

LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E PROVINHA BRASIL: UM OLHAR SOBRE O OBJETO DO ENSINO DE PORTUGUÊS EM SÉRIES INICIAIS

Jociele CORRÊA*
Clara DORNELLES**

ABSTRACT: This study presents the results of the analysis of part of the data collected during an ethnographic and interpretative research carried out in 2009 in a school located in Aceguá, on the border of Brazil and Uruguay. In this article, our aim was (i) to identify the object of teaching in Portuguese lessons in two groups of second grade in primary school; (i) to verify the relationship between the identified object of teaching and the abilities assessed by Provinha Brasil. The theoretical background for this study includes discussions on the teaching of Portuguese (Antunes, 2003, 2005; Neves, 2004; Soares, 1998) and on the reference matrix of Provinha Brasil. The fieldwork was developed in 23 days and the analysis of the data reveals that in the two groups observed the focus of teaching is on literacy as code, and the same can be said about the main focus of Provinha Brasil.

KEYWORDS: The teaching of Portuguese; Literacy, Provinha Brasil; Border

1. Introdução

Este trabalho surgiu a partir de uma pesquisa¹ realizada na escola Nossa Senhora das Graças, no município de Aceguá/Brasil, na fronteira com o Uruguai. O objetivo deste artigo consiste em lançar um olhar para o objeto de ensino de português nas séries iniciais, mais especificamente em duas turmas do segundo ano do ensino fundamental e, a partir da análise dos dados, verificar se havia ou não relação entre o foco do ensino e as habilidades avaliadas na *Provinha Brasil*.

Para tanto, realizamos a análise de dois dias de aula, um em cada turma observada. Os conteúdos trabalhados e as relações entre as professoras e os alunos foram registrados no diário de campo, do qual são trazidos excertos para a análise. Quanto à *Provinha Brasil*, foram pesquisadas informações no site do MEC².

Logo após esta pequena introdução, teceremos considerações sobre os conceitos adotados neste estudo (letramento e alfabetização), suas implicações no ensino de língua materna e a metodologia adotada. Em seguida, passaremos à análise dos dados e às considerações finais.

* Acadêmica do sexto semestre do curso de Letras da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé.

** Professora adjunta da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé.

¹ A origem deste trabalho se deu, mais especificamente, diante da impossibilidade de uma análise relevante de todos os dados coletados no trabalho de campo realizado para um estudo anterior (ver Correa; Dornelles, 2010).

² É importante dizer que, neste artigo, analisaremos a prova aplicada no segundo semestre de 2009 e a matriz referencial que estava disponível naquela data. Atualmente as informações contidas no site do MEC com relação a *Provinha Brasil* foram modificadas, o que quer dizer que algumas das observações feitas aqui possivelmente não façam sentido em edições atuais da *Provinha Brasil*.

2. Alfabetização e linguagem: Alguns conceitos-chave

Um dos materiais utilizados para dar suporte teórico a este artigo é o programa de formação “Pro-letramento: Alfabetização e linguagem” (BRASIL, 2007). Esse material aborda os conceitos-chaves implicados no ensino de línguas nas séries iniciais do ensino fundamental, trazendo como referencial teórico os trabalhos de estudiosos da área, como Soares (1998, 2003), Kleiman (1989, 1993), entre outros.

Partindo desses referenciais, adotamos o conceito de letramento como prática social, isto é, consideramos que as competências e habilidades de uso da língua estão transpassadas pelo meio social no qual o indivíduo está inserido. Segundo Soares:

O que o letramento é depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social, logo letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por que ler e escrever.

(SOARES, 2006, p.75)

Diferentemente do letramento, a alfabetização é o processo de aquisição e decodificação dos códigos alfabético e numérico. Portanto, não há que confundir, letramento e alfabetização são duas categorias diferentes, porém complementares e indispensáveis ao ensino, conforme o trecho abaixo retirado do programa “Pro-letramento: Alfabetização e linguagem”:

“[...] alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis. Assim, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. (...) O desafio que se coloca para os primeiros anos da Educação Fundamental é o de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita”.

(BRASIL, 2007, p. 13)

Além de reconhecermos a importância do letramento e da alfabetização para o ensino nas séries iniciais, é importante termos bem clara a ideia de que existem diferentes níveis de letramento e também diferentes tipos de letramento (ou letramentos no plural), devido ao fato de que há várias formas e funções para a utilização da língua.

A escola tem o papel de possibilitar ao aluno o acesso às mais variadas formas de uso da língua, potencializando as habilidades que os alunos já possuem com a leitura e a escrita e garantindo a aquisição de novas habilidades. O cumprimento desse papel por parte da escola é fundamental para a maior participação dos alunos na sociedade (que é letrada), uma vez que é por meio da língua(gem) que nos comunicamos com o mundo e que o mundo se comunica conosco.

3. Contexto de pesquisa e metodologia

A escola Nossa Senhora das Graças localiza-se em uma região de fronteira seca, onde apenas uma linha imaginária delimita o território brasileiro e uruguaio, o que quer dizer que não há uma demarcação nítida de limites territoriais e as pessoas circulam livremente entre as

cidades vizinhas. A escola é uma das quatro escolas do município de Aceguá, sendo que são três escolas municipais e uma estadual³.

O trabalho de campo teve a duração de 23 dias. O método utilizado para a realização da pesquisa foi o método etnográfico e interpretativista (ANDRÉ, 2008) através de observação não-participante. A observação foi realizada nas duas turmas de segundo ano do ensino fundamental da escola, sendo alternada um dia de observação para cada turma, as quais foram denominadas turmas A e B. As observações foram intermitentes, sendo iniciadas na metade do mês de outubro e encerradas na metade do mês de dezembro de 2009. Nas últimas semanas, focalizou-se a observação em uma das turmas para o encerramento da coleta dos dados.

O fato das observações não terem sido contínuas não atrapalhou a coleta de dados, pois além do diário de campo gerado a partir das notas de campo, utilizamos também os dados coletados através de entrevistas informais com membros da comunidade escolar e a análise crítica do caderno de dois alunos, uma de cada turma. Foi solicitada à mãe desses alunos a possibilidade de empréstimo do caderno dos filhos para a colaboração com a coleta de dados, solicitação prontamente aceita.

Assim sendo, apresentamos, logo abaixo, a análise dos dados coletados em dois dias de aula específicos – um em cada turma – e, posteriormente, a análise do conteúdo referente a esses dois dias. A escolha dos dias a serem analisados ocorreu de acordo com a maior possibilidade de análises, isto é, os dias que apresentavam o maior número de dados para análise, embora todos os dados tenham sido relevantes para a construção deste artigo.

Em seguida, apresentamos discussão sobre a *Provinha Brasil*, uma vez que em um dos dias de observação acompanhamos a aplicação da prova (na turma B) e nos interessa problematizar as relações entre os objetos de ensino construídos nas aulas observadas e o foco dessa avaliação. Os dados sobre a prova foram coletados no *site* do MEC.

4. Um olhar sobre o objeto do ensino de português

Esta seção pretende fazer uma análise do objeto de ensino de português, a partir da análise dos dados coletados no diário de campo. Para tanto, primeiramente vamos analisar o conteúdo trabalhado em dois dias de aula específicos.

Como o trabalho de observação foi realizado em duas turmas faremos duas análises: a primeiramente a análise dos dados coletados na turma A e, em seguida, os dados coletados na turma B. A professora da turma A é a Josiane e a Mariana é a professora da turma B.

Turma A

Primeiramente, vamos à análise do conteúdo trabalhado no dia 20/10/09, o primeiro dia de observação na turma A. Nesse dia, estavam presentes na aula 17 alunos, destes 08 meninas e 09 meninos. Os alunos entraram na sala e foram dispostos em duplas, sendo os pares pré-determinados desde o início do ano. Os alunos sentaram e retiraram o material das mochilas.

Logo no início das observações, foi possível perceber que a professora costuma dividir o quadro em três segmentos. No segmento da esquerda, ela escreve com letra de forma e passa a data e os dados para três alunos que, segundo a professora, são “mais atrasados”. Esses alunos fazem atividades diferentes do restante da turma. São dois meninos e uma

³ Das três escolas municipais a escola Nossa Senhora das Graças é a única que está localizada na sede do município, assim como a escola estadual. As demais escolas localizam-se na zona rural do município.

menina. No centro do quadro, a professora passa a data e os mesmos dados do segmento anterior, a única diferença é que a letra é cursiva.

Nesse dia, o conteúdo gramatical trabalhado foi “frases afirmativas e frases negativas”. O excerto abaixo ilustra como foi explanado o conteúdo no quadro.

Excerto 1

Aceguá, 20 de outubro de 2009.

Meu nome é:

Hoje é: Terça-feira

1. Oração

2. Frases afirmativas e negativas

FRASES AFIRMATIVAS

Quando afirmamos alguma coisa, temos as frases afirmativas.

Exemplo: José dormiu na rede.

FRASES NEGATIVAS

Quando negamos alguma coisa, temos uma frase negativa.

Exemplo: O jabuti não gostou da brincadeira do coelho.

3. Transforma as frases abaixo em negativa

- a. O lobo engoliu a vovó de Chapeuzinho vermelho.
- b. Ontem foi um dia de lua nova
- c. Meu tio é baixo
- d. Meu irmão saiu cedo

Nessa aula, para introduzir o assunto, a professora perguntou aos alunos o que é uma frase afirmativa, deu exemplos e, após cada exemplo, perguntou se a frase era afirmativa ou negativa. A metodologia adotada pela professora é bastante comum nas aulas de português, parte-se de frases isoladas, descontextualizadas, as quais geralmente são inventadas ou retiradas de um texto.

Esse é o caso do exercício três (reproduzido no excerto acima), em que aparecem frases de origem desconhecida para o aluno. São frases inventadas ou retiradas de uma determinada fonte, a qual só o professor tem acesso, com o único objetivo de servir de ‘modelo’, uma vez que o exercício pede que o aluno reescreva as frases transformando-as em negativas, ou seja, que reescreva as frases e acrescente a palavra ‘não’ antes do verbo.

Esse tipo de exercício serve apenas para a memorização e sistematização do código escrito, excluindo o que deveria estar sempre presente nas atividades do ensino de língua: a interação.

De acordo com Irandé:

“Se por tais atividades em torno de frases soltas, a escola não chega ao texto – enquanto condição da atividade verbal – também não chega às propriedades da textualidade e, muito menos, à língua enquanto totalidade. Não chega ao discurso, nem à compreensão do que se faz através dele na reprodução e na criação das representações culturais. E, na exploração das partes desse corpo desarticulado – sem alma e sem vida -, fica, melancolicamente, o saldo de um estudo que serve muito pouco para além das paredes escolares”.

(ANTUNES, 2005, p. 32)

Os próprios alunos, em um primeiro momento, estranham esse tratamento dado à língua(gem). Um excerto do diário de campo pode comprovar isso, conforme transcrito abaixo. Na mesma atividade ilustrada no excerto acima, uma aluna da turma A apresentou “dificuldades” em responder o exercício, mais especificamente a letra ‘c’. Observou-se, então, o seguinte diálogo entre ela e a professora:

Excerto 2

P: Se eu digo que meu tio é baixo e tu vai dizer que ele não é, como tu diz?

C: Mas eu não sei se teu tio é baixo!

P: Mas eu to dizendo, é uma frase de mentirinha!

Por meio desse diálogo, fica claro que não faz sentido nenhum dizer que o tio da professora é baixo ou alto se a aluna não o conhece. A própria professora traz essa falta de sentido à tona quando diz “é uma frase de mentirinha”. Será que essa é a melhor forma de ensinar os alunos na escola? Acreditamos que, para um ensino de língua ser coerente e relevante, deve-se partir do uso da língua, isto é, de uma reflexão sobre o uso. Em outras palavras, os alunos precisam fazer atividades que abordem situações reais de uso da língua e não frases inventadas.

É justamente o aspecto semântico e as propriedades da textualidade que são deixados de lado a partir dessa metodologia. O fazer pedagógico em sala de aula reflete as concepções de ensino do(a) professor(a). No caso específico da turma observada, percebeu-se que a professora acredita que ensinar português é ensinar as regras, a nomenclatura e a classificação da língua, como há muito tempo vem sendo feito nas aulas de português.

Nesse caso, o objeto de ensino não é o texto, nem as funções dos elementos linguísticos, isto é, os aspectos semânticos implicados no uso de um não na frente do verbo, por exemplo. O foco de ensino é o trabalho mecânico da gramática, o que faz com que os alunos pensem que português é difícil e chato. Como se aprende algo que não faz sentido?

Nesse mesmo dia, a professora Josiane, após a correção do exercício mostrado no excerto acima, passou no quadro um texto para os alunos. Para reproduzir o conteúdo trabalhado nesse dia, trazemos imagens do caderno⁴ de uma aluna, pois através dessas imagens temos acesso também às respostas dessa aluna aos exercícios, logo, ao raciocínio

⁴ Conforme dito anteriormente pedimos autorização as mães de dois alunos, um de cada turma, para que emprestassem o caderno dos filhos para contribuir com a coleta de dados para esta pesquisa. Diante da permissão, scaneamos algumas partes do caderno desses dois alunos.

feito por ela. Na sequência, faremos uma análise conjunta dos exercícios e das respostas dadas por essa aluna.

Figuras 1 e 2 – Imagens do caderno de uma aluna da turma A

Figura 1

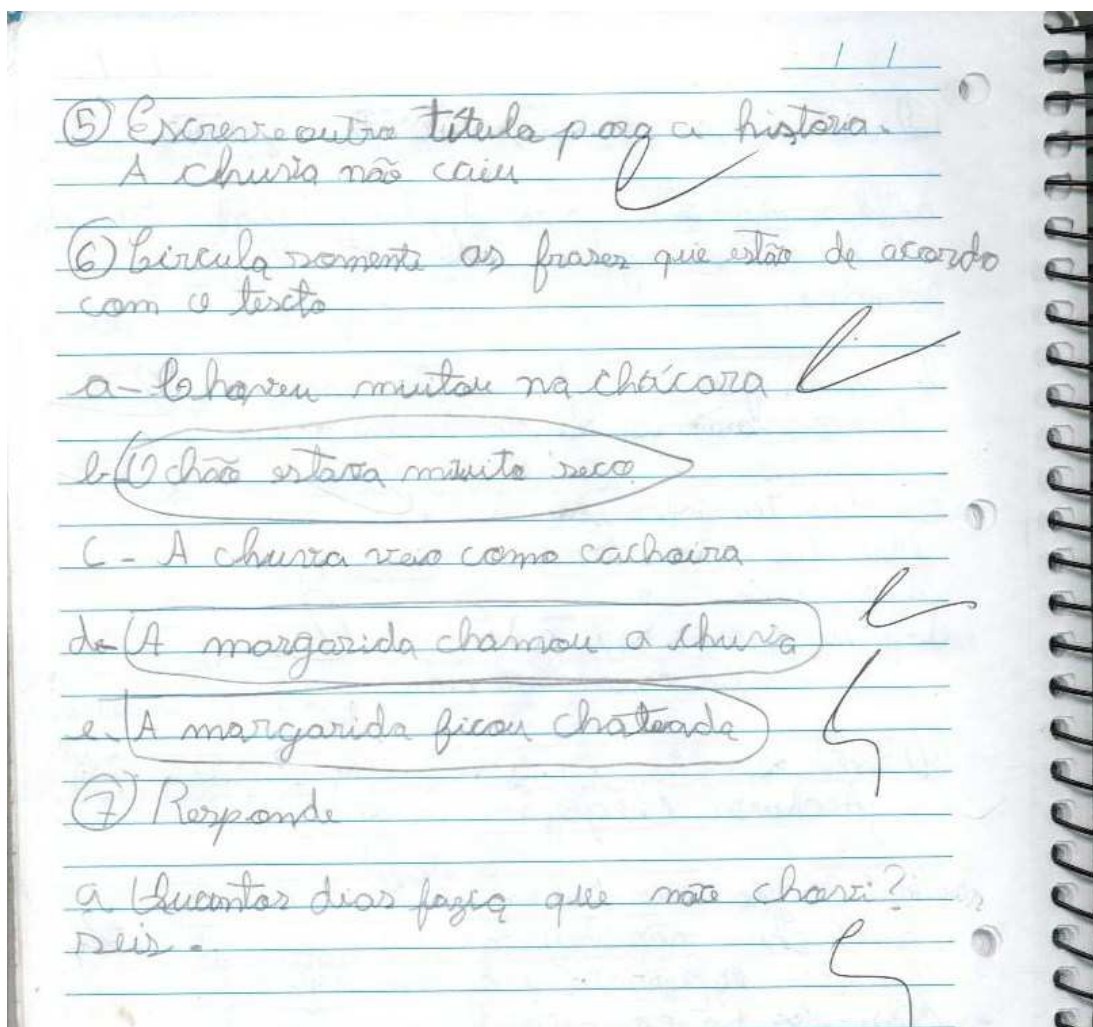
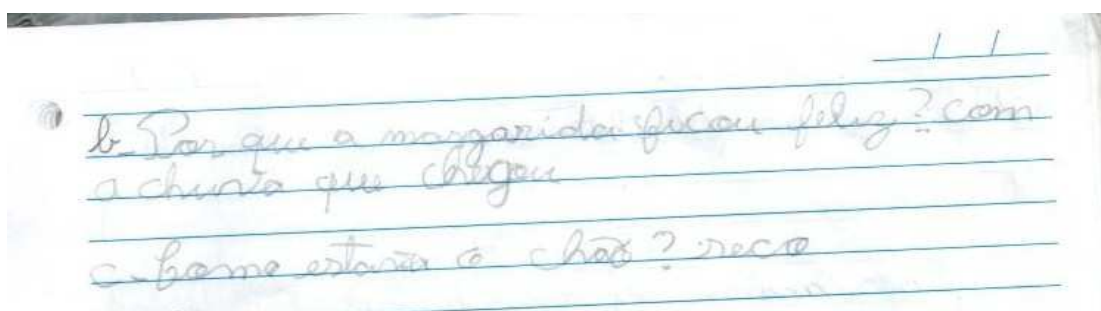


Figura 2



O primeiro exercício (figura 1) consiste na criação de um novo título para a história. Como se pode perceber pela imagens acima, a aluna escreveu “A chuva não caiu”, um título

semelhante ao anterior, porém com sentido semântico contrário, uma vez que o texto falava sobre a chuva que chegou. A resposta dada por essa aluna comprova que as atividades trabalhadas para o estudo do texto não levam em conta os aspectos semânticos do texto, são, em sua maioria, exercícios de cópia e cola, isto é, exercícios de localização de informação e cópia, como no exercício número seis (figura 1), no qual é pedido que o aluno circule as frases que estão no texto. O mesmo ocorre no exercício número sete (figura 1), letra a, no qual aparece a seguinte pergunta: ‘Quantos dias fazia que não chovia?’ Para que o aluno responda essa pergunta, basta que ele volte ao texto e leia a primeira linha do mesmo.

Na maioria das vezes, os alunos não constroem a visão de que um texto possui uma unidade de sentido. Para eles, o texto é apenas um amontoado de frases que precisam ser decodificadas, palavra por palavra. Na hora de encontrar as respostas, basta que visualize no texto uma das palavras que aparece na questão e então copiar o que vem depois.

A resposta dada pela aluna Gisele no exercício número sete na letra b, comprova essa afirmação (figura 2). A pergunta era: Por que a margarida ficou feliz? A resposta da aluna foi: ‘Com a chuva que chegou’. Então perguntamos: Com a chuva que chegou o quê? Essa resposta denota que a aluna recorreu ao texto e ao ler a última frase do texto: ‘A margarida ficou feliz com a chuva que chegou’, copiou a informação, tudo o que vêm após a palavra ‘feliz’, a qual já estava presente na pergunta. Assim, não há processamento de informação, nem construção de sentido, tampouco reflexão sobre o uso da língua. Segundo Brasil (1997):

O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a ler, lendo”: de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura. Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler — com os textos de verdade, portanto. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura.

(BRASIL, 1997, 37)

Passaremos agora a análise de um dia de aula na turma B.

Turma B

Agora passaremos à análise do conteúdo trabalhado no dia 26/10/09. Nesse dia, estavam presentes os alunos da turma A e os alunos da turma B em uma mesma sala, pelo fato de que a professora da turma A estava afastada da escola por motivo de viagem.

O excerto 3, a seguir, mostra os conteúdos que foram trabalhados nesse dia.

Excerto 3

Aceguá, 26 de Outubro de 2009.

Hoje é: Segunda-feira

Meu nome é:

1. Oração
2. Vamos aprender uma salada de fruta

Ingredientes:

2 maçãs descascadas
1 mamão pequeno descascado
3 bananas descascadas
6 laranjas
20 uvas

Pique as frutas em pedaços pequenos
Esprema 4 laranjas e jogue o suco em cima da salada de fruta
Coloque 5 colheres de açúcar
Misture tudo.

3. Interpretação da receita
 - a. Qual a fruta que tu mais gosta?
 - b. Quais as frutas que tem semente?
 - c. Quais as frutas que tu podes comer com casca?
 - d. Quais as frutas ácidas?
 - e. Qual a fruta que tem em maior quantidade?
 - f. Qual a fruta que tem em menor quantidade?
4. Transforma as frases negativas em afirmativas.
 - a. A mãe não fez almoço.
 - b. A baleia não vive no mar.
 - c. Os alunos não são comportados.

5. Ditado

- | | |
|-------------|-----------------|
| 1. Vassoura | 6. Jornal |
| 2. Leitura | 7. Pesado |
| 3. Varal | 8. Escorregando |
| 4. Mamão | 9. Brinquedo |
| 5. Lixeira | 10. Cravo |

Esse foi o único dia observado em que foi trabalhado um gênero textual, no caso, receita. No entanto, esse gênero textual foi trabalhado a partir de uma metodologia ‘tradicional’, isto é, apenas com o pretexto de servir de base para atividades de estudo do

texto. Nesse caso, não foi realizado o trabalho do texto como gênero, a partir de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004), como orientam os documentos oficiais para o ensino de língua na escola.

O exercício número três, apesar de ser denominado “Interpretação da receita”, não avaliava a compreensão dos sentidos dos alunos, pelo contrário, trazia questões pessoais como “Qual a fruta que tu mais gosta?”, perguntas que avaliavam o conhecimento de mundo dos alunos “Quais as frutas que tu podes comer com casca?”, “Quais as frutas ácidas?” e, por último, perguntas que poderiam ser respondidas a partir de dados do texto “Qual a fruta que tem em maior quantidade?”

Na sequência, o exercício número quatro não apresenta relação aparente com o texto trabalhado, parece estar relacionado com o conteúdo gramatical que vinha sendo trabalhado pela professora (frases afirmativas e frases negativas).

O mesmo ocorre com o exercício número cinco, o qual é um velho conhecido das aulas de português: o ditado. Essa atividade tem o propósito específico de treinar, de fixar a ortografia da língua. As atividades trabalhadas nas aulas de português tornam explícito o fato de que os aspectos mais formais da estrutura da língua são objeto de ensino de português, assim como acontece na turma A.

Os exercícios transcritos aqui retratam o aprendizado mecânico feito nas aulas de português nas escolas. Desde muito cedo, no caso das turmas observadas desde o segundo ano, os alunos aprendem a ver a língua como uma estrutura fixa e distante.

Nas turmas observadas, o trabalho com a produção de textos era deixado de lado em favor de uma boa alfabetização. A partir de conversas informais com uma das professoras regentes, a Mariana, descobrimos que, segundo a professora regente, os alunos não gostam de escrever textos, mas terão de escrever no ano que vem. Esse posicionamento revela a sequenciação de conteúdos que vem marcando o ensino de língua portuguesa. Primeiro os alunos devem aprender a formar sílabas e a partir das sílabas formar palavras. Depois juntar palavras e formar frases e, por último, reunir frases para formar ‘textos’. Segundo Brasil (1997):

Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases.

(BRASIL, 1997, p. 24)

O ensino fundamental de nove anos prevê que haja dois anos de alfabetização. Porém, é importante ressaltar que nesses dois anos os alunos precisam ter contato com textos não somente para responder perguntas e decodificar sílabas e palavras, mas também para refletir sobre os sentidos e sobre as funções desses textos, quer dizer, refletir sobre o uso da língua. De acordo com Brasil:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam.

(BRASIL, 1997, p. 24)

Conforme ficou comprovado em outro estudo nessa mesma comunidade, “o foco central da aprendizagem em ambas as turmas é alfabetização centrada no código/português”

(Correa; Dornelles, 2010). Passaremos agora à análise dos dados referentes à avaliação nacional denominada *Provinha Brasil*. A partir dessa análise saberemos se há relação entre as exigências da *Provinha* e o objeto de ensino de língua portuguesa nas turmas observadas.

5. *Provinha Brasil*: Alfabetização ou letramento?

Nesta seção, faremos um levantamento de alguns dados referentes à *Provinha Brasil*. São eles: O que é a prova, quais os seus objetivos e quais são as habilidades avaliadas. A partir desses dados, saberemos se há ou não uma relação entre o objeto de ensino de português implícito no fazer pedagógico das docentes e as habilidades e competências exigidas pela *Provinha Brasil*.

Buscamos alguns dados sobre a avaliação no site oficial do MEC⁵. Lá encontramos as seguintes informações (ênfases nossas):

Apresentação

A *Provinha Brasil* é uma avaliação diagnóstica do **nível de alfabetização** das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de **habilidades de leitura** dentro do período avaliado.

Objetivos

A *Provinha Brasil* é um instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que fornece informações sobre o **processo de alfabetização** aos professores e gestores das redes de ensino e tem como objetivos principais:

1. **Avaliar o nível de alfabetização** dos alunos/turma nos anos iniciais do ensino fundamental;
2. **Diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita.**

Esses objetivos possibilitam, entre outras ações:

- Estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino;
- Planejamento de cursos de formação continuada para os professores;
- Investimento em medidas que garantam melhor aprendizado;
- Desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas;
- Melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino.

O delineamento e a construção dessa avaliação prevêm, sobretudo, a utilização dos resultados obtidos nas intervenções pedagógicas e gerenciais com vistas à melhoria da qualidade da alfabetização.

A partir dessa apresentação, é possível delimitar o objetivo da *Provinha Brasil*: “A *Provinha Brasil* é uma avaliação diagnóstica do **nível de alfabetização** das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras”. Como está claramente expresso nesse trecho, o objetivo da *Provinha Brasil* é avaliar o nível de alfabetização dos alunos. Temos então, um descompasso entre o que diz os documentos

⁵ <http://provinhabrasil.inep.gov.br/> Acessado em: 15/01/2010 às 11h06min

oficiais como o PCN do Ensino Fundamental (1º ciclo) e o programa de formação continuada “Pro-letramento: alfabetização e linguagem”, no sentido de que ambos enfatizam que “a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento” (BRASIL, 2007, p.13).

Através da análise da matriz de *Referência para avaliação da Alfabetização e Letramento Inicial* e da *Provinha Brasil* aplicada no primeiro semestre de 2009, torna-se claro que, o que realmente é avaliado, é o nível de alfabetização dos alunos. Há uma vaga referência a “letramento inicial” e até mesmo a letramento. No site do MEC, encontrou-se também informações sobre as exigências da *Provinha*.

O que é avaliado?

As habilidades avaliadas por meio da *Provinha Brasil* estão organizadas na Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial.

Como nem todas as habilidades a serem desenvolvidas durante o processo de alfabetização e letramento, como a oralidade, são passíveis de verificação em uma prova objetiva, foram selecionadas as habilidades consideradas essenciais para a alfabetização e letramento para a elaboração da Matriz de Referência. Cada questão do teste avalia, de forma preponderante, uma das habilidades descritas na Matriz.

A matriz é apenas uma referência para a construção do teste. É diferente de uma proposta curricular ou programa de ensino, que são mais amplos e complexos.

Um trecho da citação acima merece ser destacado: “A *matriz* é apenas uma referência para a construção do teste. É diferente de uma proposta curricular ou programa de ensino, que são mais amplos e complexos”. Tanto a matriz da *Provinha Brasil* quanto a própria avaliação não consistem em proposta curricular, mas não podemos negar que as orientações para avaliações oficiais têm efeito retroativo sobre as ações dos professores em sala de aula. Ao enfatizar o foco sobre a avaliação do nível de alfabetização dos alunos, a *Provinha Brasil* pode contribuir para a compreensão de que só a alfabetização é importante, o que de certo modo justifica que o objeto de ensino das aulas de língua observadas seja a alfabetização centrada no código.

6. Considerações finais

Este estudo vem a reafirmar a posição de muitos estudiosos sobre o ensino de língua materna (Antunes, 2003, 2005; Neves, 2004) quando estes afirmam que somente uma mudança no objeto de ensino de português pode mudar a realidade que vemos hoje nas escolas e possibilitar um ensino relevante e produtivo. Através deste trabalho, percebemos que o ‘problema’ começa muito cedo, pois desde as séries iniciais os alunos constroem uma visão equivocada da língua. A língua portuguesa torna-se sinônimo de regras, os textos são vistos como amontoados de frases, os alunos são subestimados...

Retomando os objetivos deste estudo, concluímos que o objeto de ensino de português em ambas as turmas analisadas é a alfabetização centrada no código, que também parece ser a exigência principal da *Provinha Brasil*. Infelizmente, não nos ocorreu, durante o trabalho de campo, um acompanhamento mais próximo das ações tomadas após o resultado da aplicação

da Provinha Brasil na escola⁶. Seria relevante compreendermos o impacto que esse resultado teve/terá para as ações de formação continuada do corpo docente da instituição, já que este também é um dos objetivos da prova.

Referências

- ANDRÉ, M. E. *Etnografia da prática escolar*. 15ª Edição. São Paulo: Papirus, 2008.
- ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1ª a 4ª séries: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da educação. Secretaria de educação básica. *Pro-letramento: Alfabetização e linguagem*. Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- _____. Ministério da educação. Secretaria de educação básica. *Provinha Brasil: Matriz de referência*. Brasília: MEC/SEB, 02/2009.
- CÉSAR, A; CAVALCANTI, M. C.; Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: Cavalcanti, M. C; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p 45-66.
- CORREA, J.; DORNELLES, C. Práticas de letramento em séries iniciais: Um estudo em uma escola da fronteira Brasil/Uruguai. Anais do II Congresso Linguagem e Interação. São Leopoldo: UNISINOS, Jun. 2010
- DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.
- NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2008.
- Site oficial do Ministério da Educação – Provinha Brasil*. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/> Acessado em: 16/01/10 às 11h06min
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

⁶ Acompanhamos apenas a aplicação da Provinha em uma das turmas. A professora regente nos emprestou uma cópia da avaliação