questões complexas que podem confundir o aluno, é ressaltada por Luckesi (2012). Ao enfatizar o papel da avaliação da aprendizagem de um modo geral, este autor enfatiza que: "As questões necessitam de ser vazadas em linguagem clara, precisa, direta. Nada de subterfúgios. O que desejamos constatar é se o estudante aprendeu o que ensinamos e não se ele é capaz de compreender enigmas" (LUCKESI, 2012, p.06).

Assim como Luckesi (2012), Rauen (2012) critica a configuração da provinha Brasil, dizendo que não há necessidade deste instrumento, que tem a finalidade de se constituir como um instrumento diagnóstico, possuir questões que se constituam como enigmas e armadilhas para o aluno. Se o objetivo da Provinha é diagnosticar como se encontra o processo de alfabetização das crianças, as questões devem ser claras e objetivas para que o aluno tenha clareza do que está sendo solicitado. Assim, Rauen afirma que a Provinha precisa se configurar como um instrumento que possibilite ao professor diagnosticar o processo de alfabetização do aluno, detectando qual o conteúdo que já aprendeu e qual em que ainda tem dificuldade, e não testar se ele é capaz de decifrar enigmas.

Numa perspectiva semelhante à de Rauen (2011), Morais (2012) faz uma crítica às diferenças do grau de complexidade de uma edição para outra da Provinha Brasil dentro do mesmo ano. Assim, no texto 3 Morais (2012) relata os resultados de sua pesquisa realizada nos

anos de 2010 e 2011 que consistiu em acompanhar o ensino de alfabetização e o uso da Provinha Brasil em 12 salas de aula de 3 redes públicas de ensino de Pernambuco. A pesquisa priorizou a análise dos itens de leitura da Provinha. Foram constatados também que os baixos resultados obtidos pelos alunos nas questões sobre leitura, apresentam possíveis relações com as práticas de ensino de leitura, observados nas 12 salas e com um exame qualitativo de itens das edições da provinha.

O estudo de Morais (2012) consistiu em analisar como a Provinha Brasil vem sendo recebida pela rede municipal de escolas públicas e compreender seus impactos, contribuições e limites. Para tanto, foi definida uma equipe que contava com três membros do Centro de estudos e Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL-UFPE): Morais, Leal e Pessoa, 2011; que assumiram a tarefa de cooperação com o INEP, comprometendo-se em realizar uma pesquisa dividida em dois subprojetos:

> 1- Provinha Brasil: sua percepção por professores e gestores e seus impactos no ensino de alfabetização;
> 2- Provinha Brasil: Conhecimento dos alunos que o teste avalia e outros conhecimentos que poderia avaliar. (MORAIS 2012, p. 555-556)

O primeiro subprojeto de Morais (2012) consistiu em identificar os modos como os gestores e professores ligados à turma de alfabetização concebiam e utilizavam a Provinha no diagnóstico de conhecimentos dos alfabetizandos e no planejamento do ensino de alfabetização. Visava também analisar a evolução dos conhecimentos infantis mensurados pela provinha e comparar tais conhecimentos com o ensino recebido pelas crianças ao longo do ano letivo.

O segundo subprojeto de Morais (2012) apresentava os seguintes objetivos:

> 1- Identificar que conhecimentos os alfabetizandos revelavam sobre o SEA e sobre as práticas de leitura, que são avaliados pela Provinha.
> 2- Identificar que outros conhecimentos, sobre o SEA, e sobre a competência de produzir textos, os alfabetizandos revelavam quando submetidos a outros instrumentos que não a Provinha.
> 3- Relacionar os dois tipos de evidência e discutir o quanto auxiliaram o professor a planejar um ensino ajustado às necessidades dos alunos. (MORAIS 2012, p. 556)

Os informantes do estudo de Morais (2012) eram profissionais de três redes municipais de ensino de Recife, que foram selecionados dentre o quadro docente das escolas que mais se destacaram na edição anterior da Prova Brasil, no ano que antecedeu à pesquisa. A intenção de Morais (2012) foi compreender os modos de conceber e usar a Provinha por esses estabelecimentos.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados por Morais (2012) foram entrevistas semiestruturadas com as docentes e os dirigentes, no início e no final do ano letivo, e observação da aplicação da Provinha e de uma jornada completa de aula em cada uma das turmas.

Em tais observações todas as atividades desenvolvidas pelas docentes com as crianças eram registradas como: o tempo dedicado a cada atividade, o tratamento dado à heterogeneidade (existência ou não de atividades diferenciadas para alunos diagnosticados com diferentes níveis de aprendizagem) e as formas de organização das crianças (trabalho individual, duplas, coletivo etc.).

As análises do projeto 1 consistiram em observar as modalidades de leitura dos alunos de 12 turmas, e quais as estratégias de leitura utilizadas por esses alunos. Para isso foram observadas 108 jornadas em sala de aula. Os dados revelaram que a maioria apresentou falta de familiaridade com a leitura silenciosa que é exigida na provinha. Como destaca Morais (2012)

> Em primeiro lugar, fica patente a falta de familiaridade dos estudantes com as situações de leitura silenciosa de textos, tal como tendem a ser exigidas nas avaliações de larga escala, que aferem o desempenho de compreensão leitora, entre elas a *Provinha Brasil*. Sendo mais explícitos, é possível que, em algumas turmas (como é o caso de quatro das que acompanhamos), os alunos nunca ou quase nunca vivenciaram, fora dos dias de aplicação da *Provinha*, o que é ler textos sozinhos, em silêncio, para, em seguida, responder a questões escritas sobre esses textos. Obviamente não vemos nenhum ganho para os aprendizes em não experimentar tal modalidade de leitura e de exercícios para aprender a compreender textos escritos. (MORAIS 2012, p. 560)

Os dados apresentados por Morais (2012) também demonstraram que a maiorias das professoras não trabalham a compreensão leitora por escrito na sala de alfabetização. Essa compreensão, segundo o estudo, é feita de forma oral, como é enfatizado por ele

> Cabe enfatizar que foram ainda mais raros os dias letivos em que, após a leitura de um texto, os alunos realizassem, na forma escrita, algum tipo de atividade de compreensão leitora. À exceção de uma rede municipal (Recife) em que tal prática ocorreu numa proporção (10/36 dias) idêntica à de "interpretação oral" (11/36 dias), nos outros dois municípios nunca presenciamos a realização de exercícios escritos de compreensão de leitura. (MORAIS 2012, p. 561)

Além da ausência de compreensão escrita dos textos, a pesquisa revelou que 05 das 12 turmas avaliadas não apresentaram qualquer tipo de trabalho com nenhuma das estratégias de leitura avaliadas pela provinha. Em 8 das 12 turmas não foram encontradas questões que levassem o aluno a inferir informações ou reconhecer o assunto do texto. Assim Morais constata

que não é hábito do professor trabalhar questões de compreensão do texto que envolvam essas habilidades cobradas pela provinha Brasil. Segundo este autor "Parece, portanto, que era frequente ler textos e não investir na compreensão deles." (MORAIS 2012, p. 560)

Tal constatação da pesquisa de Morais aponta para a necessidade de que o ensino de leitura seja realizado visando o desenvolvimento de estratégias que envolvem o ato de ler. Como enfatizam Girotto e Souza

> Sob o ponto de vista vygotskiniano, de que a aprendizagem é resultado da interação de sujeitos, defendemos nesse tópico a ação cooperativa de leitores que têm objetivos em comum e que partilham de um ensino colaborativo como orientação para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de estratégias de leitura direcionadas ao "letramento ativo". Para tanto, o professor precisa planejar e definir, intencionalmente, as atividades cada vez mais complexas para que o leitor possa adquirir autoconfiança e, nesse processo, seja capaz de definir para si próprio as operações e as ações contidas na atividade de ler, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura. Em outras palavras, para que possa passar da "dependência" à independência, da ação com o auxílio do parceiro mais experiente, à feitura por si só, da necessidade da mediação do outro à autonomia. Isso porque, de acordo com Mclaughlin e Allen (2002), leitores ativos interagem com os textos que leem, por meio da ação de mediadores, na formação de seu estatuto leitor. (GIROTTO E SOUZA 2010, p. 52-53)

Nesta passagem, Girotto e Souza (2010) evidenciam a necessidade da mediação do professor no desenvolvimento de estratégias de leitura que auxiliem o aluno na sua formação, enquanto leitor ativo e proficiente. Enfatizam ainda a necessidade do ensino colaborativo do professor em auxiliar o leitor a ir se familiarizando e apreendendo as estratégias cada vez mais complexas de leitura, até que possa desenvolvê-las sozinho.

Nesse sentido, Morais (2012) defende a necessidade do desenvolvimento de práticas de leitura, haja vista que em seus estudos observou-se que essa prática não é frequente nas salas de aula. Morais (2012) conclui defendendo a necessidade de um debate sobre os currículos de alfabetização a ser adotado nas redes de ensino, além de uma discussão aberta sobre as avaliações em larga escala como a Provinha, e sua matriz de referência, no intuito de que os professores participem da formulação e do uso daquele exame.

Morais (2012) também aponta, após análises de itens da Provinha Brasil, que foram observadas oscilações no grau de dificuldade entre uma edição e outra. Nos itens que priorizavam os descritores avaliativos da compreensão de textos: localizar informação explícita de um texto, reconhecer o assunto de um texto, identificar a finalidade de um texto e inferir informação, foram encontradas variações de complexidade, ou seja, variações no grau de dificuldade apresentadas nas duas edições. Assim, Morais (2012) observou que há uma grande distância entre o ensino que é praticado nas salas de aula e o que é cobrado pela provinha

Já no texto 4, Estebam (2012) relata a experiência de uma pesquisa, desenvolvida a partir da metodologia da pesquisa ação participativa no cotidiano da escola, que teve como suporte dois projetos desenvolvidos em uma escola pública. Um dos projetos foi desenvolvido num grupo de estudos sobre a avaliação, com professoras, coordenadoras e alunos da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. E o outro projeto foi desenvolvido através da observação do cotidiano escolar em uma das turmas de 1º ciclo e participação em reuniões pedagógicas.

As reflexões feitas por Estebam (2012), neste estudo, são reflexões feitas a partir das discussões realizadas nos encontros para debates sobre avaliações com um grupo de estudo composto por professoras e coordenadoras e alunos da UFF e da observação de jornadas de aula no cotidiano escolar de uma das turmas de 1º ciclo.

Em observação feita no cotidiano escolar de uma turma de alfabetização Estebam (2012) constata um grande desconforto docente em relação aos resultados da avaliação feita pela professora em sala de aula com os resultados obtidos pela Provinha Brasil. Nesta turma, dos 23 alunos da turma, 21 deles fizeram a avaliação. A professora da turma discorda da classificação de pelo menos seis destes 21 alunos. Segundo a docente, houve divergência entre a classificação proposta pelo Kit da Provinha em níveis de alfabetização em relação à avaliação realizada por ela em sala de aula.

Essa discrepância em relação às avaliações propostas em sala de aula e às avaliações propostas pelo Governo deixa o professor em situação de desconforto, levando o mesmo a desconfiar de sua avaliação e não da avaliação de larga escala. Esse fato, de acordo com Estebam (2012), deixa o professor sem saber o que ensinar para os alunos para que estes progridam nos resultados, pois o professor avalia em sala de aula cotidianamente todos os conhecimentos necessários para o desenvolvimento do processo de alfabetização enquanto a Provinha Brasil avalia apenas dois descritores. Sobre esse fato, a autora enfatiza que

> Quando se infere a qualidade da aprendizagem infantil – seus processos e resultados –, a partir de pequenos fragmentos aos quais se atribui valor de totalidade, corre-se o risco de se distanciar os resultados verificados da própria criança, invisibilizada como sujeito que faz percursos singulares, relacionados a suas experiências socioculturais nos coletivos dos quais participa. (ESTEBAM 2012, p. 588)

De acordo com a reflexão feita por Estebam (2012), a Provinha Brasil é um instrumento de avaliação insuficiente para medir o nível de alfabetização do aluno, que é um processo complexo e amplo, pois essa avaliação mede apenas fragmentos da alfabetização e atribui

resultados como se estivesse avaliando a totalidade do processo de alfabetização. A autora enfatiza ainda que o atual modelo de avaliação da Provinha Brasil resume-se a exame

> A provinha Brasil expressa a redução do educacional ao campo estritamente técnico-pedagógico, rompendo os vínculos com sociais e culturais presentes na vida escolar. Sobre essa redução opera-se outra, pois as questões da prova tratam de apenas de uma parte das habilidades selecionadas como indispensáveis ao processo de alfabetização, conforme informação existente no Kit Provinha Brasil (ESTEBAM 2012, p. 578).

Deste modo para Estebam (2012), a Provinha Brasil não realiza uma avaliação da aprendizagem, ela afere o desempenho nas habilidades previamente selecionadas como fundamentais para a leitura e a escrita, por meio de um teste objetivo, delimitando o que deve ser avaliado. Entre as cinco habilidades apontadas na matriz de habilidades como fundamentais para o desenvolvimento da alfabetização e letramento: apropriação do sistema de escrita, leitura, escrita, compreensão e valorização da cultura escrita, desenvolvimento da oralidade, apenas os dois primeiros estão presentes na "Provinha", portanto, não se configura como um instrumento diagnóstico de um processo complexo como a alfabetização, pois analisa apenas as duas primeiras habilidades, deixando as outras de lado.

Segundo Estebam (2012), as vertentes críticas ajudam-nos a compreender a articulação da Provinha Brasil com a produção de resultados que diferenciam, para hierarquizar contextos, processos, resultados e sujeitos. Essa é uma nova versão de procedimentos que pouco tem contribuído para o aprofundamento da dimensão democrática da escola. Nesta perspectiva, a provinha influencia o trabalho pedagógico, se transformando em um treinamento permanente para o exame, ou seja, as escolas treinam seus alunos em função de um melhor resultado.

Estebam (2012) considera a provinha Brasil não como um instrumento de avaliação da aprendizagem, mas como um instrumento que afere as habilidades previamente selecionadas enquanto fundamentais para a leitura e escrita através de um teste objetivo. A Provinha tem como parâmetro a matriz de referência que faz parte do kit de correção disponibilizado pelo MEC para o professor aplicador. Esta matriz apresenta como habilidades cinco eixos considerados imprescindíveis para o processo de alfabetização e letramento: apropriação do sistema de escrita, leitura, escrita, compreensão e valorização da cultura escrita e desenvolvimento da oralidade. Desses descritores apresentados, apenas os dois primeiros são avaliados pela provinha Brasil, por esse motivo a autora considera a provinha fragmentada e descontextualizada, pois a linguagem não seria apreendida na sua complexidade apenas através

desses dois descritores, desconsiderando os demais que também são importantes no processo de alfabetização e letramento.

Segundo Estebam (2012) o desempenho na Provinha Brasil classifica o aluno em cinco níveis de alfabetização. Esses resultados podem afetar o modo como a criança é vista no presente e gerar expectativas sobre a sua aprendizagem e desenvolvimento. Outro fato que pode acontecer também é que diante da necessidade de obter bons resultados os professores podem desenvolver uma prática fundada no treinamento e na reprodução de procedimentos, tendo em vista preparar melhor a criança para responder a provinha. Por esse motivo a autora considera a Provinha Brasil um exame com caráter classificatório e critica também a avaliação por não levar em conta a realidade sociocultural dos educandos.

Essa avaliação com caráter classificatório é criticada por Luckesi (2011) que, ao discorrer sobre a atual prática de avaliar, afirma

> A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. (LUCKESI 2011, p. 82)

Nesta perspectiva, apontada tanto por Luckesi (2011) quanto por Estebam, (2012), a Provinha Brasil enquanto avaliação que, segundo o MEC, pretende ser um instrumento diagnóstico, não tem contemplado suas funções de ser diagnóstica e formativa. Ao contrário disso, tem exercido a função classificatória, que visa medir o nível de alfabetização que se encontra o aluno, através de um processo fragmentado que não contempla a totalidade do processo de alfabetização.

Apresentando também uma crítica à forma de elaboração da Provinha Brasil, Gontijo (2012) no texto 05, apresenta os resultados de uma pesquisa documental sobre os programas de alfabetização implementados pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de 2003. A pesquisa tem como objetivo examinar o Programa de Avaliação da Alfabetização, analisando os documentos que constam no kit, da Provinha Brasil, em todos os anos de sua aplicação. Esse estudo foi realizado no intuito de compreender as concepções de alfabetização e de letramento iniciais de língua e linguagem e de leitura que sustentam o modelo de avaliação proposto pelo MEC e desenvolvido nas escolas.

Segundo Gontijo (2012), as análises do conteúdo expresso na Provinha Brasil apontaram para um modelo de alfabetização concebido como um conjunto de competências autônomas. Segundo a autora, essas competências estão presentes na Matriz de Referência da

Provinha Brasil sobre a forma de descritores, habilidades e capacidades no eixo de apropriação do sistema de escrita. Para a autora, as capacidades elencadas na matriz referentes à leitura e os itens da Provinha relacionados a esta habilidade, não contribuem para garantir a participação e a inserção da criança na cultura escrita.

Gontijo (2012) se apoia em Bakhtin (1992) para explicar a concepção de língua/linguagem presente na Provinha Brasil: "Não há lugar [...] para quaisquer distinções ideológicas, de caráter apreciativo: é pior ou melhor, belo ou repugnante etc. Na verdade, só existe um critério linguístico: está certo está errado". (p. 620). Nessa concepção, cada item da prova só possui uma questão correta, mesmo quando se trata de leitura. Segundo a autora, a criança ao responder a provinha, identifica unidades fonéticas em palavras e reconhece as formas lexicais (palavras) e gramaticais (decodificação de frases e pequenos textos). Desse modo ela age sobre a sua língua de uso cotidiano, como se ela fosse morta.

Assim, nas palavras de Gontijo (2012), a provinha apresenta a seguinte perspectiva:

> [...] ensinar a ler é ensinar a decodificar para que os aprendizes possam reconhecer e reproduzir os sentidos expressos no texto pelo autor. Obviamente tal concepção se distancia da leitura como processo de construção de sentidos e, por conseguinte, como processo de compreensão ativa e responsiva. As capacidades e habilidades avaliadas na Provinha Brasil, infelizmente, buscam o silenciamento das contrapalavras dos leitores, vistos como receptores passivos de informações. [...] Resumindo podemos dizer que, na perspectiva dos especialistas do MEC responsáveis pela elaboração da Provinha Brasil, a língua/linguagem é um sistema pronto e acabado: a leitura é concebida como decodificação; o texto como enunciação monológica. Sendo Assim, é importante questionar: de que modo a Provinha, pensada como instrumento pedagógico e, portanto, educativo, poderá contribuir para a formação de leitores e escritores? (GONTIJO 2012, p. 620)

Em suma, nas palavras da autora a Provinha Brasil não cumpre o papel primordial de contribuir na formação de leitores e escritores que seria sua função maior. Segundo Gontijo (2012), a Provinha Brasil silencia o leitor que se transforma em um indivíduo passivo, reprodutor e decodificador de informações, ao contrário do que prega a educação de qualidade que objetiva formar cidadãos ativos e críticos atuantes na sua sociedade.

Também no intuito de analisar a qualidade das questões de leitura da Provinha Brasil, bem como dos documentos federais e municipais, no texto 6, Cristofolini (2012) relata os resultados de uma pesquisa realizada em 5 escolas públicas da grande Florianópolis. Para a realização da pesquisa, a autora fez algumas reflexões sobre alguns documentos oficiais federais (BRASIL, 2007) e municipais (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2000, 2007), dos Guias que acompanham a Provinha Brasil e dos resultados obtidos na avaliação da Provinha Brasil edição de 2009 de 5 turmas de 2º Ano. O artigo propõe interpretar como a

leitura, em suas dimensões sociocultural, linguística e cognitiva (CERUTTI-RIZZATI 2003), está contemplada na avaliação nacional padronizada da alfabetização: a Provinha Brasil em sua primeira edição do ano de 2009.

Para fazer as análises, Cristofolini (2012) dividiu e classificou as questões da Provinha em dois grandes grupos: questões focadas nas habilidades de decodificação e aquelas envolvendo textualização, sendo discutidas individualmente, aliando discussões teóricas (conceitos pertinentes a Alfabetização e Letramento) com os resultados apresentados pelos alunos.

Cristofolini (2012) adota a concepção de leitura de Cerutti-Rizatti (2009, p. 2) quando diz que "a proficiência em leitura não pode ser mais vista como um conjunto de habilidades monolíticas que o ser humano desenvolve em sua internalidade congnitiva", e que é fundamental entender o ato da leitura nas suas três dimensões: sociocultural, linguística e cognitiva.

Ao discutir a alfabetização e letramento Cristofolini (2012) se apoia em Soares (2003), que problematiza os termos alfabetização e letramento

> [...] e defende que o a apropriação da leitura e da escrita se dá por duas vias: o aprendizado da técnica (relacionar fonemas com grafemas com fonemas, segurar um lápis, compreender a relação e a orientação da escrita, entre outras habilidades) e o desenvolvimento do uso dessa técnica pois acreditamos que ela contempla as três dimensões da leitura. (CRISTOFOLINI 2012, p. 218)

A autora utiliza também o documento "Pro-Letramento" (BRASIL, 2007), Programa do MEC para a formação de professores alfabetizadores por entender que o documento traz uma perspectiva convergente com a posição teórica presente na Provinha Brasil. Entretanto Cristofolini (2012) constata que a concepção de leitura presente no Pro-Letramento do MEC abrange as três dimensões de leitura proposta por Cerutti-Rizatti (2009), enquanto que as questões da provinha da 1ª edição de 2009 contemplam somente as dimensões linguística e cognitiva da leitura, deixando a desejar a dimensão sociocultural da leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os seis artigos pesquisados, percebemos que eles apontam diversos problemas ao avaliar a qualidade da Provinha Brasil: nº insuficiente de descritores para avaliar as habilidades necessárias para a alfabetização e o letramento, variação no grau de complexidade de uma edição para outra dentro do mesmo ano, questões muito complexas para

avaliar a capacidade de inferência (causando confusão no momento de escolher apenas uma questão), divergência entre a forma de trabalhar o conteúdo em sala de aula em relação ao que é cobrado na Provinha Brasil, além de não considerar a realidade sociocultural do aluno, dentre outros.

No que diz respeito à relação da Provinha com as práticas de alfabetização os autores aqui pesquisados constatam um desconforto docente em relação aos resultados da avaliação feita pela professora em sala de aula com os resultados obtidos pela Provinha Brasil que nem sempre são os mesmos. Além disso criticam o fato de que a aplicação da avaliação do MEC vem influenciando as práticas dos professores que acabam por desenvolver uma prática fundada no treinamento e na reprodução de procedimentos, tendo em vista preparar melhor a criança para responder a provinha. Por esse motivo, como ressalta Estebam (2012), a Provinha Brasil é considerada um exame com caráter classificatório que não leva em conta a realidade sociocultural dos educandos.

Esses resultados nos levam a concluir que dos seis artigos analisados, cinco deles consideram que a Provinha Brasil não se constitui um instrumento de diagnóstico totalmente eficaz para avaliar o nível de alfabetização e letramento inicial das crianças. Isso não implica dizer que a Provinha seja um instrumento inválido, mas que necessita de ser reformulada em parceria com os professores. Seria necessário a participação em conjunto dos professores e todos os envolvidos no processo educacional no momento de elaboração e correção e avaliação dos resultados.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Provinha Brasil*: orientações gerais: teste 1: primeiro semestre. Brasília, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Provinha Brasil*: passo a passo: teste 1: primeiro semestre. Brasília, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Provinha Brasil*: guia do professor(a) aplicador(a): teste 1: primeiro semestre. Brasília, 2009c.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Provinha Brasil:* guia de correção e interpretação dos resultados: teste 1: primeiro semestre. Brasília, 2009d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-letramento*: alfabetização e linguagem. Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Brasília, 2007.

CAMPOS, Maria Malta et al. A contribuição da Educação Infantil de qualidade e seus impactos no início do Ensino Fundamental. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.1, 220p., p.15-33, jan/abr. 2011.

CRISTOFOLINI, Carla. Refletindo sobre a Provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura. In: **Alfa**, São Paulo, 56 (1): 217-247, 2012.
ESTEBAN, Maria Tereza. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. IN**: Revista Brasileira de Educação,** v.17, nº 51, set-dez. 2012.
GIROTTO, Cyntia Graziella Gizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Estratégias de Leitura: Para ensinar alunos a compreender o que leem**. Mercado de Letras, Campinas, SP: 2010, p. 45-109.
GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Avaliação da Alfabetização: Provinha Brasil. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.03, p. 603-622, jul/set.2012.
LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. Cortez, São Paulo: 2011.
_____. *Avaliação da aprendizagem*: domínio e/ou desenvolvimento? Disponível em: <http:// www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducatio_54_dominio_e_desenvolvimento_2606 2006.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2012.
MORAIS, Artur Gomes de. Politicas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação,** v. 17, n.51, set-dez 2012.
RAUEN, Fábio José. Avaliação da habilidade de inferência em leitura. Estudo de caso com uma questão da Provinha Brasil. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v.11, n.2, p. 217-240, maio/ago.2011.
SOARES, Magda Becker. **Não existe um currículo no Brasil.** In: **Revista Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, MG: Dimensão, 2012. V.18 n.107. pg.05 a 13.

***Recebido em 29-11-2013***
***Aprovado em 19-12-2013***