

O RELATÓRIO DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA) DE JALES – LEITURA E ESCRITA – SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DO DISCURSO

THE NACIONAL LITERACY ASSESSMENT REPORT (ANA) OF JALES – READING AND WRITING – FROM THE SPEECH ANALYSIS REPORT

Vania Lizie da Silva Lima*

Milka Helena Carrilho Slavez**

Silvane Aparecida de Freitas***

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar o documento que trata dos resultados obtidos na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada em 2016 pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental do município de Jales/SP, sob a ótica da Análise do Discurso da linha francesa (AD3). Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, considerando o próprio documento (INEP, 2017) e as contribuições de autores como Cardoso (1999), Coracini (2001), Fernandes (2008), Foucault (1999), Orlandi (2005; 2008), Ramos (2002), Soares (2010), Solé (1998), entre outros. Os resultados reúnem elementos que permitem: ampliar o olhar sobre as avaliações em larga escala aplicadas na Educação Básica em especial, a ANA; discutir a concepção de leitura e de escrita contida nessa avaliação; bem como refletir sobre o discurso presente nos seus relatórios no tocante à melhoria da qualidade da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação em larga escala. Alfabetização. Análise do discurso.

ABSTRACT: This article aims to analyze the document that deals with the results obtained in the National Literacy Assessment (ANA), held in 2016 by students of the

* Mestrado em Educação – UEMS/Paranaíba. Professora Efetiva da rede estadual de educação de São Paulo e da rede municipal de educação de Vitória Brasil. E-mail: vania.lizie@hotmail.com.

** Doutorado em Educação – PUC/SP. Professora Adjunta do curso de Pedagogia e do curso de Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba. E-mail: slavez@terra.com.br.

*** Doutorado em Letras – UNESP/ Assis. Pós-doutorado em Linguística Aplicada – IEL/ Unicamp. E-mail: silvaneafreitas@hotmail.com.

3rd year of Elementary School in the municipality of Jales / SP, from the perspective of Discourse Analysis of the line French (AD3). For this, we conducted a bibliographic and documentary research, considering the document itself (INEP, 2017) and the contributions of authors such as Cardoso (1999), Coracini (2001), Fernandes (2008), Foucault (1999), Orlandi (2005; 2008), Ramos (2002), Soares (2010), Solé (1998), among others. The results bring together elements that allow: to broaden the view on the large-scale assessments applied in Basic Education, in particular, ANA; discuss the concept of reading and writing included in this assessment; and reflect on the discourse present in their reports with regard to improving the quality of education.

KEYWORDS: Large-scale evaluation. Literacy. Speech.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação a sociedade brasileira experimentou um processo de luta. Principalmente a partir da década de 1980 quando muitos grupos se uniram a favor da redemocratização do país, após um longo período de ditadura militar, em contraposição ao ideário neoliberal. Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, tivemos grandes avanços na afirmação de direitos, especialmente no que diz respeito à educação. É nesse contexto que está circunscrito nosso trabalho, que objetiva analisar o documento sobre os resultados obtidos na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada em 2016 pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental do município de Jales/SP, intitulado “Painel Educacional Municipal, Quadro das Avaliações Educacionais – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – ANA – participação” (Inep, 2017), tendo como base a Análise do Discurso da linha francesa.

Realizamos uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental sobre o tema. Conseqüentemente, na primeira seção deste trabalho, apresentamos, com vistas a contextualizar nosso objeto de análise, uma breve descrição sobre a ANA, enquanto política pública implementada para a melhoria da “qualidade” da alfabetização no país. Em seguida, faremos uma breve reflexão acerca das concepções de leitura e de escrita que embasam nosso estudo. Para finalizar, discutimos sobre conceitos básicos necessários para a compreensão do discurso enquanto objeto de estudo. Além de refletirmos sobre alguns aspectos que o compõem o documento que traz os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (nosso *corpus*), acerca das competências leitora e escritora. O presente trabalho teve o apoio do Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Torna-se importante destacar que trataremos da análise do discurso do documento acima citado. Desde a sua introdução até a descrição dos níveis da escala de proficiência nele apresentados no que tange à leitura e à escrita. Não objetivamos construir nenhuma verdade acerca do referido documento e dos índices nele apresentados. Mas sim, objetivamos construir

uma possibilidade de leitura e realizar um gesto de interpretação que não seja restrito e muito menos estanque.

CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ESCRITA DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO

A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA – foi proposta pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com o propósito de ser aplicada ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, ano em que se encerra o chamado Ciclo de Alfabetização. Tal avaliação atendia aos pressupostos do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, implementado em 2012, com o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade (Brasil, 2013).

Segundo a cartilha norteadora da avaliação:

A atenção voltada ao Ciclo de Alfabetização deve-se à concepção de que esse período é considerado necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e também à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios (Brasil, 2013, p. 05).

A implementação dessa avaliação insere-se em uma política mundial de tornar “[...] os escores de testes padronizados a principal forma de medir a qualidade escolar.” (Ravitch, 2011, p. 31). Para a autora, tal política esteve principalmente ancorada no chamado programa “Nenhuma Criança Fica para Trás”, dos EUA, criado no governo de George W. Bush.

A referida avaliação, hoje extinta por ter sido incorporada ao Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), era aplicada ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, como mencionado anteriormente, e seguia as seguintes matrizes de referência de leitura e de escrita: Leitura: H1 – Ler palavras com estrutura silábica canônica; H2- Ler palavras com estrutura silábica não canônica; H3- Reconhecer a finalidade do texto; H4- Localizar informações explícitas em textos; H5- Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos; H6- Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais; H7- Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal; H8- Identificar o assunto do texto; H9- Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por conectores. Escrita: de acordo com o referido site: H10- Grafar palavras com correspondências regulares diretas; H11- Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro; H12- Produzir um texto a partir de uma situação dada (Brasil, 2013).

Além disso, a avaliação apresenta escalas de proficiência de leitura com quatro níveis: nível 1 (até 425 pontos), nível 2 (maior que 425 até 525 pontos), nível 3 (maior que 525 até 625

pontos) e nível 4 (maior que 625 pontos). Em relação à escrita há uma escala de proficiência com 5 níveis, sendo os níveis 1, 2 e 3 considerados elementares/insuficientes. O nível 4 é considerado adequado e o nível 5 é o considerado desejável (Brasil, 2013).

A leitura e a escrita configuram-se como objetivos primordiais do Ensino Fundamental, principalmente no Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º ano), como pudemos observar nos itens avaliados pela ANA, segundo as habilidades descritas anteriormente. Espera-se que ao final dessa etapa os alunos tenham desenvolvido proficiência em ler e escrever. Mas, afinal, o que é ler e escrever?

Ler, de acordo com autores como Colomer e Camps (2002, p. 31) é:

[...] mais que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, [ler e escrever] é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar uma série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura.

Nessa mesma perspectiva de compreensão, Solé (1998, p. 23) afirma que a prática de leitura e escrita “intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios”. Qualquer processo de aprendizagem da leitura e escrita mal organizado, trará reflexo negativo durante a vida escolar do aluno, seja nos anos subsequentes da educação básica, ou até mesmo no ensino superior.

Na abordagem discursiva, Orlandi (2008, p. 7) nos diz sobre a polissemia da noção de leitura: leitura como atribuição de sentidos, em um entendimento mais amplo; leitura como concepção, quando tratamos de leitura de mundo; leitura, sob uma perspectiva mais restrita, acadêmica; e, a partir de uma compreensão ainda mais restrita, a leitura associada à alfabetização, como se fosse algo estritamente formal.

Sob essa ótica, Orlandi (2008, p.64) ainda afirma que o texto não é uma unidade que se fecha em si mesmo, dessa forma “[...] ele vai se abrir, enquanto objeto simbólico, para as diferentes possibilidades de leitura”. Para a autora, “a leitura é assim concebida como trabalho simbólico, tendo em sua base a variação assim como o texto comporta sempre outras formulações”.

O primeiro passo para o ensino de leitura, segundo Orlandi (2008, p. 70), deve ancorar-se no funcionamento discursivo, por meio do qual o aluno pode compreender como “os gestos de interpretação (se) materializam o discurso no texto”. Portanto, a leitura pode ser pensada a partir da relação entre discurso e texto, fazendo com que o sujeito perceba que há relações de sentido que transitam. Dessa forma, cabe ao professor criar condições para que a

criança construa diferentes gêneros e níveis de escrita textual, compreendendo os diferentes sentidos que eles possuem.

Mortatti (2000, p. 30), a respeito da materialização linguística de discursos, aponta:

[...] opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturas-formais (como?), projetadas por determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão.

Retornando às palavras de Orlandi (2008, p. 9), “a leitura portanto não é questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”. E é por meio das relações históricas e sociais determinadas (em que o simbólico/linguístico e o imaginário/ideológico se encontram) que as condições de produção de leitura se constituem.

Nessa perspectiva, Mortatti (2007, p. 166) aponta que “[...] precisamos pensar em ampliar as possibilidades de uso e funções sociais do ler e escrever, porque nos propicia pensar na contribuição dessas atividades especificamente humanas para o processo de constituição do sujeito”.

A partir desse constructo teórico, a leitura é entendida como um processo discursivo em que sujeitos ideologicamente constituídos atuam, produzem sentido, porque se inserem, cada um, em um momento sócio-histórico. Sendo assim, por assumir esse caráter, a atividade de leitura não pode ser uma atividade mecânica, realizada como mera imposição da instituição escolar. Pelo contrário, a escola deve promover uma leitura significativa para que o sujeito leitor possa ser um agente no desenvolvimento de sua proficiência leitora de forma que isso lhe possibilite uma transformação também no seu papel de cidadão que almeja mudanças na realidade social.

Em concordância com pesquisadores como Orlandi (2008) e Soares (2010) postula que a aprendizagem de língua materna (oral ou escrita) não é estanque. É um processo permanente. Entretanto, a autora aponta a necessidade de se diferenciar a aquisição da língua de um processo denominado “desenvolvimento da língua”, sendo este último um processo compreendido como constante.

Ao referenciar a escrita compreendida a partir do paradigma da alfabetização, Soares (2010, p. 18) segue afirmando que “uma teoria coerente da alfabetização exigiria uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas”. Tais facetas se referem aos aspectos psicológicos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e linguísticos do

processo de alfabetização e letramento, acrescidos aos fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam.

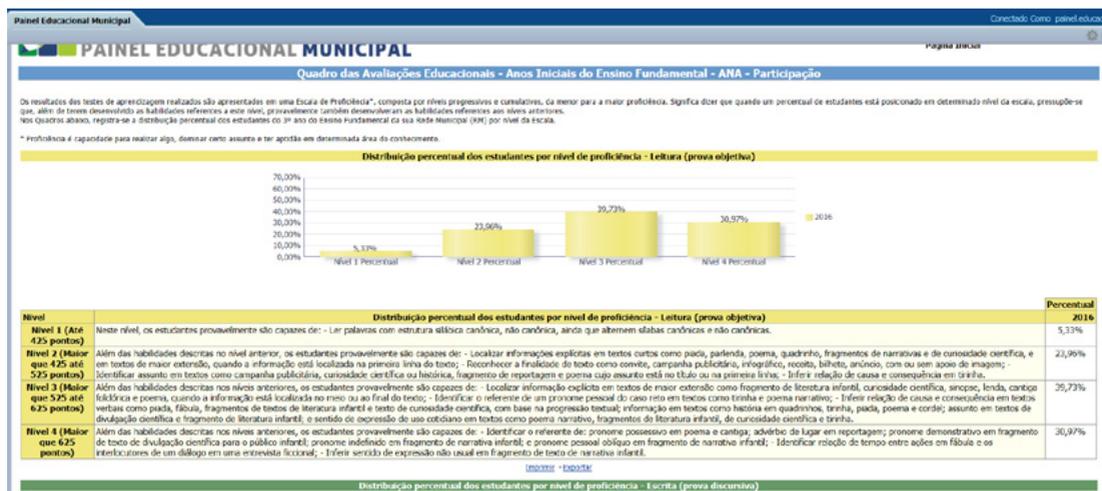
A autora elucida a questão ao acrescentar que “[...] uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e a integração das várias facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado” (Soares, 2010, p. 23). Nesse sentido, não se trata de olhar apenas para os estudos teóricos, mas também para outros que corroboram com as práticas sociais e escolares. A língua é uma ferramenta discursiva.

Infelizmente, no contexto escolar, o processo de aquisição da língua escrita se tornou um processo de “desaprendizagem”, de acordo com Soares (2010), com a reprodução de um modelo escolar de texto. Portanto são urgentes estudos a partir de uma perspectiva funcional, para além dos aspectos estruturais da língua. Afinal, “o processo de aprendizagem de uma escrita que nega a funcionalidade desta forma de interlocução, nega a subjetividade de autor e leitor e, sobretudo, nega o direito de usar a escrita para dizer a própria palavra” (Soares, 2010, p. 81).

Na seção a seguir, discutiremos se esses são os mesmos eixos norteadores da avaliação (ANA), em leitura e escrita, a partir do relatório apresentado em 2017 pelo INEP, para o município de Jales, com base nos estudos que embasam nossa análise do discurso. O documento foi dividido em duas figuras para facilitar nossa investigação.

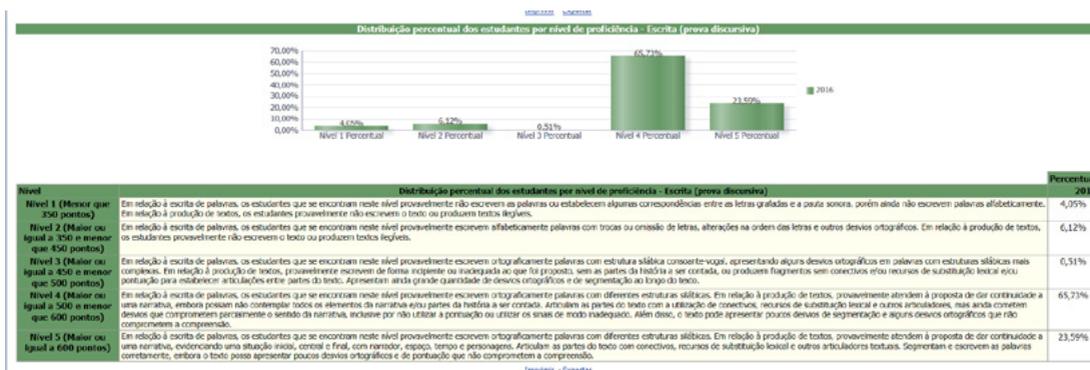
ANÁLISE DO DISCURSO DO DOCUMENTO “PAINEL EDUCACIONAL MUNICIPAL, QUADRO DAS AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANA – PARTICIPAÇÃO”

figura 1: Quadro de Avaliações Educacionais – Proficiência leitora



Fonte: <http://ana.inep.gov.br>

Figura 2: Quadro de Avaliações Educacionais – Proficiência escritora.



Fonte: <http://ana.inep.gov.br>

Inicialmente, é necessário apresentar o documento que norteará essa parte desse trabalho: trata-se do relatório emitido pelo INEP, em 2017, ao município de Jales, intitulado “Painel Educacional Municipal, Quadro das Avaliações Educacionais – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – ANA – participação”. Tal documento foi elaborado e divulgado com o intuito de apresentar os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização obtidos por meio da aplicação da mesma em 2016 nos 3º anos do Ensino Fundamental (conforme as figuras 1 e 2). Selecionamos esse relatório específico por se referir a uma cidade conhecida, mas convém ressaltar que, no presente momento, interessa-nos o seu discurso que se materializa em texto e compõe o nosso *corpus*. Não nos interessa, portanto, os resultados/índices em si trazidos por ele. Além disso, cabe elucidarmos sobre o aporte teórico que norteará nossos estudos. A princípio nos pautaremos na Análise do Discurso (AD) de linha francesa, que tem como seus representantes Michel Pêcheux e Eni Orlandi (esta, no Brasil). Feito isso, entrecruzaremos os estudos discursivos com recortes do texto do documento em questão de forma a realizar efetivamente a sua análise.

Segundo Fernandes (2008), essa linha nasceu do entrecruzamento de três campos do conhecimento: a psicanálise – a partir dos estudos de Lacan sobre a teoria freudiana a respeito do inconsciente, com o entendimento de que o discurso é sempre atravessado pelo discurso do Outro. O sujeito do discurso, antes percebido como homogêneo, passa a ser dividido entre o consciente e o inconsciente; a história – por meio da qual a AD pode explicitar as relações de poder, a função da ideologia, a produção, a circulação e a recepção dos discursos; a linguística – diferente do que postulava Saussure, na AD de linha francesa não apenas os elementos internos da língua são levados em consideração, mas também os elementos externos e as condições de produção do discurso.

Fernandes (2008, p.23) explicita que o sujeito discursivo “[...] não se focaliza o indivíduo falante, como sujeito empírico, mas o sujeito inserido em uma conjuntura social, tomado em um lugar social, histórica e ideologicamente marcado; um sujeito que não é homogêneo, e sim,

heterogêneo, constituído por um conjunto de diferentes vozes”. O referido autor complementa afirmando que o discurso extrapola a natureza linguística da língua, afinal implica outros aspectos de natureza histórica, social e ideológica. Para ele, é na linguagem que os lugares socioideológicos se materializam.

Convém expor a noção de sentido que orientará nossa análise. Segundo Fernandes (2008, p. 17), ela “é dependente da inscrição ideológica da enunciação, do lugar histórico-social de onde se enuncia; logo, envolve os sujeitos de interlocução”. Acerca da noção de sentido ou efeito de sentidos, o autor aponta para a concepção de que eles ultrapassam os significados que geralmente são prescritos nos dicionários. Assim sendo, os sentidos não são fixos, mas sim produzidos em consonância com os lugares ideológicos ocupados pelos sujeitos envolvidos no processo de interlocução. Daí a pluralidade de sentidos possíveis.

É importante ressaltar que nessa perspectiva teórica não pretendemos desvendar um sentido oculto do texto, ou construir uma interpretação que se encerra, dispomo-nos a realizar uma leitura do documento que trata dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (INEP, 2016), à luz do referencial teórico supracitado. Esta avaliação foi realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2016 e teve os seguintes objetivos enunciados:

- i) avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental.
- ii) produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.
- iii) concorrer para a **melhoria da qualidade** do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (Brasil, 2013, p. 7, grifos nossos).

Nota-se que a “melhoria da qualidade”, como também é mencionado no discurso de outros documentos legais relacionados à avaliação em larga escala, de responsabilidade do Estado, no Brasil, constitui também um dos objetivos da ANA. Acreditamos que isso representa uma forma reiterada de articular um discurso de acordo com a posição ideológica e a formação discursiva de um sujeito-enunciador que tenta reafirmar seu possível interesse pela qualidade da educação no país.

Quem é esse sujeito-enunciador? É um sujeito discursivo cuja voz revela o seu lugar social. Como aponta Fernandes (2008), esse sujeito-enunciador “expressa um conjunto de outras vozes integrantes de uma dada realidade histórica e social, de sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico”. Nesse caso, ousamos apontar que o sujeito é o Estado, que se apresenta atravessado pela voz do INEP. Ou mais especificamente, pela voz da Daeb (Diretoria de Avaliação da Educação Básica, que faz parte da estrutura organizacional do Instituto, responsável pelas avaliações que compõem o Saeb). Ou ainda, por tantas outras vozes como elucidaremos em um momento posterior.

Quanto ao sujeito discursivo, é relevante destacar que os documentos orientadores da ANA, assim como relatórios com os resultados gerais dessas avaliações e de outras que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, são disponibilizados em um site de acesso público para todos os cidadãos. Além disso, esse documento circula pelas mídias (que os propaga para a sociedade), quando essas fazem o ranqueamento das instituições escolares, segundo os resultados alcançados na avaliação, e circulam na própria escola. Isso, com certeza, não é desprezado pelo enunciador, pois busca manter uma distância e não se comprometer, em nossa leitura, com as responsabilidades relacionadas aos dados divulgados nesse contexto.

O papel dessas avaliações é o de classificar as instituições escolares a partir do discurso da qualidade, sem inferir em outras questões que preceituam o dia a dia da escola, como aspectos sociais, de formação docente, de gestão da escola e etc. Para ampliar nossa compreensão, recorreremos ao dicionário e encontramos os seguintes significados para a palavra “qualidade”: “1- atributo que determina a essência ou a natureza de algo ou alguém; 2- valor moral; virtude; 3- característica comum ou inerente que serve para agrupar seres ou objetos; espécie; 4- condição social, civil, profissional etc.; 5- capacidade de atingir os efeitos desejados; propriedade; 6- superioridade, excelência” (Houaiss, 2004, p. 612).

Seguindo essa linha de análise, com o apoio na compreensão de uma opacidade da língua, nas falhas que escapam ao controle, indagamos: “Que qualidade está sendo promovida nos discursos das avaliações, tanto internas quanto externas ao Brasil, conforme mencionado anteriormente e conforme documentos legais normativos do país?” Guiados por Orlandi (2005, p. 21), acreditamos que “[...] no funcionamento da linguagem que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação.”

Entrelaçando os fios que dão tessitura a esse discurso de “qualidade”, reiterado em vários documentos legais, como na Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9394/96), no Plano Nacional de Educação, nos documentos do Saeb e, por conseguinte, da ANA, pensamos que o sujeito discursivo tenta nos persuadir de qualquer maneira para que acreditemos, enquanto sociedade, que sua posição é de uma “instituição” explicitamente preocupada com a qualidade da educação nacional.

Ancorados em Orlandi (2005), sobre o funcionamento da linguagem e também na concepção de que a palavra sozinha não tem sentido e que esse sentido e o sujeito são constituídos no discurso, Cardoso (1999, p.51), nos ajuda a interpretar que o uso reiterado da expressão “melhoria da qualidade”, a partir de nossa formação discursiva (professores da educação pública), nos remete à “qualidade” almejada como aquela em que há o alcance dos objetivos da sociedade neoliberal, que prima pelo sucesso do estudante, no que tange ao domínio do mínimo necessário para atender ao mercado de trabalho.

Ainda acerca dos princípios da qualidade, Ramos (2002, p. 16) explicita essa concepção de forma bastante clara e contundente quando diz que:

O parâmetro do mercado da qualidade do ensino evidencia de forma mais profunda e, por isso, radical, a dominância do pensamento privatista como diretriz educacional. A implementação da Reforma do Ensino, mediante os parâmetros curriculares e os mecanismos de avaliação (ENEM, SAEB e Provão) ao eleger como perspectiva o padrão da pedagogia das competências para a empregabilidade, assume o ideário particularista, individualista e imediatista do mercado e dos empresários como perspectiva geral do Estado.

No nível do interdiscurso, acreditamos, ainda, que uma mãe de aluno, em outro lugar ideológico, em uma outra formação discursiva, pode interpretar essa “qualidade” como aquela em que há superioridade, excelência no processo de ensino-aprendizagem. Excelência que se traduziria em bons indicadores nos resultados da avaliação, segundo as escalas de proficiência. Tantos outros poderiam ser os efeitos de sentido produzidos por esse discurso.

Entretanto, a “qualidade” concebida como excelência, parece-nos desacreditada na medida em que, no documento de referência dos resultados, há as seguintes construções na língua: “Significa dizer que quando um percentual de estudantes está posicionado em determinado nível da escala, pressupõe-se que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores” (figura 1).

Notamos o uso do verbo “pressupor”, que nos remete à incerteza, acrescido a isso, temos a opção pela voz passiva, que pode provocar pelo menos dois efeitos de sentido segundo os quais: há um alguém que “pressupõe/imagina” e esse alguém pode ser o sujeito-enunciador; ou, por outro lado, pode ser que “ninguém pressupõe”, porque pelo uso da voz passiva, há um apagamento do sujeito que enuncia. É como se ele (Estado-avaliador) quisesse se eximir da responsabilidade pelos resultados alcançados, ainda que, no nível discursivo dos documentos normativos do país, tente nos mostrar o contrário disso.

Em seguida, esse aspecto de incerteza e de dúvida volta a ser instaurado quando há o uso do advérbio “provavelmente”. A escolha desse vocábulo não foi aleatória, considerando as circunstâncias em que o discurso foi produzido. Parece que o sujeito-enunciador está mais uma vez tentando se ausentar e se isentar da responsabilidade pelos resultados apresentados no documento. Isso nos leva a concluir que ele opta pelo uso, no intradiscurso, de um advérbio que indica possibilidade, e não uma certeza dos resultados e da sua tradução em possível qualidade.

Caso esse enunciador optasse pelo uso do advérbio “certamente”, qual o efeito de sentido poderia ser produzido? Muito possivelmente esta troca ocasionaria na interpretação de que o Estado teria um grau maior de comprometimento com aqueles resultados e com a possibilidade de bons índices de qualidade. De acordo com Orlandi (2008, p.19), “a seleção que o sujeito faz entre o que diz e o que não diz é significativa: ao longo do dizer vão se formando

famílias parafrásticas que significam”. É preciso considerar também que há uma relação entre a linguagem e a exterioridade. Ou seja, há condições de produção desse discurso que não podem ser desprezadas.

Em outra parte do discurso introdutório do documento temos: “Nos quadros abaixo, registra-se a distribuição percentual dos estudantes” (figura 1). Observamos novamente o uso da voz passiva. Esse fato remete-nos a um gesto de interpretação, segundo o qual há de forma recorrente um intencional apagamento do sujeito-enunciador, que não se dispõe a aparecer e a responsabilizar-se pelos resultados obtidos.

Ainda na introdução do documento, temos o seguinte discurso: “Proficiência é capacidade para realizar algo, dominar certo assunto e ter aptidão para determinada área do conhecimento” (figura 1). Chama-nos a atenção a opção pelos substantivos abstratos “capacidade” e “aptidão”, no nível intradiscursivo, posto que ambos nos lançam, em nossa memória discursiva, para o paradigma segundo o qual aprende apenas aquele que tem vocação, aquele que está “apto”, em uma abordagem tradicional da educação. Ora, mas o objetivo apresentado na ANA não é exatamente o oposto disso? Não enuncia redução de desigualdades? Eis uma outra contradição interpretada.

O título do quadro que traz os resultados da avaliação no município de Jales, em uma escala de proficiência “Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência – Leitura (prova objetiva)”, ainda de acordo com a figura 1, aponta para o fato de a prova de leitura ser constituída apenas de questões objetivas. Considerando que, em testes desse teor há uma quantidade fixa de alternativas que compõem as possíveis respostas, convém-nos também fazer uma análise desse aspecto.

Orlandi (2008) aponta que não há possibilidade de transparência do texto, como se houvesse apenas uma significação. Pensar uma avaliação de leitura com questões fechadas é contrário ao que postulamos sobre leitura. Se não há apenas uma leitura possível, se o texto se constitui em um contexto de produção, a partir de uma formação discursiva, perpassada pela história e pela ideologia, como apresentar apenas uma resposta como “correta” a uma dada questão? Não estaríamos restringindo a reflexão da leitura ao seu caráter mais técnico?

Para a autora, a visão oposta a isso seria não compreender apenas a leitura a partir do ponto de vista da decodificação e da apreensão de um sentido que está posto no texto. Cardoso (1999, p. 56) compartilha dessa mesma concepção e segundo ela “a leitura é a compreensão de um texto e não simplesmente o reconhecimento de um sentido dado de antemão”. Dessa forma, consideraríamos que o leitor compreende e interpreta o texto a partir do seu conhecimento de mundo e atribui sentidos ao texto. Visto que, ao ler, o sujeito-leitor traz para esse ato a sua experiência discursiva. Isso evitaria a sedimentação de sentidos dominantes, abrindo possibilidades para novas e diferentes leituras.

Na prática de leitura escolar, ainda estamos presos a uma compreensão da leitura como mera decodificação, na qual o texto teria apenas uma única leitura possível. Esse cenário é perpetuado pelo Estado-avaliador, uma vez que, em suas avaliações externas, são oferecidas as mesmas condições de leitura/decodificação para o estudante. Contudo, há uma diferença que ocorre nesse contexto específico. A voz de poder e de controle do sentido único não é a do livro didático ou a do professor, mas sim do sujeito-enunciador das avaliações, reforçando a ideologia dominante de que o sentido atribuído é aquele que o estudante deve aprender como saber legítimo, submetendo-se ao sentido ao qual o sujeito-leitor é subjugado. Com base nesses pressupostos, podemos afirmar que a proposta de questões discursivas na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) seria mais significativa para investigar verdadeiramente a “proficiência” leitora dos estudantes.

Ao tratar especificamente do discurso que constitui a descrição dos níveis da escala de proficiência, aprofundando a análise do documento (figura 1), notamos que, no que condiz à leitura, os verbos usados para destacar as habilidades “provavelmente” desenvolvidas remetem ao que tem de mais superficial no ato leitor como: “ler palavras”; “identificar informação”; “localizar informação”; “identificar o referente”; “inferir relação”; “inferir sentido”. É possível apreender que as habilidades tidas como indicadoras de qualidade da leitura trazem à tona uma concepção que a compreende como mera decodificação, desprovida de significação, como podemos interpretar a partir, principalmente, do uso dos verbos “localizar” e “identificar”. O sentido de uma palavra, expressão, proposição, não existe em si mesmo (isto é, sem relação com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo em que as palavras, expressões, proposições são produzidas (reproduzidas) (Pêcheux, 1975, *apud* Cardoso, 1999, p. 51). Ao analisarmos a posição ideológica do sujeito discursivo, pode-se fazer uma interpretação segundo a qual não há preocupação com uma leitura que vá além da sua superficialidade.

Embora o sujeito-enunciador coloque a “inferência de sentido” como uma habilidade a ser desenvolvida, sabemos que não se trata de inferir qualquer sentido, como já apontamos anteriormente. O sentido em questão é aquele que está posto e é reafirmado em uma das alternativas da questão, como se a inferência emergisse apenas do enunciado, desconsiderando todo o contexto sócio-histórico-ideológico no qual o texto foi originado. Como postula Coracini (2001, p. 137) “desse modo, na prática, persiste a concepção de que um texto consistiria num agrupamento de palavras que, colocadas umas ao lado das outras, determinariam o sentido “correto” do texto. Deduz-se daí que o bom leitor corresponderia àquele que seria capaz de atribuir ao texto (ou nele “descobrir”) o sentido que já se encontra lá”.

Chamou-nos muito a atenção o fato de o advérbio “provavelmente” ter sido usado em todas as descrições dos níveis de proficiência de leitura, como podemos observar nos seguintes excertos: “Neste nível os estudantes, provavelmente são capazes de [...]”; “Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de [...]”. Isso se repetiu

em todos os níveis da escala de proficiência de escrita também, como é possível notar: “Em relação à escrita das palavras, os estudantes que se encontram nesse nível, provavelmente[...]; “Em relação à produção de textos, provavelmente [...]” (figura 1).

O uso desse advérbio cria um efeito de sentido que remete à dúvida e incerteza. Essa estratégia discursiva nos leva a repensar o papel de um Estado que se esquia de sua responsabilidade com a educação, ainda que, contraditoriamente, tente nos convencer do contrário ao apresentar a ANA (e o Saeb) como uma medida para contribuir com a “melhoria da qualidade” da educação no país.

Diferentemente da avaliação de leitura, os testes de escrita são de ordem discursiva, como é possível observar na figura 2. Chama-nos atenção também, além do uso recorrente do advérbio “provavelmente”, discutido anteriormente, a expressão usada nas descrições dos níveis 1 e 2: “produzem textos ilegíveis”. Segundo Orlandi (2008, p. 8), “Eu me perguntava: bem escrito para quem? Legível para quem? Estas questões em si já relativizavam o que muitos colocavam como condições de legibilidade: as qualidades do próprio texto. A meu ver, entretanto, é a natureza da relação que alguém estabelece com o texto que está na base da caracterização da legibilidade”.

A partir dessa citação, e com base na noção da opacidade da linguagem, podemos depreender que a legibilidade, para a autora, não é uma simples questão de essência, mas de condições. Dessa forma, é questionável essa noção de ilegibilidade apresentada no intradiscurso do documento que estamos analisando, posto que essa noção traz um julgamento que tem mais relação com quem a profere do que com o próprio texto.

Sobre a escrita propriamente dita, atentamo-nos, ainda, para o uso marcado na maioria dos níveis da escala de proficiência das expressões “escrevem alfabeticamente” ou “escrevem ortograficamente” (figura 2). Relacionando o intradiscurso com o interdiscurso, componentes do processo discursivo, é possível interpretar essas escolhas lexicais (“alfabeticamente” e “ortograficamente”) como uma forte tendência a entender a alfabetização como algo mecânico, assim como pudemos interpretar ao analisar o quadro referente à leitura. Parece-nos que se o estudante escreve alfabeticamente e sem desvios ortográficos, já é o suficiente para que seja “enquadrado” nos níveis superiores e, portanto, tenha sua escrita considerada proficiente e de qualidade.

Cabe, porém, o seguinte questionamento: o que é ser um escritor proficiente? De acordo com Soares (1998), há uma grande diferença entre ser alfabetizado e ser letrado:

“[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita,

prática a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (p.39, 40).

Assim, subentende-se que o escritor proficiente é aquele que sabe usar a escrita nas mais variadas situações comunicativas e práticas sociais, adequando-a a elas. Nas palavras de Bräkling e Garcia (2011, p. 5), se antes bastava ensinar certas estruturas aos alunos ou propor exaustivos exercícios gramaticais de repetição e memorização (como os exercícios de ortografia),

[...] agora se compreende que é necessário ir mais além: é preciso tematizar junto aos alunos a adequação do seu texto a todas as características do contexto em que será produzido. Ou seja, mais do que escrever ortograficamente certo, agora se compreende que um bom texto é aquele que foi adequado às finalidades colocadas para ele, às possibilidades de compreensão do leitor presumido, às especificidades do gênero em que será organizado, às características do portador em que será publicizado.

Para as autoras da citação, as habilidades escritoras desejadas e necessárias para que um estudante se torne um escritor proficiente são outras. Além do que foi explicitado no excerto, a atividade de produção de textos envolve procedimentos de escrita que incluem planejamento, textualização e revisão (processual e final). Assim como também se constituem, como conhecimento com os quais se trabalha na produção escrita, “os comportamentos escritores que compreendem comentar com outro escritor o texto que se está escrevendo, analisando o escrito, revisando-o, se necessário, ajustando-o aos parâmetros da situação comunicativa definida” (BRÄKLING e GARCIA, 2011, p. 5).

Ao refletir sobre as relações de poder, tomando como premissa o que Foucault (1999, p. 27) apregoa “[...] não há relação de poder sem constituição relativa de um campo de saber, nem saber que não pressuponha e não constitua simultaneamente relações de poder”, pensamos que como o discurso do documento relativo à apresentação dos resultados da ANA adentra o contexto escolar em uma posição de voz do poder-saber, isso pode consolidar alguns entendimentos equivocados: um deles diz respeito à escrita – pode perpetuar-se uma concepção, por parte dos professores e da gestão escolar (e talvez até mesmo dos pais) de que basta saber grafar as palavras segundo a ortografia padrão para que o estudante seja considerado um escritor proficiente.

Nessa mesma linha de pensamento, um segundo equívoco pode ser instaurado, agora referente à leitura: o entendimento de que basta que estudante responda às questões de leitura, emitindo as respostas “esperadas” pelo professor ou pelo livro didático (numa concepção de sentido único aceitável) para ser concebido como um leitor proficiente. Ancorados por essas falsas concepções, o professor pode passar a delimitar suas aulas ao alcance dessas habilidades,

com um sentido totalmente diverso do que almejamos para os estudantes: que sejam críticos e atuantes na transformação da realidade social.

Em contraste com o discurso apresentado na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em seu relatório de resultados e em outros documentos legais relacionados às avaliações em grande escala, observamos um efeito que contribui para a deterioração da qualidade da educação e para o agravamento das desigualdades sociais. Isso é devido às limitações que essas avaliações e seus resultados podem impor ao trabalho dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, as avaliações em larga escala não são novidade, constituem uma política pública e, como evidenciamos, vêm sendo aplicadas desde a década de 1990. Elas trazem, em seu discurso, a necessidade de melhoria da qualidade da educação nacional, um discurso alinhado com compromissos e exigências de organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio.

Dentre essas avaliações, insere-se a Avaliação Nacional da Alfabetização, que, como explicitamos neste artigo, é ou era (uma vez que foi incorporada ao Saeb e deixou de existir com essa nomenclatura em 2019) uma avaliação de leitura, escrita e matemática (sendo que esta última não foi considerada na análise presente) aplicada aos estudantes no final do Ciclo de Alfabetização (3º ano do Ensino Fundamental), de acordo com as previsões do PNE (2014-2024). A partir de 2019, no entanto, ela passou a ser aplicada ao final do 2º ano da mesma etapa de ensino, possivelmente porque na Base Nacional Comum Curricular (2017) está enunciado que os estudantes devem ser alfabetizados até os 7 anos de idade.

Como essa avaliação não foi aplicada em todas as salas de 2º ano, nem em 2019 nem em 2021 (considerando a suspensão do Saeb em 2020 devido à pandemia de COVID-19), por ser amostral, optamos por analisar o documento que apresenta os resultados da ANA realizada em 2016, seu último ano de implementação, no município de Jales – SP. É importante destacar que, a partir do golpe instaurado no governo da presidenta Dilma Roussef e a subsequente posse do presidente Jair Messias Bolsonaro em 2018, houve outras mudanças nas políticas públicas relacionadas à alfabetização. Uma dessas mudanças foi a introdução do Plano Nacional de Alfabetização – PNA em 2019. Esta implementação suscita a escrita de um outro artigo, uma vez que sua análise não caberia neste estudo.

Ainda que postule inquietação com os níveis de proficiência dos estudantes em relação aos conteúdos em questão, no processo discursivo do texto analisado, isso nos parece ser totalmente desarticulado. O sujeito discursivo se esquiva, em vários momentos e por meio de várias estratégias discursivas, da responsabilidade pelos resultados alcançados.

A forma como nos são apresentados os resultados da avaliação, demonstram o quanto é restrita e contraditória essa noção de “qualidade”, reiterada nos mais variados discursos dos documentos educacionais legais do país. Desde a elaboração das suas matrizes de referência à elaboração dos seus resultados a serem apresentados às instituições educativas, notamos que a “qualidade” almejada se refere àquela “Qualidade Total”, difundida pelo Japão e pelos Estados Unidos durante a Revolução Industrial que definia a busca de um padrão desejável para os produtos e serviços prestados a partir da década de 40. Um discurso oficial do neoliberalismo que apregoa lucratividade, reforçando os valores de competitividade e individualidade da sociedade norteada pelo capital.

Com base em nossa análise interpretativa, entendemos que isso revela a explicitação de um sujeito discursivo polifônico, ou seja, um discurso constituído de várias vozes. Além disso, essa interpretação remete-nos a heterogeneidade do sujeito discursivo que Fernandes (2008, p. 24-25), a partir da concepção de Althier-Revuz, define como condição de existência dos discursos e dos sujeitos, uma vez que todo discurso resulta do entrelaçamento de diferentes discursos dispersos no meio social. O sujeito constitui-se pela interação social estabelecida com diferentes sujeitos.

Polifônico, portanto, no sentido de se constituir de vozes como: a do Estado, a dos organismos internacionais e a do mercado capitalista. Heterogêneo devido à sua composição por diferentes sujeitos inseridos em um contexto sócio-histórico e ideológico que também não pode ser desconsiderado.

Tendo em mente a educação de qualidade que desejamos e pela qual lutamos, firmada no diálogo, na cooperação, e por conseguinte, na transformação da realidade social, é preciso refletir sobre a avaliação em larga escala e sobre suas consequências reais para a formação/conformação do cidadão. Ademais, essa reflexão precisa transpor os muros da escola, para que, cada vez mais, os professores, os gestores e a comunidade escolar, como um todo, possam interpretá-las e entendê-las para além da sua superficialidade. A proficiência leitora e a proficiência escritora não podem ser entendidas como meras habilidades ou competências a serem desenvolvidas para a empregabilidade, mas, pelo contrário, devem ser construídas com o objetivo de subsídios para o exercício efetivo da cidadania.

Para além da leitura e escrita, qualquer resultado de avaliação escolar não pode ser analisado a partir de uma única perspectiva, já que a escola se constitui de muitos elementos que precisam ser considerados, como o espaço geográfico, perfil social da comunidade, formação docente, gestão financeira, gestão pedagógica e participação social. Pensar a qualidade de forma generalizada implica na desvalorização da instituição, dos seus sujeitos e de sua história.

REFERÊNCIAS

- BRÄKLING, Kátia Lomba.; GARCIA, Marisa. O ajuste do texto ao contexto de produção: um conteúdo esquecido? **Revista Educação - Especial Didática**. Editora Segmento; São Paulo (SP): agosto 2011 (pp.12-29).
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília - DF, 2013.
- BRASIL. **Painel Educacional Municipal, Quadro das Avaliações Educacionais – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – ANA – participação**”. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://ana.inep.mec.gov.br/> Acesso em: 12 de mar. de 2021.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 14 de mar. de 2021.
- CARDOSO, Silvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CORACINI, Maria José. **Heterogeneidade e Leitura na Aula de Língua Materna**. In CORACINI, Maria José; PEREIRA, Aracy Arnst (ORGS). *Discurso e Sociedade Práticas em análise do Discurso*. Pelotas, EDUCAT, 2001.
- FERNANDES. Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.
- FOUCAULT. Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 27.ed. Petrópolis. Vozes, 1999.
- HOUAISS. **Minidicionário de Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss (Org). Rio de Janeiro: Editora Objetiva. 2ed, 2004.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização: São Paulo – 1876/1994**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Letrar é preciso, alfabetizar não basta...mais?*. In: Lia Schole; Tânia M. K. Rosling (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. 1ed. A Brasília: Passo Fundo: INEP: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2007, v. 1, p. 155-168.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, Marize Nogueira. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2002.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2010.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido para publicação em: 23 abr. 2021.

Aceito para publicação em: 9 abr. 2023.