

A avaliação da alfabetização em pesquisas, práticas e políticas públicas: debatendo posições teórico-metodológicas

Cecília Goulart

Como citar: GOULART, G. A avaliação da alfabetização em pesquisas, práticas e políticas públicas: debatendo posições teórico-metodológicas. *In:* MORTATTI, L. R. M ; FRADE, S. A. C. I. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.352p. DOI:<https://doi.org/10.36311/2014.978-85-393-0539-1.p327-345>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

A AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO EM PESQUISAS, PRÁTICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS: DEBATENDO POSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Cecilia Goulart

Ao enfrentarmos temas polêmicos,¹ constituímos e confrontamos argumentos, de postos de observação diferentes dos apresentados por aqueles com quem dialogamos. A crítica pela crítica não constrói. Quando falamos, entretanto, em nome de concepções de sociedade, de ser humano e de ensino-aprendizagem, instauramos o debate, que ganha corpo e se adensa. A história da humanidade é feita, entre outras coisas, de embates de ideias.

Há variados espaços de onde olhar o mundo e, no nosso caso, olhar a escola, as práticas pedagógicas e a avaliação. Esse é o ponto de partida a aceitar, tanto para a experiência de debater quanto para vermos nossas posições debatidas. Esse é um lugar importante, se temos como horizonte a construção de uma escola democrática, numa sociedade democrática. O ponto de partida envolve respeito pelas posições alheias – não um respeito obsequioso e passivo, mas um respeito ativo e vivo, que inclui considerar a importância do diálogo, do pensamento divergente, da possível revisão de caminhos que pode ser desencadeada de ambos os lados, capaz de gerar avanços, renovações de posturas teórico-metodológicas e novos pontos de ancoragem.

¹ A autora se refere a sua condição de debatedora, no contexto da mesa realizada durante o I CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização. [NOTA DAS ORGANIZADORAS]

O tema proposto para debate está entrevisto no título deste texto: sentidos da avaliação da alfabetização: pesquisas acadêmicas x práticas educacionais x políticas públicas. Com base na temática, pus-me a refletir sobre discussões que têm sido geradas por propostas de trabalho pedagógico para ensinar crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental a ler e a escrever, revelando disputas teórico-metodológicas, em nível nacional e internacional. As diferenças que as especificam estão ligadas a concepções explícitas e implícitas de sujeito, cultura, história, linguagem e escrita, principalmente. Tais diferenças condicionam ações diversas de ensino e de aprendizagem, além de modos de pensar as relações entre esses processos, também diversos. As diferenças repercutem do mesmo modo no sentido que a avaliação assume no processo de alfabetização. Por que, para que e como avaliar? Como se relacionam as concepções de linguagem, sujeito e escrita com o que é avaliado em testes e provas? Como as pesquisas acadêmicas e as práticas educacionais se inserem na orientação de políticas públicas, tendo em vista a heterogeneidade das pesquisas e das práticas e a regulação dos indicadores de agências internacionais, que, de uma forma geral, vêm trabalhando para homogeneizar políticas educacionais – o que se mede e o que não se avalia? Há sustentação teórica e prática para se considerar que o modo como se organizam os conhecimentos sobre a escrita (linguístico e outros) equivalha ao modo como as crianças aprendem? Que papel tem o conhecimento aprendido pelas crianças em seus cotidianos de vida em relação às propostas de ensino da leitura e da escrita e aos instrumentos de avaliação? É possível levar em conta a complexidade dos processos escolares de aprendizagem, com a proposição de atividades lineares nas salas de aula e nos instrumentos de avaliação, os quais desconsideram as posturas reflexivas e criativas das crianças, diante do desafio de aprender?

No que concerne a essas questões, podem-se destacar as discussões a respeito dos testes que vêm sendo aplicados a crianças, no Brasil, especialmente a *Provinha Brasil*, no contexto de elaboração da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)² – Instituto Nacional de Estudos e Pes-

² Trata-se de avaliação aplicada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental, a qual se insere no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012, que tem como um de seus objetivos “[...] garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental”. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Carta%20informativa%20aos%20professores%20-%20ANA.pdf>>.

quisas Educacionais (INEP) e a necessidade de boas políticas públicas de alfabetização e de formação de professores.

Um primeiro aspecto a pontuar, considerando os assuntos mencionados, é que raramente concepções de criança e de sujeito fazem parte dos fundamentos das discussões organizadas. Conceitos relevantes para dar sustentação às propostas esboçadas se invisibilizam: de que criança se fala? O que é avaliar? O que é alfabetizar? Apresentam-se características dos testes e de itens da língua avaliados, além de características de modos de alfabetizar, sem que os sujeitos visados nas cenas em questão – crianças, principalmente, mas também professores –, se façam presentes, integrando concretamente aquelas cenas. Lembro-me imediatamente de parte do texto-memorial da Prof^a Dr^a Maria Aparecida Affonso Moysés, da Faculdade de Ciências Médicas, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Conheci esse fragmento do texto há mais de 15 anos, com certeza. O seu sentido forte, importante e humano me marcou completamente. Não sei se o texto foi publicado, coloco-o abaixo da maneira como o conheci e o guardo até hoje:

Ano de 1971, eu aluna do quarto ano de medicina. Primeira aula prática de ortopedia. Dez colegas adentramos numa sala de consultas, seguindo o professor. Lá dentro, uma mulher com uma criança de uns nove meses no colo, mãe e filha. Sob a manta, escondem-se os pés tortos da criança. O professor começa a aula, manipulando os *pés defeituosos*, para nos mostrar a doença. A criança chora todo o tempo, porém naquele espaço-tempo, só existem seus pés, o problema, o plano terapêutico. Não aguento e saio da sala, sem querer ver/ouvir mais nada - verdade seja dita, independente de meus sentimentos, o que cada um dos dez poderia ver/aprender, naquelas condições? Enfim, saio indignada, revoltada, porque sabia que poderia ser diferente.

Primeiros anos de minha vida... Várias imagens se confundem, se fundem, como se todas tivessem acontecido na mesma data. Eu, no colo de minha mãe, me jogando para os braços de um homem de branco. Eu, no colo da tia Rosa, pernas engessadas, choramingando e pedindo para o mesmo homem não usar a máquina, eu tinha medo que ela cortasse minhas pernas, e ele, sorrindo, tirando o gesso com *uma faquinha*... Ele me consolando, me compreendendo, dizendo que o gesso era mesmo muito chato, pesado, mas eu tinha que aguentar mais um pouco para ficar boa... Dezembro de 1967, eu emocionada indo contar a ele que havia entrado na faculdade de medicina. Ele, o Dr. Assis (*Luís*

Acesso em: 10 jan. 2014. Sobre a *Provinha Brasil*, ver, especialmente, o capítulo de Darlize Teixeira de Mello, que integra este livro. [N. O.]

Tarquínio de Assis Lopes), o meu ortopedista, de quem eu gostava muito, que me viu pela primeira vez com três dias de vida - eu tinha pés tortos congênicos - e em quem eu confiava plenamente.

Eu havia vivenciado uma relação entre um médico e uma criança diferente, em que a criança não era abstraída, o pé torto era apenas uma parte de mim, por isso eu sabia que podia ser diferente.

Quando me retirei da aula, provavelmente foi por raiva, indignação. Hoje identifico aí possíveis lampejos de compreensão humana. E não posso deixar de me questionar: como conseguir ensinar isto? Como atingir essa educação do futuro? Será necessário que cada futuro médico passe pela experiência de atravessar a fronteira e ser transformado em objeto da prática médica para se tornar um profissional solidário? (MOYSÉS, M., [1998], grifos da autora).

Questiono a base teórico-metodológica dos estudos em que se constata a invisibilidade, especialmente das crianças, pessoas a quem as ações anunciadas se destinam. Como deixá-las de fora? Por que haviam sido abstraídas e vistas como cabeças que aprendem aspectos do sistema alfabético: palavras, letras do alfabeto, sílabas canônicas e não-canônicas, consciência fonológica, tipos de letra, desvinculados de seus conhecimentos de mundo sobre a escrita? E, em seguida, são tratadas como cabeças-problema, pois as dificuldades das crianças e dos professores é que se destacam. Por que dificuldades de crianças e professores eram postos à mesa, sem que essas pessoas também fossem apresentadas ali, com suas histórias, saberes, especificidades? Como refletir sobre o não conhecimento das crianças sem levar em consideração seus conhecimentos? A perspectiva da complexidade e da dialeticidade dos processos de ensino-aprendizagem, que se delinea desde a década de 1920 (COLINVAUX, 2005), não é contemplada?

E provocamos nós: por que não medir também a capacidade de imaginar e criar de professores e alunos? Por que não? Não são importantes? A imaginação e a criação igualmente se constroem... Mas a *escola da razão* não compreende o quanto a sensibilidade e a subjetividade interferem nos processos de ensino-aprendizagem. Professores e crianças são julgados por resultados mensuráveis, dados muito limitados para julgar o conheci-

mento dos seres humanos. Assim, experiências, vivências e qualificação são desvalorizadas.

Há que se pensar que subjacentes a propostas de alfabetização e avaliação, do tipo criticado, estão propostas de escola que se orientam pela lógica do mercado, contribuindo para cada vez mais precarizar a profissão docente, a nossa profissão. Nesse sentido, vale recuperar experiências de muitos locais em que a permanente formação docente se dá coletivamente, em colaboração, com base na reflexão – ou seja, fortalecendo o sentido humano de toda formação. Muitos fatores atuam nas decisões pedagógicas cotidianas dos professores, de modo que é muito simplista partir do pressuposto de que sejam mal formados e precisem de tutela. Essa tese prepara o terreno para que os sujeitos, professores e alunos, tornem-se invisíveis nas avaliações/medições, nas pesquisas e ações formativas, e nos planos de cargos e salários.

O livro *Linguagem e escola*, da professora Magda Soares, também se constitui como argumento importante nessa discussão. Soares (1985) esmiúça e analisa aspectos de teorias de *déficits* de todos os tipos que prevaleceram de modo muito intenso nas décadas de 1960 e 1970, indicando que aspectos ligados ao pertencimento a classes sociais populares, entre outros, provocariam impedimentos para a aprendizagem. Um arsenal de premissas as quais prejudicaram a compreensão de dificuldades de diferentes naturezas que as crianças pudessem apresentar para aprender a ler e a escrever. Ao final do livro, Soares (1985) defende uma escola, não *para* todos, mas *de* todos, a que todos têm direito, em que todos podem aprender. As “teorias” tratadas, os *déficits* considerados, permanecem atualmente explicando muitos insucessos escolares e continuam gerando preconceitos. Pergunto-me se a forma como os testes e as provinhas vêm sendo planejados e realizados, e o modo como seus resultados são discutidos e trabalhados não estariam trazendo argumentos para reafirmar teorias do *déficit*, hoje.

E, no calor dessa temática, não há como não nos lembrar de Paulo Freire, da relevância conferida à realidade cultural dos alunos e à formação, como processo de conscientização. Ler a “Carta de Paulo Freire aos Professores” é banhar-se no sentido humano que as relações de ensino-aprendizagem devem ter, porque são, em primeiro lugar, relações entre

sujeitos, o que implica reconhecimento mútuo, humildade e respeito, do ensinante e do aprendente. Vamos ler um trecho:

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um *burocrata da mente*, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às *adivinhações* dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. (FREIRE, 2001, p. 259).

Onde ficam a curiosidade, as emoções, as adivinhações, a ingenuidade e a criatividade das crianças, em salas de aula em que não há abertura para suas vozes, onde o currículo se fecha em relações fonema-grafema, letras do alfabeto e sílabas iniciais, mediais e finais, mesmo que ensinadas com musiquinhas e exercícios ilustrados? Não são as musiquinhas e as ilustrações que humanizam salas de aula, mas as maneiras como as relações hierárquicas entretecem os sujeitos, como os conteúdos são definidos, como as metodologias de trabalho se constituem, envolvendo valores e princípios dos sujeitos da vida e dos objetos de ensino. Onde ficam a curiosidade, as emoções, as adivinhações, a ingenuidade e a criatividade das crianças, nos testes e nas provinhas?

A questão que se coloca é, muitas vezes, lidar com ambiguidades em textos que postulam determinados preceitos em relação a práticas de alfabetização e de formação de professores, mas encaminham posturas didáticas que os contradizem. Além disso, outro ponto a comentar diz respeito ao tratamento dado aos professores, ao modo como esses profissionais são encarados. Professores são profissionais que têm sido historicamente desprestigiados, pelo desrespeito como lhes são impostos normas, propostas e métodos de trabalho. O respeito a eles inclui a não desqualificação e a não ocupação do seu lugar, ditando o que devem fazer. Que

outros profissionais, excluindo-se os serviçais, de quem é exigido um mínimo de escolaridade ou mesmo se aceita com nenhuma escolaridade, e que tradicionalmente cumprem ordens, aceitariam que lhes impingissem o que fazer e o como fazer? Advogados? Médicos? Costureiras? Fotógrafos? Publicitários? Entendemos que não é tomando o lugar dos professores, expondo suas feridas e patrocinando meios mais rápidos e práticos de ensinar que estaremos melhorando a qualidade de nossos professores e de nossas escolas. Esses meios, se não são materiais de projetos com *Alfa e Beto e Acelerera*, são algo que muito se aproxima deles, pela generalidade com que se destinam para quaisquer salas de aula. De uma forma e de outra, os testes têm ditado um simulacro de currículo, dando margem à abertura de uma forte indústria de materiais didáticos. As cartilhas foram mal substituídas e temos contribuído para isso...

Freire discute, na carta mencionada anteriormente, tanto a significação crítica do ato de ensinar como a significação igualmente crítica do ato de aprender. E reflete sobre a não existência do *ensinar sem aprender*, destacando que quer dizer mais do que diria, se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende:

Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 2001, p. 259).

Tendo em vista as questões levantadas até aqui, observamos que as preocupações expostas pelos pesquisadores com os quais dialogo na condição de debatedora reverberam sobremaneira questões técnicas dos processos de alfabetização. A postura se coaduna com que encaminha Esteban (2012), estudiosa do tema Avaliação, sobre a *Provinha Brasil*:

A *Provinha Brasil* expressa a redução do educacional ao campo estritamente técnico-pedagógico, rompendo os vínculos com as questões sociais e culturais presentes na vida escolar. Sobre essa redução opera-se outra, pois as questões da prova tratam de apenas uma parte das habilidades selecionadas como indispensáveis ao processo de alfabetização, conforme informação existente no *kit Provinha Brasil*. (BRASIL, 2009, p. 11-12).

No sentido apontado por Esteban (2012), a educação escolar não fica imune à política de provas e provinhas, pelo contrário, essa política deixa marcas nos processos de formação, tanto de professores quanto de crianças, jovens e adultos. A luta por uma educação de qualidade que forme a consciência da cidadania, da responsabilidade cívica coletiva pelos caminhos sociais, tem sido grande e longa, no Brasil.

Trazendo Saviani para o debate, entendemos a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa (SAVIANI, 2003). A prática educativa como modalidade específica da prática social: relacionada à concepção de sujeito, a teorias de conhecimento e a projetos de sociedade. Por que precisamos importar ou aceitar os modelos de avaliação elaborados por organismos internacionais? Associada à implantação de testes para medir os conhecimentos que as crianças possuem de aspectos do sistema alfabético, temos a grita por um currículo de alfabetização. O que é um currículo? Certamente não é uma listagem de conteúdos, como querem alguns, para facilitar o controle dos processos de ensino e a elaboração de provas e testes para avaliação. O que seria, então?

Estudos sobre testes e provinhas vêm mostrando como os modelos de exercícios e conteúdos passaram a regular o ensino em muitas escolas, em muitas classes de alfabetização. E perdemos o sentido social da alfabetização: alfabetizar, para quê? Cotejando esse sentido técnico do conceito de alfabetização, que domina as chamadas “provinhas”, com o que consta no livro que já se tornou antológico de Ana Luiza B. Smolka, *A criança na fase inicial da escrita*, observamos a diferença de ponto de partida, de concepção de criança, de mundo, de aprendizagem da escrita:

[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita das letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever ou pode tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (SMOLKA, 1989, p. 69).

Que vida, que conhecimento, que desejo existe nas tarefas em que as crianças mecanicamente são instadas a rimar “lé com cré, cré com lé”? Ou a descobrir a letra que falta em uma palavra? Ou uma sílaba? Questões que representam muito pouco do conhecimento das crianças sobre o mundo da escrita... E pouco interferem em sua inserção na cultura letrada... Os exames seriam melhores diagnósticos do que o acompanhamento cotidiano e sistemático que muitas professoras realizam e que muitas outras poderiam ser incentivadas a fazer? O que é avaliar, afinal? Avaliar o quê? Avaliar, para quê?

Em espaços nos quais a aprendizagem da escrita acontece como processo de produção de sentidos em nova linguagem, essa aprendizagem pelas crianças revela a plasticidade de um processo, verificado a partir dos sinais de revisão que permanecem em seus textos desde muito pequenas: as crianças acrescentam caracteres, substituem-nos, entre outras ações, evidenciando que estão incessantemente pensando sobre o sentido do que leem e escrevem.

Ainda que a elaboração da ANA esteja sendo cercada de cuidados, já procurando superar as críticas que vêm sendo feitas aos testes, não é alterada a concepção de língua, de aprendizagem e de avaliação desse novo instrumento de avaliação. Embora represente um avanço, não é suficiente deixar de centrar-se apenas na dimensão cognitiva. A proposta envolve a inclusão do contexto, dos insumos e das características do trabalho pedagógico. De qualquer maneira, a intenção é aferir níveis de alfabetização e letramento, em Língua Portuguesa e Matemática, conforme divulgado. No caso da primeira área, o trabalho se organiza em dois eixos: apropriação do sistema/análise do conhecimento linguístico e letramento. As dimensões do conhecimento humano não existem separadamente, existem integralmente: quanto menores forem as crianças, mais integrados os conhecimentos se revelam e devem ser trabalhados, como postula Madalena Freire (1983). A perspectiva na elaboração da ANA é que se amplie a noção de matriz de referência. Entretanto, matrizes de referência variam em função dos aspectos que já foram considerados, como concepções de língua, linguagem, sujeito e outras. Além disso, é frequente nas formulações dos testes e de matrizes a confusão entre objeto de conhecimento, métodos de ensino e processos de aprendizagem.

Focalizando uma vez mais a “Carta de Paulo Freire aos professores”, enfatizo as preocupações do autor com o ato de ensinar:

[...] **ensinar** não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto. (FREIRE, 2001, p. 264, grifo do autor).

E ao educador ressalva que a forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo está,

[...] de um lado, na não negação da linguagem simples, “desarmada”, ingênua, na sua não desvalorização por constituir-se de conceitos criados na cotidianidade, no mundo da experiência sensorial; de outro, na **recusa** ao que se chama de “linguagem difícil”, impossível, porque desenvolvendo-se em torno de conceitos abstratos. Pelo contrário, a forma crítica de compreender e de realizar a leitura do texto e a do contexto não exclui nenhuma das duas formas de linguagem ou de sintaxe. (FREIRE, 2001, p. 265, aspas e grifo do autor).

É preciso deixar clara a minha compreensão de que a aprendizagem se dá por intensos movimentos de análises e sínteses realizados pelas crianças, por meio de atividades de destrinchamento da realidade que organiza o sistema alfabético, associadas aos sentidos que povoam palavras e textos. Com diálogos e atividades específicas, sentidos obscurecidos são trazidos à tona, relacionados a características do sistema alfabético. Esses movimentos se dão espontaneamente também pelas próprias reflexões que as crianças, desde muito cedo, são capazes de fazer. Aos poucos, o encontro da realidade/conhecimento das crianças com a realidade/conhecimento da linguagem escrita, por intermédio de textos orais e escritos, vai provocando novas interrogações. Nas escolas públicas especialmente, o encontro pode surpreender pelas diferenças entre valores que são priorizados na escola e valores legítimos das crianças com os quais elas chegam à escola. Não há como “fechar o portão”. Vale a pena ler Sarita Moysés, no trecho abaixo:

Quem realmente parte da vida das crianças de camadas populares, de sua percepção das coisas, dos objetos, dos fatos, permite que essa per-

cepção sentida, vivida, venha para a sala de aula e assume os riscos de conviver com o que não é aceito, não é legítimo. Situa-se no espaço do confronto, ensina pela linguagem das vivências e chega à leitura dessas linguagens. Não constrói outras teorias sobre uma prática, que, por si, já pressupõe uma posição teórica, não formula exercícios sobre uma realidade de vida para preparar para a vida, mas simplesmente chega ao próprio papel de mediação da linguagem. (MOYSÉS, S., 1985, p. 11).

Temos notado, em pesquisas acerca do tema alfabetização, efetivadas pelo grupo Linguagem, cultura e práticas educativas (CNPq), que coordeno, a estreita relação entre o trabalho que toma como ponto de partida o texto, a linguagem da professora, juntamente com o texto, a linguagem das crianças, as marcas de autoria na produção das crianças e um desenvolvimento expressivo de capacidades ligadas ao aprofundamento da compreensão dos textos. É possível fazer essas observações sobretudo, mas não somente, com base em investigações que envolvem diferentes turmas orientadas por diferentes metodologias de trabalho (AZEVEDO, 2000; GONÇALVES, 2012; GOULART, 2003, 2010, 2011; GOULART et al. 2005; MEDEIROS, 2006; PACHECO, 1992, 1997, entre outras).

O apoio incondicional do Brasil à política de educação internacional, que apresenta como parâmetro o controle do trabalho escolar com base em testes, chama mais atenção quando tomamos conhecimento de que o meio acadêmico norte-americano, envolvido com políticas públicas para a educação, surpreendeu-se com o livro da professora Diane Ravitch, do Departamento de Educação na Universidade de Nova York, resultado de sua atuação na condução de políticas educacionais. Segundo a jornalista Beatriz Rey, a professora faz “[...] uma espécie de demolição crítica dos modelos de *accountability* e *choice* (responsabilização e escolha livre) adotados por estados americanos nas duas últimas décadas.” Com o título de *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education* (*A morte e a vida do grande sistema escolar americano: como avaliação e escolha estão minando a educação*), a obra “[...] desconstrói práticas como a privatização e o fechamento de escolas, os testes padronizados e as punições por mau desempenho, entre outras.” (REY, 2010).

Ravitch (2010³ apud REY, 2010) foi uma das grandes defensoras e responsáveis pela disseminação de políticas que preveem testes padronizados para julgar escolas e professores, e, em decorrência do resultado do julgamento, a distribuição de bônus por bom desempenho para professores, diretores e, mesmo, para a equipe escolar. E “punições” para escolas com mau desempenho que chegam mesmo ao fechamento. Ainda segundo Rey (2010), “[...] antes de endossar as políticas de eficiência e desempenho, a educadora Diane Ravitch pregava em seus artigos acadêmicos a construção de um currículo mínimo estadual que integrasse história, geografia, literatura, artes, ciências sociais e humanidades.” Revendo suas posições, a educadora salienta que prêmios e sanções não seriam a receita para fomentar a qualidade da educação. Poderiam se mostrar adequados para melhorar o desempenho, o lucro de empresas, mas não para escolas.

Em meados de 2006, a avaliação do programa *No Child Left Behind* (NCLB) fez Ravitch (2010 apud REY, 2010) mudar de ideia. A política dos testes e “[...] a crença de que eles poderiam identificar quais estudantes deveriam ser retidos, quais professores e diretores deveriam ser demitidos ou recompensados e quais escolas seriam fechadas.” (RAVITCH, 2010 apud REY, 2010) apontavam a ênfase nos resultados e não nos processos de formação humana, deixando-se de lado a possibilidade de ocorrência de problemas na elaboração de testes e outros fatores passíveis de afetar o desempenho dos alunos no momento da realização dos testes, que não são levados em conta. Além disso, os testes geraram distorções graves para o sistema educacional, como também informa Rey (2010), já que o poder de seus resultados é muito grande, influenciando a vida de envolvidos nas comunidades escolares. De acordo com o artigo de Rey (2010), “[...] muitas redes acabaram desenvolvendo truques para que mais alunos fossem aprovados.” Acrescenta: “Também não era incomum encontrar escolas que deixavam seus estudantes colar durante os exames.” E conclui: “Outra prática adotada por diretores era a exclusão dos alunos com baixo potencial acadêmico em sua instituição.”

No Brasil, também se tem notícia de distorções como as mencionadas para responder a políticas públicas de vários modos e há muito

³ RAVITCH, D. *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books, 2010.

tempo. O termo “desenturmar” é velho conhecido de professores, que, em épocas de apresentar avaliação a órgãos superiores, retiram crianças com desempenho fraco das turmas, ou seja, desenturam as crianças, falseando as estatísticas. Hoje, uma distorção que se destaca é a regulação das práticas pedagógicas por gestores e professores com base em modelos de provas. Educar passa a ser treinar – treinar habilidades em exercícios típicos dos testes que são aplicados. O que é educar, perguntamos?

A discussão que aqui se coloca não é nova. E, de alguma forma, reflete os modos como os processos de ensino-aprendizagem e as práticas alfabetizadoras têm sido historicamente considerados, na tensão de diferentes princípios epistemológicos. Temos discutido questões como as que enfrentamos aqui, conforme consta em Goulart (2012, p. 3):

Na falta de propostas educacionais claras, debatidas e decididas com a sociedade, o que passa a valer é o que vem involucrado nos referidos materiais estruturados (organizados como apostilas), e mesmo em livros didáticos comprados para os/pelos professores, no atacado do mercado, que acabam, juntamente com as chamadas provas e provinhas, a definir o currículo das escolas. Aprende-se para fazer provas e provinhas. O professor passa, assim, a um instrutor, como já tem sido considerado.

E, na continuidade a essas questões, estabelecemos uma questão que cabe igualmente neste momento, quase sintetizando problemas levantados anteriormente:

Como sair dessa educação utilitarista que torna o próprio sistema alfabético algo mecânico, servindo para responder ao mercado de testes nacionais e internacionais? Ou ao mercado de trabalho, como querem tantos. Como diz Croso (2011, p. 7),⁴ “A perversão desse sistema é que, como eles articulam os resultados ao acréscimo de salário ou a um investimento maior do Estado dependendo das notas das escolas, gera-se um processo que faz com que todas as escolas e os professores se adaptem a isso. Esse modelo termina induzindo o currículo”, a lógica do prêmio e castigo, gerando desigualdades entre professores e alunos. (GOULART, 2012, p. 4).

⁴ CROSO, C. Entrevista. *Revista Educação, Cidade*, n. 173, p. 6-9, set. 2011.

O caráter subjetivo e complexo dos processos de ensino-aprendizagem (aqui incluídos os processos de formação de professores) e dos fenômenos educativos, de uma maneira geral, demanda atenção e acompanhamento que respeite a sua natureza. As atividades educacionais se articulam em um intrincado sistema simbólico, que é político, social, cultural, histórico. Tais atividades, de várias ordens, acontecem em espaços institucionais determinados, de sorte que o conteúdo e as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos implicados são inexoravelmente marcados pelas teias de sentidos daquele sistema.

As condições de realização das atividades político-pedagógicas nas escolas se vinculam, explicitamente ou não, a um projeto de sociedade, a que subjaz um projeto de liberdade articulado a uma perspectiva ética. Os coletivos de profissionais, alunos e famílias das escolas necessitam de relativa autonomia, para que possam constituir espaços de produção responsável de conhecimento.

É preocupante que o panorama contemporâneo de definição de propostas de trabalho com a linguagem na escola seja marcado, como destaquei anteriormente (GOULART, 2013, p. 102), pela despolitização das práticas pedagógicas, estando o foco no ensino pelo ensino, na massificação do material didático, na negação das culturas locais. De acordo com o que expresseo no artigo citado acima, desde o trabalho com a alfabetização nos anos iniciais, tem prevalecido o ensino da leitura e da escrita de letras, palavras, frases e orações, com destaque para os aspectos formais, descolados de situações enunciativas, para se exigir nas avaliações que os alunos interpretem e elaborem textos de forma descontextualizada socialmente, conforme adverte Fiorin (2005, p. 9).

Será que não somos capazes de criar novas formas de avaliação, que não desperdicem as crianças e os professores? Bolo e arroz precisam de espaço para crescer, precisam de panela grande... Gente também... Precisamos de práticas pedagógicas que deem espaço para as crianças pensarem, conversarem, errarem... Espaço físico e emocional, em que errar e tentar sejam vistos como experiências criadoras, em que o pensamento heurístico se sobreponha ao pensamento algorítmico, ou seja, em que professores e alunos jamais parem de buscar, de procurar, novas formas de ação. Essa proposta se baseia em Compagnon (2009), quando se refere à diferença

entre a literatura, a ciência e a filosofia. Nada é mais pedagógico do que manter acesa a chama da curiosidade, da pergunta, da busca.

Precisamos investir no crescimento cognitivo-cultural dos alunos, desde muito pequenos, provocando-os a reflexões, análises, leituras e escritas significativas que contribuam para que nós os conheçamos e também para que eles mesmos se reconheçam capazes de complexas argumentações e sínteses. Quem encontramos nesse movimento? Encontramos o outro, encontramos outros, nossos pares, que nos dão a importante e necessária dimensão ética de nossas possibilidades e limites, ao mesmo tempo em que igualmente nos comprometem pelo direito à educação de qualidade, o qual todos têm.

No sentido acima indicado, quando refletimos sobre os processos de alfabetização e de formação de professores e suas avaliações, entendemos a necessidade de nos opor a propostas de “alfabetismo pragmático”, expressão criada por Britto (2008), para nomear o tipo de alfabetização “[...] que permite à pessoa ler e escrever umas tantas coisas e operar com números, de modo a agir apropriadamente em função dos protocolos e procedimentos de produção e consumo.” Nosso horizonte político aponta o dever de lutarmos por propostas de alfabetização e de avaliação em que os processos sejam fontes inesgotáveis de indícios para continuidades e recomeços, para vigorosas formas de ser sujeitos cidadãos, para criativos modos de inserção social, para estimulantes projetos de reinvenção da vida.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, C. C. A. *Leituras da mídia, leituras da escola: o toque mágico apaga ou transforma?* 2000. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Provinha Brasil: passo a passo*. Brasília, DF, 2009.

BRITTO, L. P. L. Educação de adultos: formação x pragmatismo. *REVEJ@: revista de educação de jovens adultos*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 53-60, 2008.

COLINVAUX, D. *Aprendizagem: questões para pensar*. [S.l.: s.n.], 2005. Mimeografado.

COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

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

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, [1989] 2005.

FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores: ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

GONÇALVES, A. V. *Alfabetização: o olhar do sujeito aprendiz*. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

GOULART, C. M. A. Alfabetização, discurso científico e argumentação. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. São Paulo: Pontes, 2011. p. 129-151.

_____. Educação, infância e linguagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Sessões especiais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2012. Exposição apresentada em Sessões Especiais - Perspectivas de Educação da/na Infância.

_____. Processos de alfabetização para quem? Tensões históricas e desafios atuais. In: NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais*. Campinas: Leitura Crítica, 2013. No prelo.

_____. Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais. *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 50-62, jul./dez. 2010.

_____. Questões de estilo no contexto do processo de letramento: crianças de 3ª série elaboram sinopses de livros literários In: PAIVA, A. et al. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 35-49.

GOULART, C. M. A. et al. *Processos de letramento na infância: modos de letrar e ser letrado na família e no espaço educativo formal*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação; Brasília, DF: CNPq, 2005. Relatório final de pesquisa.

MEDEIROS, V. V. S. *A produção de textos escritos na terceira série do Ensino Fundamental: uma análise de marcas de autoria em relatos de aulas-passeio e registros de experiências científicas*. 2006. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

MOYSÉS, M. A. A. *Memorial de titularidade*. Campinas: UNICAMP, FCM, [1998]. Mimeografado.

MOYSÉS, S. M. A. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”... *Cadernos CEDES*, São Paulo, n. 14, p. 8-13. 1985.

PACHECO, C. M. G. *Um estudo exploratório de aspectos do processo de produção de textos escritos por crianças de 7 anos*. 1992. 246 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

_____. *Era uma vez os sete cabritinhos: a gênese do processo de produção de textos escritos*. 1997. 297 f. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

REY, B. De volta ao começo. *Revista Educação*, São Paulo, n. 158, 2010. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/158/artigo234783-1.asp>>. Acesso em: 16 jul. 2011.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. UNICAMP, 1989.

SOARES, M. B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1985.