

Avaliação de Língua Portuguesa do Saeb: da leitura ao letramento

ELBA MARIA LEITE GOMES

Membro da equipe-base da Diretoria de Avaliação da Educação Básica –
DAEB/Inep/MEC
elba.gomes@uol.com.br

Resumo

Neste artigo, é discutida a avaliação de Língua Portuguesa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, para torná-la mais efetiva no que diz respeito à obtenção de dados que subsidiem as políticas públicas sobre a educação básica do país. Essa discussão evidencia a importância da leitura e da escrita para a construção de um processo de letramento, tendo em vista que essas duas atividades se complementam e, portanto, não podem ser vistas dicotomicamente como práticas isoladas, mas como atividades integradas e complementares. Dessa forma, são tratados os gêneros textuais que perpassam as avaliações do Saeb e que dão suporte aos itens das provas de Língua Portuguesa, de 2001 e 2003, para, então, proceder-se à análise comparativa desses testes, tendo por objetivo verificar se o Saeb avalia ou não o processo de letramento ou se está restrito a uma avaliação da leitura. São apresentadas algumas sugestões no sentido de contribuir para a ampliação da proposta do Saeb como sistema que deve avaliar o nível de letramento escolar dos alunos da educação básica brasileira.

Palavras-chave: avaliação, avaliação Língua Portuguesa, avaliação educação básica, Saeb.

Resumen

En este artículo se hace una discusión sobre la evaluación de la Lengua Portuguesa del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica – Saeb, con la finalidad de volverla más efectiva con respecto a la obtención de datos que subsidien las políticas públicas sobre la educación básica del país. Esa discusión evidencia la importancia de la lectura y de la escritura para la construcción de un proceso de letramiento, teniendo en cuenta que estas dos actividades se complementan y, por lo tanto, no pueden ser vistas dicotomicamente como prácticas aisladas, sino como prácticas integradas y complementares. De esta forma, son tratados los géneros textuales que fueron evaluados por el Saeb y que dan soporte a los ítems de los tests de la Lengua Portuguesa, de 2001 y 2003, para, entonces, proceder al análisis comparativo de estos tests, con el objetivo de verificar si el Saeb evalúa o no el proceso de letramiento o se restringe a una evaluación de la lectura. Son presentadas algunas sugerencias con la intención de contribuir a la ampliación de la propuesta del Saeb como sistema que debe evaluar el nivel de letramiento escolar de los alumnos de la educación básica brasileña.

Palabras-clave: evaluación, evaluación Lengua Portuguesa, evaluación educación básica, Saeb.

Abstract

This article discusses the Portuguese Language test of the National Basic Education Evaluation System (Saeb) so it will yield more effective data to inform basic education public policies in Brazil. The discussion points out the importance of reading and writing in the process of mastering the Portuguese language, highlighting that these activities are complementary, and cannot be treated separately. Thus the textual genres that are used in order to give support to the Portuguese language questions in the Saeb tests are discussed, followed by a comparative analysis of these tests in the years 2001 and 2003, aiming at checking if Saeb does or does not evaluate the acquisition process, or whether it is restricted to evaluating reading skills. Some suggestions are put forward to contribute to widen the scope of Saeb's proposal as a system that is really concerned with measuring the level of language acquisition of Brazilian students in elementary school.

Key words: Educational evaluation, Portuguese Language Test, basic education evaluation, Saeb.

INTRODUÇÃO

Este artigo tece algumas considerações e apresenta diversas sugestões sobre a avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, referente à Língua Portuguesa. A intenção maior é ampliar a discussão para tornar o Saeb mais efetivo no que diz respeito à obtenção de dados que subsidiam as políticas públicas sobre a educação básica do país.

Inicialmente, contextualizaremos o Saeb e apresentaremos os pressupostos teóricos que embasam essa proposta de avaliação para, em seguida, focalizarmos especificamente a avaliação de Língua Portuguesa.

Sabendo que o foco da avaliação de Língua Portuguesa feita pelo Saeb é a leitura, discutiremos as várias concepções de letramento para analisarmos o alcance dessa avaliação. Essa discussão evidenciará a importância da leitura e da escrita para a construção de um processo de letramento, tendo em vista que essas duas atividades se complementam e, portanto, não podem ser vistas dicotomicamente como práticas isoladas, mas como atividades integradas e complementares.

Trataremos do entendimento sobre gêneros textuais e de sua importância na seleção de textos que dão suporte aos itens das provas de Língua Portuguesa, de 2001 e 2003, para, então, procedermos à análise comparativa desses testes, que nos levará à questão crucial: estará o Saeb avaliando o processo de letramento ou seu objetivo restringe-se a uma avaliação da leitura?

Finalmente, apresentaremos algumas sugestões tendo por objetivo contribuir para a ampliação da proposta do Saeb como sistema que deve avaliar o nível de letramento escolar dos alunos brasileiros da educação básica brasileira.

Este trabalho é resultado de pesquisas bibliográficas e da análise das provas de Língua Portuguesa da 4ª série do ensino fundamental, de 2001 e 2003. Foi feito um recorte da *Matriz de Referência de Língua Portuguesa*, focando-se a análise no Tópico I – habilidades de leitura. Assim, os dados selecionados referem-se à variação dos gêneros textuais utilizados nos dois últimos testes aplicados pelo Saeb, que, em última análise, vão sinalizar os limites entre avaliação de leitura e avaliação de letramento. A delimitação do *corpus* segue, portanto, critérios técnicos.

1 SAEB – CONTEXTUALIZAÇÃO

O Saeb é um sistema de avaliação nacional em larga escala, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais -

Inep e destinado a fornecer informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira a gestores de sistemas de avaliação, administradores educacionais municipais e estaduais e, principalmente, a professores, visando ao aperfeiçoamento das políticas e dos sistemas de ensino básico (Pestana, 1998).

Desde 1990, o Saeb realizou sete ciclos de avaliação que levantaram dados, em amostras probabilísticas, de alunos de escolas públicas e privadas em todo o país. Desde 1995, o Saeb pesquisa o desempenho escolar alcançado pelos alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e, em 1999, em História e Geografia. Na 3ª série do ensino médio, a área de Ciências abrangeu as disciplinas Física, Química e Biologia. A partir de 2001, a avaliação incidiu apenas sobre duas áreas de conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática para as três séries mencionadas.

Em 1993, em sua segunda aplicação, o Saeb foi estruturado em três eixos de estudo: 1) rendimento do aluno; 2) perfil e prática docentes; 3) perfil dos diretores e formas de gestão escolar.

Em 1995, em sua terceira aplicação, o Saeb inovou em vários aspectos: 1) incluiu em sua amostra o ensino médio e a rede particular de ensino; 2) adotou técnicas mais modernas de medição do desempenho dos alunos; 3) incorporou instrumentos de levantamento de dados sobre as características socioeconômicas e culturais e sobre os hábitos de estudo dos alunos; e 4) redefiniu as séries avaliadas, selecionando aquelas conclusivas de um determinado ciclo escolar: 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio.

Em 1996, foi incorporada mais uma inovação: a construção das Matrizes de Referência. De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação do Saeb, *Matriz de Referência* é o referencial curricular mínimo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos (Brasil, 2000).

A elaboração dessas matrizes baseou-se em uma ampla consulta nacional sobre os currículos e conteúdos praticados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio. Essa consulta foi proposta pelas Secretarias Estaduais de Educação e incorporou também a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que se tornou objeto de conhecimento escolar.

Cabe ressaltar que no processo de elaboração das matrizes de referência foram levadas em consideração as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e os

conteúdos contemplados pelos livros didáticos mais utilizados na rede pública do país. Essas matrizes foram também adotadas no Saeb 1999 (Brasil, 2000).

Em 2001, as matrizes de referência apresentaram uma redução no número de descritores, em relação aos contemplados nos anos anteriores, sem que houvesse comprometimento dos conteúdos abordados (Brasil, 2002).

Uma análise comparativa entre os descritores de Língua Portuguesa das duas matrizes (1999/2001) indicou que:

I – os pressupostos teórico-filosóficos que norteiam os descritores mantiveram-se inalterados;

II – alguns descritores:

- (i) foram agrupados e/ou sintetizados obedecendo à mesma temática, com significado mais abrangente para permitir maior flexibilização na formulação dos itens de prova;*
- (ii) foram deslocados de um tópico para outro, visando à maior objetividade;*
- (iii) foram suprimidos e / ou criados em virtude do resultado da análise comparativa entre as matrizes vigentes e os currículos propostos a partir das orientações contidas nos PCNs e na nova LDB; ou*
- (iv) conservaram a mesma redação. (Gomes, 2001)*

As mudanças representaram um ganho em relação à compreensão dos descritores que geram, em última análise, os itens das provas. Por outro lado, o refinamento desses descritores ofereceu, aos elaboradores dos itens das provas, uma gama de possibilidades, o que permitiu uma interpretação mais acurada desses descritores, dispensando, assim, o auxílio de comentários sobre como deveriam ser construídos os itens.

Pode-se afirmar que as matrizes de referência de 1999 e 2001 guardam entre si as características básicas que asseguram ao Sistema de Avaliação do Ensino Básico – Saeb – a integridade dos objetivos propostos e a manutenção do enfoque analítico que mantém a constância na verificação dos resultados, expressos por meio de competências e habilidades.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A elaboração das matrizes de referência buscou associar os conteúdos às competências cognitivas utilizadas no processo da construção do conhecimento. Segundo Phillippe Perrenoud (1993, apud Brasil, 2002, p. 11), competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a

eles". Para enfrentar uma situação, geralmente, colocam-se em ação vários recursos cognitivos complementares, entre os quais os conhecimentos. "Quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em rede" (p.11).

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa está organizada em subconjuntos de habilidades que são esperadas dos alunos nas três séries. Tais habilidades, por sua vez, são contempladas, uma a uma, sob a forma de descritores.

Os descritores são "concebidos e formulados como uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que se traduzem em certas competências e habilidades" (Brasil, 2002, p. 12). Na perspectiva assumida – do texto como objeto de estudo – os descritores têm como referência algumas das competências discursivas dos sujeitos, tidas como essenciais na situação de leitura (Brasil, 2002, p. 18).

Assim, a formulação e o uso de descritores que servem de base para a construção dos itens da prova, os quais são utilizados para avaliar o desempenho do aluno nas diferentes disciplinas, têm como pressuposto epistemológico o fato de que os conteúdos científicos, matemáticos, lingüísticos, históricos etc. são compostos de princípios, conceitos e informações relacionadas a operações intelectuais (classificação, seriação, correspondência, causa e efeito, correlação, implicação etc.) (Brasil, 2002, p. 12).

3 OS GÊNEROS TEXTUAIS NA PROVA DA 4ª SÉRIE EF – 2001 E 2003

Na prova de 2001, do total de 95 textos, 59 eram literários (62,1%) e 36 não-literários (37,95%). O ensino de Língua Portuguesa, tal como é tratado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, apresenta novo caminho para resolver problemas crônicos na área educacional: *os gêneros textuais como objeto de ensino*. Os conteúdos de Língua Portuguesa sugeridos pelos PCNs situam-se em dois eixos de práticas discursivas: *usos de linguagem e reflexão sobre a língua e a linguagem*.

A seguir, são feitas algumas referências teóricas a respeito do assunto. A concepção para a proposta de organização dos gêneros discursivos pautou-se em um enfoque lingüístico-enunciativo, baseado na teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin (2003, p. 279-281). O autor argumenta que em dada situação lingüística o falante/ouvinte produz uma estrutura comunicativa que se pode configurar em formas-padrão

relativamente estáveis de um enunciado, pois são formas marcadas com base em contextos sociais e históricos. Vale dizer que essas formas estão sujeitas a alterações em sua estrutura, dependendo do contexto de produção e dos falantes/ouvintes que produzem, os quais atribuem sentido a determinado discurso. Daí a variedade dos gêneros textuais.

Ainda de acordo com Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros textuais são “tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”, e dada a riqueza e a variedade deles podem ser separados em dois grupos: gêneros primários e gêneros secundários.

Em alguns estudos desenvolvidos pela Lingüística Textual, tipo textual é uma idéia que remete ao funcionamento da constituição estrutural do texto, isto é, um texto, pertencente a um dado gênero discursivo, pode trazer na sua configuração vários tipos textuais, como a *narração*, a *descrição*, a *dissertação/argumentação* e a *injunção*, os quais confeccionam a tessitura do texto, ou, nas palavras de Bakhtin, constituem a estrutura composicional do texto segundo os padrões do gênero.

Embora alguns autores empreguem os dois termos indistintamente, a tendência atual é discerni-los: “os gêneros do discurso pertencem a diversos tipos de discursos associados a vastos setores de atividade social ” (Mainguenu, 2001, p. 61).

Marcuschi (2002, apud Meurer, Bonini, Motta-Roth, 2005, p. 22-24), adota definitivamente a denominação *gêneros textuais* e apresenta as seguintes definições:

(a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*.

(b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros [...]

De acordo com Meurer (2000, p.150), “Gêneros textuais são tipos específicos de texto de qualquer natureza, literários ou não (Swales, 1990). Tanto na forma oral como na escrita, os gêneros textuais são caracterizados por funções específicas e organização retórica mais ou menos típica. São reconhecíveis pelas características funcionais e organizacionais que exibem e pelos contextos onde são utilizados. Gêneros textuais são formas de interação, reprodução e possível alteração social que constituem, ao mesmo

tempo, processos (Kress, 1993) e ações sociais (Miller, 1984) e envolvem questões de acesso (quem usa quais textos) e poder”.

Pesquisadores da linha socioconstrutivista, como Bronckart (1999, p.103), por exemplo, também defendem que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

O Saeb classifica os textos em **literários** e **não-literários**. Essa classificação não engloba claramente o conceito de “gêneros textuais”. Necessário se faz estabelecer a distinção entre “tipo” e “gênero”, conforme especificado a seguir.

A partir de Longrace (apud Bonini, 1999), **tipos textuais** passaram a ser abordados como modalidades retóricas ou modalidades discursivas que constituem as estruturas e as funções textuais tradicionalmente reconhecidas como **narrativas, descritivas, argumentativas, procedimentais e exortativas**.

No contexto de investigações recentes em lingüística aplicada, os trabalhos de pesquisa sobre **gêneros textuais** têm-se destacado como um meio de produzir conhecimentos que respondam, de maneira mais adequada, a questões relativas aos diferentes usos da linguagem e sua interface com o exercício da cidadania. A pesquisa e o ensino da linguagem, baseados em estudos sobre gêneros textuais, são essenciais, pois não nos comunicamos por meio de modalidades retóricas, nem por meio de textos em geral, mas por gêneros textuais específicos (Bakhtin, 2003).

4 OS TEXTOS NAS PROVAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA 4ª SÉRIE EF – 2001 E 2003

A distribuição dos textos, em uma prova que pretende medir a competência de leitura, é de suma importância, pois o texto é o elemento avaliador dessa competência. Assim, os itens dos testes devem favorecer o desenvolvimento das múltiplas capacidades comunicativas de que o indivíduo deve dispor para responder às exigências de sua condição de ser social e participativo, e, portanto, sujeito das transformações.

A tabela a seguir mostra a distribuição real dos textos nas avaliações de 2001 e 2003, tomando-se por base a classificação dos textos em literários e não-literários.

Tabela 1 – Porcentagem de textos literários e não-literários nos testes da 4ª série

Ano de aplicação do Saeb	Textos literários	Textos não-literários
2001	62,1	37,9
2003	73,0	27,0

Numa situação ideal de planejamento, sugere-se a inserção, na prova da 4ª série do ensino fundamental, de quarenta por cento de textos literários e sessenta por cento de textos não-literários.

Uma avaliação dessa amplitude (Saeb) não pode deixar de considerar a importância de se utilizar em sala de aula, e principalmente num instrumento de medida do desempenho dos alunos, textos extraídos de revistas e jornais, isto é, textos não-literários, expositivos e com ênfase na informação. Segundo Kleiman (2004) isso não quer dizer que apenas a função referencial da linguagem deva ser explorada. Conforme assegura a autora, "...prestar atenção às opções estilísticas permite conscientizar o aluno sobre usos e abusos da linguagem enquanto fazer social. Tal conscientização, pensamos, faz parte integral e constitutiva do ensino da língua materna" (p. 13).

Ainda de acordo com essa autora, a opção por um maior número de textos não-literários não significa, de maneira alguma, uma atitude reducionista que privilegia o instrumental na leitura. Persiste na idéia de que:

Apenas no sentido de instrumental para a leitura de textos diversificados, incluindo o texto acadêmico, nossa proposta, de fato, tem características instrumentais, porque mediante esse trabalho estaremos preparando a criança para a leitura de textos de História, Ciências, Geografia, assegurando-lhe assim uma melhor chance de sucesso na escola e, por extensão, menor possibilidade de abandono prematuro da mesma." (p. 13)

Por outro lado, o fato de usarmos apenas textos informativos nesta proposta não significa que estejamos advogando a redução da leitura desse tipo de texto na aula de Língua Portuguesa. Consideramos que o texto literário tem a função de estimular a imaginação e desenvolver competências de leitura em um nível de profundidade que os demais tipos não apresentam. Apenas consideramos que, por suas próprias

características intrínsecas, se exige uma especialização em leitura que não corresponde aos objetivos de leitura que propomos, baseada na recuperação das informações veiculadas no texto.

Não conseguimos imaginar, por exemplo, um trabalho de apreensão do tema ou de recuperação de informações com um conto que utilize a surpresa, o inesperado para nos encantar. Tampouco imaginamos como algum elemento de uma estória bem contada poderia dificultar o seu processamento quando, de fato, o processamento ficará totalmente absorvido por esse mesmo encantamento diante do interesse intrínseco da estória.

5 A QUESTÃO DO LETRAMENTO

A palavra “letramento” é a “versão para o português da palavra da língua inglesa *literacy*. (...) *Literacy* é o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (Soares, 1999, p. 17-18).

Para essa autora, a invenção do letramento, entre nós, deu-se por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Neles, a discussão do letramento – *illettrisme, literacy, beginning literacy* – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização – *apprendre à lire et à écrire, reading instruction, emergency literacy, beginning literacy*; no Brasil a discussão do letramento está sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento (Soares, 2003).

Hoje, no Brasil, lingüistas como Ângela Kleiman, Josênia Antunes Vieira e Magda Soares procuram discutir o conceito de letramento confrontando os processos de *alfabetização* e *letramento*.

Assim, a perspectiva do letramento defende que a escrita é resultado da prática social e não apenas do aprendizado individual, ou seja, mesmo que alguém aprenda a escrever, escreverá pouco se essa prática não fizer parte de seu universo social de escrita (Vieira, Silva, 2003).

Essas autoras observam que

O professor de Língua Portuguesa deve saber que papel desempenhar nas situações de aprendizagem em que a língua ensinada é concebida como agente de mudanças sociais. Necessita compreender inicialmente a sua prática discursiva particular,

para depois atuar no contexto das práticas da língua, as quais vêm carregadas de componentes culturais, pragmáticos, ideológicos e políticos. Semelhantemente, Bakhtin (1986) contribui também com o ensino de língua portuguesa ao apresentar a proposta dialógica cujo teor defende que 'a dialogização do discurso tem dupla orientação: uma voltada para os 'outro!:) discursos' como processos constitutivos do discurso, outra voltada para o outro da interlocução, o destinatário. (p. 265)

Elas também afirmam:

Partimos do pressuposto de que a instituição é repetidora de um discurso altamente enfraquecedor, semi-pronto, moldando toda essa realidade de reprodução do discurso professoral em que poucos escrevem ou muitos nada escrevem, perpetuando, assim, no ensino de língua, os mesmos problemas de escrita. Daí a razão da escolha, no ensino de língua portuguesa, da abordagem discursiva, pois devemos intentar não só descrever a língua, como também desnaturalizar, desconstruir certas práticas discursivas para construir novas práticas de escrita, cujo papel deve ser a emancipação e o fortalecimento do sujeito, conforme defende Cameron (1992). Acreditamos, ademais, que as práticas sociais de letramento podem trazer os fundamentos para a constituição de uma nova realidade social. (p. 266)

Nesse sentido, pode-se constatar que o Saeb faz avaliações que levam em conta, apenas, aspectos escolares. A esse respeito, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – Inaf, comparando as provas das duas instituições, afirma que elas se distinguem quanto ao *suporte* em que os textos de que decorrem as questões de leitura são apresentados.

6 O SAEB E A AVALIAÇÃO DO LETRAMENTO

Para ampliarmos a discussão sobre a avaliação de Língua Portuguesa do Saeb necessário se faz apresentar os conceitos de eventos e práticas de letramento que permitem fundamentar a distinção entre *letramento escolar* (o letramento que ocorre no contexto escolar e que é parte integrante do contexto social sendo, portanto, também letramento social) e *letramento não-escolar* ou *letramento social* (letramento que ocorre fora da escola, em situações da vida cotidiana).

Soares (2004, p. 105) afirma:

Por eventos de letramento designam-se as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os seus participantes e de seus processos de interpretação (Heath, 1982:93) seja uma interação face a face, em

que as pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita (por exemplo: discutir uma notícia do jornal com alguém, construir um texto com a colaboração de alguém) seja uma interação a distância, autor-leitor ou leitor-autor (por exemplo: escrever uma carta, ler um anúncio, um livro). Por práticas de letramento designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos de leitura e/ou escrita naquela particular situação (Street, 1995a, p. 2).

Com base nos conceitos apresentados, pode-se afirmar que as avaliações do Saeb, especificamente dos dois últimos ciclos (2001 e 2003), investigam, prioritariamente, o nível de letramento escolar dos alunos da educação básica brasileira tendo em vista que:

- 1) quanto aos pressupostos teóricos que fundamentam a avaliação do Saeb, os itens que compõem os testes são construídos com base em uma matriz de referência que contém descritores. A matriz de referência, por sua vez constitui-se em um referencial curricular mínimo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. Em suma, o objetivo da avaliação de Língua Portuguesa, com foco em leitura, é apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação;
- 2) quanto aos currículos informados, quando da elaboração das matrizes de referência, resta saber se eles contemplam objetivos de ensino de leitura ou se contemplam somente objetivos de ensino de metalingüística. Se assim for, teremos um descompasso entre o que as provas do Saeb medem e o que é praticado em sala de aula. E, nesse descompasso, os instrumentos cognitivos de avaliação do Saeb continuarão a medir competências que não estão sendo construídas ou habilidades que não estão sendo desenvolvidas durante os anos de escolarização básica. Nesse sentido, a avaliação será inócua, uma vez que os instrumentos elaborados sequer se aproximam da realidade da prática escolar. E o que é pior, os professores continuam a utilizar os mesmos paradigmas e, como consequência, os resultados permanecem praticamente inalterados há anos; vale dizer, não há melhoria da qualidade da educação básica, pelo menos no que diz respeito ao aprendizado da leitura, quiçá da construção de um processo de letramento;

- 3) quanto aos gêneros textuais, os textos selecionados como suporte para os testes de Língua Portuguesa privilegiam os textos literários (vide Tabela 1, p. 87), em detrimento daqueles que fazem parte das práticas sociais de leitura.

CONCLUSÃO

Procurou-se mostrar neste artigo a trajetória do Saeb e sua contribuição para a avaliação da educação básica brasileira; procurou-se, também, apresentar os conceitos teóricos que embasam a perspectiva de que a avaliação do Saeb possa adotar ações para medir o letramento social dos alunos da educação básica brasileira.

A despeito do importante papel na avaliação das competências e habilidades lingüísticas reunidas no foco da leitura, o Saeb, consoante Bonamino, Coscarelli e Franco (2002, p. 100) “reflete uma visão muito escolar da leitura, que utiliza como parâmetro o que o aluno consegue fazer com o texto, e não exatamente uma concepção voltada para a valorização dos usos sociais da linguagem”.

Retomando a questão do letramento escolar e do letramento social, embora haja diferenças significativas entre eles, há, por outro lado, uma correlação positiva entre o grau de instrução e os níveis de letramento. Para Soares (2004), a hipótese é que letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e determinados tempos, são partes de processos sociais mais amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais do uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização, acabam habilitando os indivíduos para participar de experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extra-escolar.

Corroborando a hipótese formulada, pode-se afirmar que o Saeb deve e pode medir o nível de letramento dos alunos brasileiros da escola básica, bastando, para isso, traçar algumas ações:

- 1) análise e reformulação das matrizes de referência de Língua Portuguesa, ampliando-as para que permitam medir, além das habilidades lingüísticas já estabelecidas, habilidades outras que se situam nas práticas de letramento;
- 2) seleção de textos que privilegiem os usos sociais da leitura e da escrita e que reflitam situações do cotidiano;

- 3) inclusão, nos testes, de um percentual significativo de questões abertas e que se aproximem, tanto quanto possível, dos eventos sociais de letramento;
- 4) avaliação da produção textual, como forma de integrar as atividades de leitura e escrita;
- 5) políticas públicas que orientem a formulação de currículos escolares que contemplem objetivos de ensino da leitura.

Partindo do pressuposto de que o Saeb pode ampliar seu objetivo primordial, qual seja o de *fornecer informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira*, é que sugerimos essas ações, acreditando que a avaliação possa, efetivamente, contribuir para as mudanças curriculares, para as mudanças de paradigmas escolares e, sobretudo, oportunizem a inclusão social de tantos alunos da educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikahil. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 262 p. (Coleção biblioteca universal)

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002.

BONINI, Adair. Reflexões em torno de um conceito psicolingüístico de tipo de texto. *Delta*, v. 15, n. 2, p. 301-318, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb-1997*. Brasília: Inep, 2000.

_____. *Saeb 2001: novas perspectivas*. Brasília: Inep, 2002.

BRONCKART, J-P. *Atividades de linguagem textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

GOMES, Elba Maria Leite. *Estudo sobre a compatibilização das matrizes de referência de Língua Portuguesa do Saeb 1999/2001*. Daeb/Saeb, 2001. (Artigo não-publicado)

KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 10.ed. São Paulo: Pontes, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. Tipos e Gêneros do Discurso. In: *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MEURER, J. L. ; BONINI, Adair ; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.) *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. São Paulo: Parábola, 2005. 187 p.

_____. O Conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B.; TOMITCH, L. M. B. (orgs.) *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000. p.149-166.

PESTANA, M. L. O Sistema de avaliação brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 79, n. 191, jan/abr. 1998.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Poços de Caldas, MG, 5 a 8 de outubro de 2003. GT Alfabetização, Leitura e Escrita. [Apresentado em: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26]

SOARES, M. B. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagli (org.) *Letramento no Brasil, reflexões a partir do Inaf 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

VIEIRA, Josênia A.; SILVA, Elena G. (orgs.). *Práticas de análise do discurso*. Brasília, DF: Plano, 2003.

Recebido em: março 2006

Aprovado para publicação em: maio 2006

