

Destinatários da *Provinha Brasil*: crianças e professores

Resumo

Este artigo tem por finalidade central discutir como os destinatários da *Provinha Brasil* estão inscritos nos documentos que compõem esse programa, por meio da análise de textos do programa dirigidos para as crianças, os professores e as equipes escolares. Constitui-se como uma pesquisa documental, cujo *corpus* analítico são os cadernos que compuseram o *kit* da *Provinha Brasil*, referentes à língua portuguesa, no período de 2008 a 2012. Toma como referencial teórico conceitos elaborados por Mikhail Bakhtin e conclui que o programa restringe a autonomia dos sujeitos que participam efetivamente da educação escolar no país, principalmente crianças e professores.

Palavras-chave: alfabetização; avaliação da alfabetização; crianças; professores.

Ana Paula Rocha Endlich

Instituto Federal do Espírito Santo –
IFES – Cariacica/ES – Brasil
anapaulaend@hotmail.com

Cláudia Maria Mendes Gontijo

Universidade Federal do Espírito
Santo – UFES – Vitória/ES – Brasil
clammgont@gmail.com

Para citar este artigo:

ENDLICH, Ana Paula Rocha GONTIJO; Cláudia Maria Mendes. Destinatários da *Provinha Brasil*: crianças e professores. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 24, n. 54, p. 326-347, jan./abr. 2023.

DOI: 10.5965/1984723824542023326

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723824542023326>

Addressees of *Provinha Brasil*: children and teachers

Abstract

This paper aims at discussing how the recipients of *Provinha Brasil* are registered in the documents that constitute this Program, by analyzing texts of the Program directed to children and teachers, and school teams. It is documentary research (GIL, 2008), whose analytical corpus are the notebooks that composed *Provinha Brasil's set*, referring to the Portuguese language, in the period of 2008 to 2012. It takes concepts developed by Mikhail Bakhtin as theoretical reference. It concludes that the Program restrains the autonomy of the participants that effectively engage in school education in the country, mainly children and teachers, speculating that it is able to determine the directions of learning and teaching starting from *Provinha*.

Keywords: literacy; evaluation; children; teachers.

Destinatarios de *Provinha Brasil*: niños y profesores

Resumne

Este artículo tiene como finalidad principal discutir cómo los destinatarios de *Provinha Brasil* están registrados en los documentos que componen este programa, a través del análisis de textos del programa dirigido a niños, profesores y equipos escolares. Se trata de una investigación documental, cuyo corpus analítico son los cuadernos que componen el kit de *Provinha Brasil* referentes a la lengua portuguesa, en el período de 2008 a 2012. Toma como marco teórico conceptos desarrollados por Mikhail Bakhtin y concluye que el programa restringe la autonomía de los sujetos que participan efectivamente en la educación escolar en el país, principalmente niños y docentes.

Palabras clave: alfabetización; evaluación de la alfabetización; niños; maestros.

Considerações iniciais

Dentre os trabalhos que se debruçaram sobre a *Provinha Brasil*, temos aqueles que se posicionam favoráveis a essa avaliação e observam alguns fatores a serem aprimorados, como os estudos de Maia (2010) e de Almeida (2012). Temos ainda aqueles que questionam o teste, apontando uma série de questões em sua concepção, como os de Cristofolini (2012), Correia (2012), Mello (2012) e Schwartz e Gontijo (2011). Essas pesquisas analisam as questões do teste sob diferentes perspectivas teóricas, mas, de modo geral, evidenciam que a leitura é compreendida como processo de decodificação e a leitura fluente é considerada requisito para demonstrar a habilidade de compreender os textos.

Este artigo tem por objetivo central discutir como os destinatários (crianças e professores) da *Provinha Brasil* estão inscritos nos documentos que compõem esse programa. Analisamos, portanto, textos dirigidos para as crianças e para os professores e equipes escolares. Nesse sentido, realizamos uma pesquisa documental (GIL, 2008), cujo *corpus* analítico são os cadernos que compuseram os *kits* da *Provinha Brasil*, referentes à língua portuguesa, no período de 2008 a 2012, quando o exame pretendia (ou se enunciava) apenas como uma avaliação diagnóstica sem fins classificatórios.

Ao tomarmos o conceito de enunciado em Bakhtin (2003), veremos que ele está ligado a elos precedentes da cadeia discursiva e também às respostas em potencial previstas pelo autor, ou seja, os destinatários estão, de certa forma, inscritos nos textos. O enunciado, como réplica do diálogo, está disposto para a resposta do outro. Conforme Bakhtin (2003, p. 279), a ativa compreensão responsiva pode assumir diferentes formas: “[...] influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores [...]”. Nesse sentido, para Bakhtin (2003), o endereçamento é um traço essencial (constitutivo) do enunciado.

Os enunciados presentes nos documentos que compõem o *kit* da *Provinha* são direcionados aos gestores e equipes das Secretarias de Educação, às crianças, aos professores e às equipes escolares. Por isso, na construção desses enunciados, os elaboradores observam as concepções e as convicções desses sujeitos, os seus preconceitos (do ponto de vista do autor), as suas simpatias e antipatias. Esses

elementos irão determinar também “[...] a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 302).

A *Provinha Brasil* chegava aos municípios por meio de um *kit* composto por vários cadernos com objetivos distintos. *Kit* é uma palavra de origem inglesa que significa, segundo o dicionário de Houaiss (2011), “Conjunto de peças que atendem juntas a um mesmo fim” ou o estojo que abriga essas peças. Assim, podemos entender o *kit* como um conjunto de materiais agregados para uma finalidade específica. O *Guia de elaboração de itens da Provinha* toma o termo *kit* e também o termo instrumental para se referir ao material disponibilizado às escolas (BRASIL, 2012, p. 10). Parece-nos, então, que o termo *kit* dá um caráter utilitário e instrucional ao material elaborado como suporte para a avaliação.

O *kit da Provinha* de 2008 a 2010 era composto por seis cadernos: *Orientações para Secretarias de educação; Passo a passo; Caderno do professor aplicador* que, em 2008/2, foi subdividido em dois: *Caderno do professor aplicador I – orientações gerais e; Caderno do professor aplicador II – guia de aplicação; Caderno do aluno; Guia de correção e interpretação dos resultados; e Reflexões sobre a prática*. No ano de 2011, o *kit* foi reformulado, reduzindo-se o número de cadernos para quatro: *Guia de aplicação*, como na primeira edição de 2008, contendo orientações gerais e comandos de aplicação; *Caderno do aluno; Guia de correção e interpretação dos resultados*, que incorporou elementos do antigo *Passo a passo; e Reflexões sobre a prática*, documento que é retirado na segunda aplicação de 2012.

Além dessas modificações na composição do *kit* e das especificidades dos textos do material fornecido para primeira e segunda aplicação anual, durante o período analisado, ocorreram algumas mudanças nos textos veiculados nas questões da prova, na matriz de referência e nos níveis de desempenho. Atentas a essas modificações, buscamos compreender o discurso dirigido às crianças e ao professor que perpassa esses documentos, tendo em vista que “[...] desde o início [...] o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado” (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Crianças silenciadas

Inicialmente, questionamos o porquê da utilização do nome “Provinha”, no diminutivo, para inferir de que maneira a alteração de grau se relaciona com o público avaliado. Na língua portuguesa, os diminutivos nem sempre indicam diminuição de tamanho. Dependendo de como eles são colocados no contexto, podem assumir as mais diversas significações e manifestar emoções e intenções do falante. Na visão de Veríssimo (1994), pode ser uma maneira afetuosa e precavida de usar a linguagem, para designar, geralmente, o que é agradável, mas também para amenizar a ameaça trazida por certas palavras que podem parecer assustadoras.

Ainda segundo Veríssimo (1994), os diminutivos nos nomes também podem dar a eles um significado carinhoso ou sentimental, de referência àquilo que é nosso, que está “perto de nós, de aconchego, familiar, à mão, é o da gente”. Além disso, são utilizados muitas vezes para designar lugares ou coisas para crianças. Por exemplo, é muito usado o termo “escolinha”, o que não quer dizer que seja uma escola pequena, mas sim uma escola destinada a crianças. Então, entendemos que a denominação *Provinha Brasil* foi utilizada para amenizar o medo ou a tensão que o nome *prova* poderia causar nas crianças, já que o instrumento “[...] possui um formato pouco usual no contexto das escolas, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental” (INEP, 2008, p. 6).

Ao ser perguntada, em entrevista ao *Jornal Letra A*, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como foi pensada, para a elaboração da *Provinha Brasil*, a questão da sensação das crianças de estarem sendo testadas, o que seria uma limitação das provas, Bregunci respondeu:

Mesmo usando eufemismos como ‘provinha’ ou ‘exercício’, não se tira esse caráter de teste, mas isso pode ser atenuado com a conduta do professor e com a frequência com que os alunos são expostos a esse tipo de avaliação diagnóstica. Aos poucos, esse processo se naturaliza. Então, é importante o preparo do professor. (BREGUNCI, 2008, p. 11)

Maciel (2008), por sua vez, relatou que, quando o professor não conhece a proposta da *Provinha* ou se as Secretarias pretendem fazer uso que não corresponde à

proposta, há uma influência negativa sobre as crianças, como está colocado no documento *Reflexões sobre a prática*:

Esses instrumentos foram criados para serem aplicados pelo professor da turma ou por outro professor da escola, evitando possíveis problemas com a entrada de pessoas estranhas à sala de aula com crianças nessa idade. É preciso que as crianças se sintam à vontade para resolver os itens e que não se sintam intimidadas como se estivessem sendo examinadas. (BRASIL, 2008, p. 5)

Porém, a proposta permitia que as Secretarias escolhessem quem aplicaria e corrigiria o teste, abrindo espaço para a participação de “agentes estranhos”, dependendo do uso que se desejasse para ele, isto é, caso fosse uma forma de controle do trabalho docente. Independentemente disso, o programa deixava bem claro que intencionava monitorar o desenvolvimento dos alunos, o que poderia criar expectativas nas crianças e estimular o sentimento de estarem sendo controladas, observadas e examinadas. Havia uma expectativa em torno dos resultados colocada no caderno *Passo a passo*:

[...] espera-se que no final do 2º ano de escolaridade as crianças demonstrem ter as habilidades descritas no nível 4 e que possam aperfeiçoá-las durante os anos escolares seguintes. O Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação sinaliza para que, em um prazo de 10 anos, tenhamos todas as nossas crianças neste nível ao final do segundo ano do ensino fundamental. (INEP, 2009b, p. 17)

Mesmo que esse discurso, que estabeleceu a meta de alcançar o nível 4 de alfabetização, não estivesse direcionado diretamente às crianças, ele criou expectativas com relação a elas, pois somente “as crianças” eram avaliadas. O diagnóstico pretendido era da aprendizagem delas, apesar de o programa declarar que o objetivo era auxiliar intervenções administrativas e pedagógicas. O documento *Reflexões sobre a prática* (BRASIL, 2008, p. 8) assinala a necessidade de os professores registrarem os resultados da turma às crianças, estabelecendo, com elas metas a serem alcançadas. Esse caderno elencou sugestões breves de como delinear essas metas individuais e grupais, para que as crianças se sentissem também responsáveis por sua própria aprendizagem ou, diríamos nós, pelo alcance de resultados esperados nas avaliações. Desse modo, mesmo que o

termo *Provinha Brasil*, no diminutivo, tenha sido pensado com a finalidade de abrandar o impacto que a palavra “prova” causa nos sujeitos, o material incentivava uma busca por metas e resultados com as crianças.

Além desse primeiro enunciado, o título e os enunciados elaborados para as crianças foram basicamente aqueles que faziam parte das orientações que os aplicadores deveriam dizer durante a aplicação da prova. Podemos considerar também o próprio teste que era entregue às crianças como enunciado que, apesar de praticamente não ter textos escritos, exigia que os professores os dissessem para elas na aplicação. Os textos que faziam parte das questões não estavam ali com o objetivo de serem *enunciados*, pois não esperavam dos sujeitos crianças respostas, réplicas, mas apenas as viam como alunos que precisavam demonstrar seu conhecimento sobre as características do sistema linguístico, identificar informações e escolher uma única resposta certa dentre as alternativas previamente dadas.

Os comandos das questões caracterizavam-se por conter frases com verbos no imperativo: leia, veja, observe, faça um “x” no quadradinho, preste atenção, não leia em voz alta. Pedia-se às crianças que marcassem em seus testes como escrevem, com quais letras e sílabas, nomes de objetos, animais e frutas considerados interessantes para elas, como boneca, bola, borboleta, jacaré, maçã e banana. Os textos contidos na prova, em sua maioria, eram associados a divertimentos, curiosidades, convites e às questões que envolviam perguntas sobre sua finalidade e assunto, sem permitir que a criança expressasse os sentidos que produziu na leitura.

As crianças eram avaliadas pelo número de acertos de questões e, a partir desse quantitativo, eram classificadas em um dos níveis de desempenho na alfabetização, cuja descrição, descontextualizada e predefinida no *Guia de correção*, permitia uma enunciação sobre o outro que era legitimada por meio do instrumento. Nem mesmo na ficha de correção, onde os professores registravam os resultados da turma, as crianças eram identificadas pelo nome, mas pelo número que ocupam do diário de classe. Essa busca pela homogeneidade objetifica os sujeitos e os destitui de suas culturas, valores, conhecimentos, linguagens e até de seus próprios nomes. Desse modo, a concepção de criança como *Infants*, aquele que não fala, não tem linguagem, determina o teste da *Provinha Brasil*.

O caderno *Passo a passo* referenciou os benefícios da *Provinha* a todos os envolvidos no processo educativo, incluindo as crianças, que “[...] poderão ter suas necessidades mais bem atendidas mediante o diagnóstico realizado, e assim, espera-se que o seu processo de alfabetização aconteça satisfatoriamente” (INEP, 2009b, p. 8). Porém, quem estabelece quais são as necessidades das crianças e define o significado de alfabetização satisfatória? Elas são abstraídas de seus contextos sociais e não falam sobre suas necessidades, que não são iguais para todas elas. Na perspectiva de Schwartz e Gontijo,

[...] 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 não leva 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. (GONTIJO, 2011, p. 181)

Afirmamos também que esse delineamento do perfil cognitivo das crianças e a análise interpretativa dos seus progressos no processo de alfabetização se baseiam no pressuposto de que a criança é uma categoria abstrata, desconsiderando a sua singularidade como sujeito e o contexto social do qual faz parte. Esse delineamento se efetiva por meio dos níveis de desempenho definidos no *Guia de correção e interpretação dos resultados*. Os progressos na aprendizagem são classificados de acordo com o número de acertos no teste e representam o que a criança é capaz de fazer, ou seja, as habilidades que ela já domina. A alfabetização considerada satisfatória é aquela que ensina a codificar e a decodificar, reproduzindo os modos de dominação da sociedade e não permitindo a crítica, a reflexão e a enunciação de todos. Questionamos, juntamente com Esteban (2009a), se a uniformização estimulada pelos padrões homogêneos de avaliação é efetivamente um procedimento capaz de reverter o denominado *fracasso escolar*.

Essa avaliação, no intuito de alcançar elevada objetividade, faz uma tentativa de compreender o processo de aprendizagem da língua materna por meio de uma forma

monológica de saber: “[...] o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 400). Nessa visão, o enunciador contemplador se contrapõe à coisa muda. Como explica Bakhtin, o sujeito não pode ser percebido como coisa, pois, como sujeito, não pode tornar-se mudo e, “[...] conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (BAKHTIN, 2003, p. 400). Portanto, torna-se difícil (se não impossível) avaliar, por um teste que se pretende neutro e objetivo, o processo de aprendizagem da língua que, como prática humana, é subjetivo, complexo, dialógico e dinâmico. A avaliação por meio do diálogo não combina com testes padronizados de múltipla escolha, que excluem a possibilidade de ouvir o outro.

Esteban (2009b, p. 47) enfatiza os efeitos da *Provinha* nas escolas públicas que atendem, em sua grande maioria, a crianças das classes populares, “[...] historicamente negadas em seus saberes e impedidas de ampliarem significativamente seus conhecimentos”. Para a autora, além de contribuir pouco com a reflexão sobre a prática pedagógica, o exame e a ênfase na regulação oferecem mais elementos para compor um discurso que justifica o fracasso escolar. “[...] O desempenho insuficiente no segundo ano de escolarização pode tornar-se indício de dificuldades posteriores no percurso escolar” (ESTEBAN, 2012, p. 582) e os resultados negativos dos estudantes podem corresponder à profecia autorrealizável, principalmente quando o diagnóstico isola o resultado do estudante do complexo contexto de sua produção. Nesse contexto de apagamento das singularidades, padronização e hierarquização, classes historicamente subalternizadas têm seus saberes negados e seus conhecimentos desqualificados.

Professores executores?

Na perspectiva dos elaboradores da *Provinha Brasil*, a equipe da escola, principalmente o professor, contribui de modo relevante para modificar a educação no país, por meio do trabalho em nível micro com os alunos. Em virtude disso, consideram uma importante ação a disponibilização do instrumental da *Provinha Brasil* para auxiliar o trabalho pedagógico. Assim, a adesão dos professores e da equipe da escola é imprescindível para que se efetivem os objetivos da *Provinha*, tornando-se primordial o convencimento dos professores a respeito da importância e utilidade dessa proposta de avaliação. Como explica Freitas,

Um aspecto de cunho político, pedagógico e técnico que ocupou agentes estatais da esfera educacional, desde o ingresso nos anos 2000, se refere a como construir uma mediação entre instâncias avaliadoras e os sujeitos que detêm o poder de imprimir significado e sentido prático aos ‘achados’ possibilitados pelo complexo de ‘medida-avaliação-informação’. [...] é preciso lembrar que as manifestações de agentes estatais geralmente apontaram a escola como a principal responsável pela viabilização da qualificação do ensino. O pressuposto é de que grande parte dos problemas existentes se deve ao que ocorre ou não na escola e que cabe a ela resolvê-los com a contribuição dos pais e da sociedade. (FREITAS, 2007, p. 125)

Nesse sentido, entendemos que a *Provinha* é uma tentativa de aproximar os profissionais das escolas das avaliações externas, mostrando que elas podem ser vistas como um diagnóstico que melhora a qualidade do trabalho de alfabetização. Contudo, dentro dos documentos, é mais valorizado o papel do professor como agente que trabalhará diretamente na melhoria da qualidade da alfabetização e do letramento. A equipe da escola é pouco citada.

Nessa mesma direção, os especialistas do Banco Mundial recomendam no plano administrativo, no caso dos professores, “[...] que eles tenham autonomia para definir as práticas de aula, embora dentro de certos limites fornecidos por um currículo nacional, sujeito a normas e padrões, exames, avaliações de aprendizagem e supervisão do ensino (BM, 1995: XXI)” (TORRES, 2009, p. 136). Assim, podemos entender que é reconhecido o papel dos professores como aqueles que têm autonomia para trabalhar dentro de sua sala de aula e estão diretamente ligados ao ensino das crianças. No entanto, essa é uma pseudoautonomia, porque eles não participam das definições políticas educacionais, que são verticalizadas, formuladas em instâncias superiores, para que os profissionais assumam e executem.

No contexto da *Provinha*, que define metas nacionais de aprendizagem da alfabetização para todas as crianças no 2º ano de escolarização, os professores têm o papel de aplicar os instrumentos, corrigi-los, reorientar suas práticas em sala de aula, tendo em vista o alcance de resultados melhores no final do ano e contribuindo também no sentido de elevar o Ideb por meio desse adiantamento do diagnóstico. O documento *Passo a passo*, em contrapartida, caracteriza a *Provinha* como uma avaliação interna

(INEP, 2008) com o argumento de que os instrumentos fornecidos pelo Inep podem ser aplicados, corrigidos e interpretados pelo próprio professor da turma.

No entanto, essa caracterização pode ser questionada, pois o teste, mesmo podendo ser aplicado pelo docente, não é elaborado por ele. Além disso, há um controle interno por parte das Secretarias que, por sua vez, desejam que suas redes elevem seus resultados nas avaliações externas que compõem o Saeb. Essa necessidade também é sentida pelos professores que são cobrados/responsabilizados pelos resultados e podem ver a *Provinha* como um primeiro passo, um treino ou, diríamos, o começo de uma série de avaliações externas estabelecidas nacionalmente para serem realizadas durante a vida escolar dos estudantes.

A proposição da *Provinha* para os professores é de realizar dois diagnósticos: um no início, para replanejar as práticas pedagógicas, e o outro ao final do ano, para verificar o alcance das metas. Desse modo, o programa prevê que o professor deve reorientar seu planejamento e execução das práticas pedagógicas para que, na comparação feita ao final do ano, os alunos tenham um melhor desempenho no teste. É esperado dos professores que se planejem e moldem suas práticas em função daquilo que é identificado como necessidade de aprendizagem dos alunos a partir dos resultados da primeira aplicação da prova.

Como um dos objetivos apresentados é “[...] oferecer subsídios para formulação de políticas de alfabetização” (INEP, 2011, p. 4), deixa-se claro aos docentes que a intenção é que os resultados cheguem às mãos das Secretarias para que também formulem políticas em função do diagnóstico realizado pelo teste. Essas mudanças nas práticas pedagógicas e administrativas são orientadas para o alcance de resultados melhores, o que explica, em parte, o caráter pragmático dos cadernos endereçados aos docentes. Moraes, Leal e Albuquerque julgam que a *Provinha* se revela

[...] um instrumento de aplicação e correção simples, viável no contexto real de nossas redes públicas de ensino. As orientações de encaminhamentos vinculadas aos resultados verificados também se encontram sintonizadas com o que há de mais relevante na recente produção acadêmica sobre o ensino de alfabetização. Há, ainda, adequação da maioria dos descritores elencados, que conseguem diagnosticar tanto conhecimentos relativos a etapas iniciais da apropriação da escrita alfabética como aqueles ligados à compreensão

leitora de alunos recém-alfabetizados [...]. Paralelamente, pode-se registrar a clareza das instruções destinadas aos estudantes e das explicações voltadas aos professores, acerca dos fundamentos e procedimentos da Provinha. (MORAIS; LEAL; ALBUQUERQUE, 2009, p. 308-309)

Nesse sentido, para ser viável no “contexto real” de nossas redes de ensino, a avaliação precisa ser de forma operacional um instrumento simples de aplicação e correção e ter instruções claras aos professores. Tendo posto isso, observamos que os discursos dos cadernos de aplicação e dos guias de correção, explicitamente endereçados aos professores, se relacionam com a questão mais prática da avaliação – a aplicação e a correção do teste. O *Passo a passo* e o *Reflexões sobre a prática* não explicitam seus destinatários, mas também são recomendados como leitura importante aos professores, para aprofundamento teórico e ligação com as demais políticas do MEC. Dessa forma, havia, inicialmente, uma separação explícita entre teoria e prática dentro da divisão dos cadernos. Com a reformulação do kit, em 2011, agregou-se o discurso sobre alfabetização e letramento nos mesmos cadernos que orientavam aplicação e correção, porém notamos a prevalência do conteúdo prático.

Os cadernos destinados aos professores/aplicadores ou guias de aplicação objetivam padronizar a aplicação do teste, detalhando cada passo que deve ser seguido na preparação para a aplicação, no momento de realização do teste, e até mesmo aquilo que deve ser dito aos alunos e quantas vezes deve ser dito. Esse detalhamento de procedimentos que precisam ser unificados intenciona conferir racionalidade e certa confiabilidade “científica” à avaliação por meio de padronização.

Porém, acreditamos que os sujeitos são ativos e responsivos e cada professor, em interação com as crianças durante a testagem, imprime conotações diversas aos enunciados. Mesmo que siga o manual, o diálogo no momento da prova é perpassado por diferentes sentidos produzidos pelos sujeitos singulares, crianças e adultos e isso não pode ser controlado, muito menos padronizado. Desse modo, “[...] por maior que seja a precisão com que é transmitido, o discurso de outrem incluído no contexto sempre será submetido a notáveis transformações de significado” (BAKHTIN, 2002, p. 141).

Bakhtin (2010), ao analisar a personagem e seu enfoque dialógico na obra de Dostoiévski, explica que esse romancista enfatizava, em toda a sua obra, uma luta contra a coisificação das pessoas e das suas relações. No sentido de sua forma artística, ele liberta e descoisifica o ser humano com sua posição artística que “[...] afirma a autonomia, a liberdade interna, a falta de acabamento e de solução do herói [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 69).

Conforme aponta Severo (2008, p. 56), para Bakhtin, “[...] os sujeitos se constituem, necessariamente, na sua relação (dialógica) com o outro”, ou seja, a intersubjetividade é anterior à subjetividade. Em contrapartida, o discurso relacionado com a aplicação da *Provinha*, como é comum em avaliações padronizadas, parte de premissas monológicas em que o sujeito professor é tomado como acabado, mudo, objeto, passivo, a-histórico, ou seja, abstrai o sujeito de sua realidade histórica de existência. Portanto, essas prescrições não podem ser associadas linearmente ao que acontece no momento de avaliação, pois representam uma abstração. Esse discurso direcionado aos docentes parece requerer deles uma compreensão passiva, que apenas o dubla. Todavia, esse tipo de relação passiva não se relaciona com a vida real da linguagem, em que toda compreensão concreta é ativa e ligada ao contexto e à responsividade do sujeito que participa do diálogo como interlocutor.

Do mesmo modo que a aplicação, a correção e a interpretação da avaliação também são monologicamente orientadas no *Guia de correção e interpretação dos resultados*, que tem por objetivo possibilitar “[...] corrigir e interpretar os resultados apresentados pelos alunos, verificando o nível de alfabetização em que se encontram” (BRASIL, 2008a, p. 1). A ficha de correção aparece no texto como sugestão que vai anexa, porém nela são baseadas todas as orientações e classificação em níveis, inviabilizando qualquer mudança que o professor possa intentar.

Assim, o professor precisa verificar a quantidade de acertos das crianças e em qual nível de desempenho elas se encontram. O professor identifica as habilidades que as crianças já dominam e as que elas ainda necessitam adquirir ou consolidar com base no detalhamento dos níveis e das considerações e sugestões de trabalho apresentadas. Assim, o processo de alfabetização das crianças é compreendido por meio de níveis e os professores são orientados a planejar seu trabalho com referência nos níveis de

desempenho infantil. Mesmo que os níveis sejam apresentados aos destinatários do kit como referência para mensuração do desempenho das crianças no processo de alfabetização, eles não podem refletir um diagnóstico exato que sirva para todas elas.

Considera-se, nos *Guias de correção*, que as habilidades descritas no nível 4 correspondem à consolidação do processo de alfabetização, ressaltando-se que não se trata da conclusão, mas da culminância desse processo. Conforme o discurso dos elaboradores do caderno, “Dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação do MEC, tem-se a expectativa de que, em um prazo de 10 anos, todas as crianças, ao final do 2º ano de escolarização do ensino fundamental, estejam pelo menos no Nível 4” (BRASIL; MEC; INEP, 2008a, p. 4). Nesse trecho, que também aparece em outras edições, é utilizado como estratégia citar o *Plano de Desenvolvimento da Educação do MEC*, mesmo que sem referência à página ou data, para determinar em qual nível as crianças devem estar ao final do segundo ano.

Os professores devem refletir sobre sua prática com base nos resultados do diagnóstico proposto pela *Provinha*, que devem ser discutidos coletivamente pela equipe da escola e comunidade. A avaliação tem o intuito de influenciar diretamente o planejamento e as práticas de alfabetização:

Tendo em vista as contribuições que a avaliação pode trazer para a organização do trabalho docente, vale repetir, professores e gestores, com base nos resultados da avaliação, devem refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida na escola. O objetivo de tal reflexão é o de *redefinir o planejamento de ensino e aprendizagem, modificando-o, especificando-o, aprimorando-o*. Isso significa considerar que os resultados da Provinha Brasil podem *redimensionar objetivos e metas do trabalho pedagógico* que será desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, 2008, p. 7, grifo nosso)

Além de servir de base para o redimensionamento e redistribuição dos conteúdos e capacidades ensinadas, é sugerido que se utilizem “[...] os resultados da avaliação como material para a formação continuada de alfabetizadores” (BRASIL, 2008, p. 8). Desse modo, notamos uma concepção de formação em serviço voltada para o alcance de resultados na avaliação da alfabetização. Nesse sentido, Hypolito (2010) ressalta que programas centrados na performatividade têm efeito na natureza do trabalho

profissional e agem para reorientá-la em direção a determinados resultados e valores. A avaliação do profissional passa a ser feita pela sua produção e cria-se um sentimento de culpa pelos “fracassos”. Assim, os docentes têm sido responsabilizados pelo fracasso de políticas equivocadas baseadas em evidências quantitativas distantes da realidade cultural e social das comunidades escolares, sem que eles possam ter participado das formulações dos programas.

A análise dos desempenhos deve ser acompanhada de divulgação pelo professor dos resultados da avaliação às crianças e às famílias. A explicação para os responsáveis pelas crianças é indicada como etapa importante do processo da *Provinha*, devendo deixar claros quais são os objetivos desse tipo de avaliação e quais são suas contribuições para a aprendizagem e para a reorganização do trabalho pedagógico da escola. “Essa explicação deve ser capaz de reafirmar e reconstruir o compromisso entre a família e a escola” (BRASIL, 2008, p. 9). Ao explicitar como é o teste e as principais dificuldades dos alfabetizandos, espera-se que as famílias contribuam na superação dessas dificuldades.

O caderno também orienta a escolha e o uso de diferentes materiais didáticos. Explica-se que, para possibilitar a entrada na escola de material de leitura, existem programas do Ministério da Educação, como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Plano Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), que garantem a distribuição de livros didáticos e dicionários, como também a composição e ampliação periódica de acervos de bibliotecas. O documento orienta os professores a escolher os livros didáticos com contribuições objetivas para sua atuação e que proporcionem um melhor desempenho no teste: “[...] além disso, cabe refletir sobre como os livros didáticos adotados podem contribuir para auxiliar no desenvolvimento de práticas que possibilitem o avanço dos alunos em relação aos desempenhos que tiveram na *Provinha Brasil*” (BRASIL, 2008, p. 12).

Assim, o documento *Reflexões sobre a prática* orienta o que o professor deve fazer juntamente com a equipe pedagógica, tendo em vista os resultados alcançados pelas crianças no teste, reafirmando o papel central que se acredita que tem o profissional regente dos anos iniciais do ensino fundamental na melhoria dos índices de alfabetização no País. O caderno que pretensamente aborda as “reflexões sobre a prática” direciona para um tipo de reflexão que desconsidera a atividade humana como práxis, como uma

intervenção no mundo. A reflexão proposta no *kit* parece se limitar mesmo à prática descolada da teoria. Primeiro, porque a reorientação da prática se dá, na verdade, com uma reflexão rasa, baseada no que pode ser feito para melhorar resultados de uma avaliação sem questioná-la nem discuti-la. Segundo, pela própria forma de organização do *kit* em que os pressupostos teóricos da avaliação são apresentados em caderno separado: o *Passo a passo*.

Vale acrescentar que a pesquisa de Maia (2010) destaca três principais argumentos das professoras para os baixos desempenhos das crianças na *Provinha*: a inadequação didática do teste, a responsabilização do trabalho realizado pela escola no ano anterior e a desconsideração da existência de crianças provenientes da política de inclusão. Segundo Maia (2010), prevalecem nos discursos das professoras argumentos para justificar os fatores que levaram a esses resultados mais do que propriamente para analisar os níveis de proficiência que a *Provinha Brasil* propõe. Alguns problemas que as professoras apontam na *Provinha* são: perguntas fechadas (objetivas) que não admitem mais de uma resposta; utilização de letras de imprensa maiúsculas e minúsculas no enunciado das questões, quando as crianças só conhecem as maiúsculas; extensão do teste, que é cansativo para as crianças; abordagem de conteúdos que, muitas vezes, ainda não foram trabalhados em sala de aula; desconsideração da diversidade dentro da turma; padronização dos resultados, como se todas as crianças fossem iguais e tivessem a mesma forma de aprendizagem. Outro fator que incomoda as professoras é a classificação e comparação entre as escolas, pois não se considera a diversidade de contextos com os quais cada uma trabalha, sendo cobrados de todas os mesmos níveis de desempenho.

Essa postura das professoras, a nosso ver, pode ser entendida como uma visão crítica de profissionais que têm o que dizer e compreendem que uma avaliação padronizada, preparada por alguém que não participa diretamente do processo ensino-aprendizagem, pode ter muitas falhas e não é mais qualificada do que as elaboradas pelos próprios professores para fazer um diagnóstico da aprendizagem das crianças. As professoras não compreendem essa avaliação apenas como um auxílio imparcial e despretensioso para potencializar a aprendizagem da leitura.

Considerações finais

Partimos do conceito de enunciado, pois entendemos como tal os discursos materializados nos documentos que integraram o material produzido para a *Provinha*. A criação dessa avaliação no Brasil está intimamente relacionada com as demandas políticas internacionais de organizações de natureza privada, como o Banco Mundial, tanto por se configurar como uma avaliação externa, como por focar a alfabetização, que foram assumidas como necessidades pelos governos em nosso país. O Inep, como órgão mensurador-avaliador da educação nacional, coordena a elaboração do programa, em colaboração com pesquisadores de universidades e de ONGs, que figuram como representantes da sociedade civil e apoio técnico especializado.

A avaliação sistêmica passa a ser fundamental para alcançar a qualidade desejada para a educação nacional. No entanto, essa visão de qualidade e de educação está fundada em princípios empresariais, de empregabilidade, que pensam a educação como ferramenta de formação do capital humano necessária a um tipo de desenvolvimento econômico que se pretende sustentável mesmo que enraizado na desigualdade. Organizações como a Unesco, que defendem arduamente a difusão da alfabetização no planeta, também agem dentro de uma lógica privada que predomina na comunidade internacional e pregam a alfabetização para todos como possibilidade de que todos tenham uma vida próspera e feliz. Contudo, o princípio do sistema capitalista é a exploração do trabalho e sua lógica é o lucro e a acumulação de capital. Como bem explica Afonso:

[...] não podemos, portanto, contornar (ou sequer abstrair) os interesses do capitalismo, cujos pilares estruturantes assentam na desigualdade, quando se trata de perceber o que está de fato subjacente às lógicas de uniformização e standardização cultural e científica, que acabam por acontecer, ou são fortemente induzidas, em decorrência da centralidade das avaliações internacionais comparadas, das quais o PISA é hoje, certamente, o exemplo paradigmático. (AFONSO, 2013, p. 277)

Nesse contexto, Afonso (2013) nos alerta que é estranho pensar que as organizações internacionais majoritariamente controladas pelos países centrais tenham um interesse genuíno no aumento dos níveis educacionais dos países periféricos e

semiperiféricos. O interesse é que a alfabetização seja difundida, porém, “[...] dentro dos limites que são desejados e necessários para a contínua expansão desse mesmo sistema capitalista mundial [...]” (AFONSO, 2013, p. 279), ou seja, a educação como qualificação de mão de obra que condiciona a integração de novos consumidores ao mercado. Observamos que a *Provinha Brasil* não contraria essa lógica, mas a reafirma, primeiro por pensar a melhoria da qualidade da alfabetização a partir de aumento em níveis de proficiência de teste padronizado e, segundo, por suprimir o caráter político da alfabetização, difundindo seu ensino a partir do processo de aquisição da técnica da escrita complementado por seus usos meramente funcionais.

Para a efetivação desse programa, busca-se o apoio dos gestores das redes de ensino, que têm o papel de “abraçar a causa”, aderir “voluntariamente” a essa avaliação e operacionalizar sua aplicação e correção nas instituições escolares locais. A oportunidade das crianças de escolher é ainda mais restrita que a dos gestores. A elas cabe apenas marcar a opção “certa” dentre as alternativas. Elas são objeto da avaliação e de um discurso homogeneizante que classifica sua relação com a escrita por meio de níveis de desempenho. São abstraídas de seus contextos sociais e silenciadas com a justificativa de que merecem um “padrão melhor” de alfabetização por parte do serviço público. O trabalho dos professores é entendido como preparação dos alunos para saber responder ao que os testes nacionais solicitam: uma relação funcional dos estudantes com a escrita. Assim, os docentes estariam contribuindo com uma educação de “qualidade”, traduzida por desempenho adequado em provas de múltipla escolha. Os profissionais da educação têm papel fundamental na realização do programa, pois a eles cabe compreender esse teste como um instrumento de auxílio ao seu trabalho, sem questionar seus pressupostos.

Nessa lógica, restringe-se a autonomia dos sujeitos que participam efetivamente da educação escolar no País, principalmente crianças e professores. Para a reprodução dos modos de ser da sociedade capitalista, é importante que o momento de reflexão crítica sobre a prática seja substituído pela readequação da prática em busca de melhores resultados. Em contrapartida, entendemos, assim como Freire (1996), que ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando e que o modo ético de ensinar é pelo diálogo em que ambos, docente e educando, se assumem como seres inacabados. Assim, como

seres históricos, em constante acabamento, em um mundo que está sendo – temos convicção de que a mudança é possível e passa pela educação como ato ético que se contrapõe à ideologia fatalista e imobilizante. Essa ideologia anima o discurso neoliberal e só mostra uma saída para a prática educativa: adaptar o educando à realidade que não pode ser mudada e treiná-lo para se adaptar à sociedade.

A alfabetização que queremos e que consideramos de “qualidade” é uma alfabetização que leve em conta que as crianças são sujeitos ativos e responsivos que, junto com os adultos, podem dizer sobre o mundo e também mudá-lo. Essa “qualidade” poderá ser alcançada somente por meio do diálogo entre seres humanos que assumem o sentido ético de existir. No entanto, essa educação pelo diálogo prescinde de política educacional que confronte, em nível internacional e nacional, os interesses dos defensores do lucro baseado na exploração e que possibilite condições materiais e respeite a autonomia dos sujeitos que integram a escola.

Referências

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

ALMEIDA, A. N. S. de. **A competência narrativa na Provinha Brasil**: um estudo do desempenho dos estudantes da EMEF Tenissom Ribeiro – Aracaju/SE. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

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

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2010a.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 5. ed. São Paulo: Editora Hucitec: Annablume, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**: guia de correção e interpretação dos resultados: teste 1. [Brasília: INEP], 1 sem. 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**: orientações para Secretarias de Educação. [Brasília: INEP], 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Guia de elaboração de itens**: Provinha Brasil. Brasília: [Inep], 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica (SEB). Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale). **Provinha Brasil**: reflexões sobre a prática. [Brasília: SEB], 2008.

BREGUNCI, M. das G. Avaliar é um processo. **Letra A: o jornal do alfabetizador**, Belo Horizonte, ano 4, p. 10-11, jun./jul. 2008. Edição especial. Entrevista coletiva concedida a Daniela Mercier.

CORREIA, J. R. Provinha Brasil: uma análise da concepção de leitura. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 35., 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais eletrônicos** [...]. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 9 dez. 2012. p. 1016.

ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 123-134, 2009a.

ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro v. 17, n. 51, p. 573-592, set./dez. 2012.

ESTEBAN, M. T. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, Rio de Janeiro n. 9, p. 47-55, maio/ago. 2009b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil:** dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HYPOLITO, Á. M. Políticas educacionais e regulações do trabalho docente. In: SANTOS, L. L. de C. et al. (org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (livro 3). p. 730-749. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/publicacoes.php>. Acesso em: 10 dez. 2012.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Coordenação Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Provinha Brasil:** orientações para as Secretarias de Educação: teste 2. [Brasília: INEP], 2. sem. 2009a.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Política Públicas e Avaliação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Provinha Brasil:** passo a passo. [Brasília: INEP], 2008a.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Coordenação Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Provinha Brasil:** passo a passo: teste 1. [Brasília: INEP], 1. sem. 2009b.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Política Públicas e Avaliação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Provinha Brasil:** caderno do professor/aplicador II: guia de aplicação: teste 2. [Brasília: INEP], 2. sem. 2008e.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Coordenação Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Provinha Brasil:** guia de aplicação: teste 1. [Brasília: INEP], 1 sem. 2011.

KIT. In: INSTITUTO ANTONIO HOWAIS (org.). VILLAR, M. de S. (Ed.). **Dicionário Houaiss Conciso.** São Paulo: Moderna, 2011. p. 569.

MAIA, M. **Provinha Brasil:** a utilização e avaliação dos testes de diagnósticos da alfabetização pelos professores. 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MELLO, D. T. **Provinha Brasil (ou “provinha de leitura”?):** mais uma “avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial?”. 2012. 402 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MORAIS, A. G.; LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. “Provinha Brasil”: monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife: Anpae, v. 25, n. 2, p. 301-320, maio/ago. 2009.

SCHWARTZ, C. M.; GONTIJO, C. M. M. Alfabetização, letramento e a política de avaliação diagnóstica no Brasil. In: ZACCUR, E. (org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovelte, 2011. p. 171-192.

SEVERO, C. Sobre o sujeito na perspectiva (do círculo) de Bakhtin. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro v. VII, n. XXV, p. 45-60 abr./ jun. 2008.
Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/9>.
Acesso em: 5 jun. 2022.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 125-194.

VERÍSSIMO, L. F. Diminutivos. In: VERÍSSIMO, L. F. **Comédias da vida privada: 101 crônicas escolhidas**. Porto Alegre: LPM, 1994. p. 30.

Recebido em: 09/09/2022
Aprovado em: 15/12/2022

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 24 - Número 54 - Ano 2023
revistalinhas@gmail.com