

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

PAULO HENRIQUE GOLIATH

**O EFEITO RETROATIVO DOS EXAMES DO SIMAVE/PROEB SOBRE AS
AVALIAÇÕES EM CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO**

JUIZ DE FORA

2015

PAULO HENRIQUE GOLIATH

**O EFEITO RETROATIVO DOS EXAMES DO SIMAVE/PROEB SOBRE AS
AVALIAÇÕES EM CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do grau de doutor em Linguística.

ORIENTADORA: Prof^ª Dr^ª Marta Cristina da Silva

JUIZ DE FORA

2015

PAULO HENRIQUE GOLIATH

**O EFEITO RETROATIVO DOS EXAMES DO SIMAVE/PROEB SOBRE AS
AVALIAÇÕES EM CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do grau de doutor em Linguística.

Data da aprovação:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Luciana Teixeira (Presidente)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^a Dr^a Marta Cristina da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^a Dr^a Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci (Membro Titular Externo)
Universidade Estadual de Campinas

Prof^a Dr^a Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (Membro Titular Externo)
Universidade Federal de São Carlos

Prof^a Dr^a Neusa Salim Miranda (Membro Titular Interno)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^a Dr^a Denise Barros Weiss (Membro Titular Interno)
Universidade Federal de Juiz de Fora

*A todos aqueles a quem pude ao
menos um pouco ensinar e com
quem pude muito aprender.*

AGRADECIMENTOS

*Não há no mundo exagero mais
belo que o da gratidão.
(La Bruyère)*

À minha orientadora, Professora Doutora Marta Cristina da Silva, por ter assumido o desafio de me direcionar e incentivar, pela sua paciência em lidar com as minhas dificuldades e limitações e pela sua interlocução cuidadosa, atenta e esclarecedora.

À Professora Doutora Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci, pela sua leitura atenta e cuidadosa na banca de qualificação, pelas preciosas contribuições que nortearam a minha pesquisa desde então, e por ter gentilmente aceito o convite para participar da banca de defesa desta tese.

À Professora Doutora Neusa Salim Miranda, pelas criteriosas sugestões suscitadas a partir da sua leitura minuciosa, por ocasião da banca de qualificação, e por ter também aceito o convite para participar da banca de defesa desta pesquisa.

À Professora Doutora Denise Barros Weiss, pelos valiosos ensinamentos compartilhados nas suas aulas e pela disposição em dedicar o seu tempo a ler e a discutir as ideias contidas nestas páginas, a fim de participar da banca de defesa da minha tese.

À Professora Doutora Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, pela gentil aceitação ao convite de participação da banca de defesa desta tese, consagrando o seu tempo à leitura e à observação destas páginas, bem como contribuindo com as suas elucidações a respeito do tema.

Ao Professor Doutor Sílvio Ribeiro da Silva e às Professoras Doutora Solange Coelho Vereza, Doutora Tânia Guedes Magalhães e Doutora Patrícia Nora de Souza Ribeiro, pela atenciosa consideração em participar como suplentes da minha banca de defesa de tese.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, em especial à Professora Doutora Luciana Teixeira e à secretária Rosângela Batista Monteiro, por serem tão solícitas e incentivadoras em todos os momentos em que precisei recorrer aos seus serviços.

Ao diretor, às especialistas em educação e às professoras do ensino médio da escola pública estadual onde a pesquisa foi realizada, pela boa vontade e pela gentileza com que concederam as entrevistas e disponibilizaram os documentos que fazem parte dos instrumentos desta pesquisa.

Aos alunos da escola alvo da investigação, pela solicitude em colocar à disposição as suas provas escritas, colaborando, assim, para o enriquecimento dos instrumentos que compõem o *corpus* da minha pesquisa.

Aos meus colegas de turma do Programa de Pós-Graduação em Linguística, pela convivência saudável e pela troca de experiências e saberes.

Aos meus colegas de trabalho do Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora, por compreender e facilitar as minhas ausências, quando necessárias, a fim de que eu pudesse concluir esta pesquisa.

À minha família, por ter me ensinado valores preciosos como a dignidade, e por ter acreditado sempre na minha capacidade de lutar contra os obstáculos que sucessivamente vão surgindo à nossa frente.

Aos meus amigos, por terem me escutado com paciência nos momentos de empolgação, por terem dividido comigo risos, alegrias, conquistas, mas também por terem me encorajado carinhosamente nos momentos de ansiedade, angústia e dificuldade, sempre torcendo pela minha vitória.

A Deus, fonte inesgotável de amor, que me presenteou com a vida, pelas oportunidades concedidas, sempre muito maiores do que aquelas que os meus sonhos pudessem vislumbrar.

“Eu quero desaprender para aprender de novo.

Raspar as tintas com que me pintaram.

Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.”

Rubem Alves

(...)

*E aprendi
que se depende
sempre
de tanta,
muita,
diferente gente.*

*Toda pessoa sempre é
as marcas das lições diárias
de outras tantas pessoas.*

*E é tão bonito
quando a gente entende
que a gente é tanta gente,
onde quer que a gente vá.*

*E é tão bonito
quando a gente sente
que nunca está sozinho
por mais que pense estar.*

*É tão bonito
quando a gente pisa firme
nessas linhas
que estão nas palmas de nossas mãos.*

*É tão bonito
quando a gente vai à vida
nos caminhos
onde bate, bem mais forte,
o coração.*

E aprendi...

(Gonzaguinha – Caminhos do coração)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar o tipo de efeito retroativo que os exames do SIMAVE/PROEB podem exercer sobre a prática avaliativa dos professores do ensino médio de uma escola pública estadual de um município do interior de Minas Gerais, principalmente no que se refere ao ensino/aprendizagem dos gêneros textuais. A percepção de tais professores sobre o possível efeito retroativo também foi investigada. O trabalho busca aporte teórico principalmente nas ideias precursoras de BAKHTIN (1929/1995; 1979/1992) sobre os gêneros, no Interacionismo Sociodiscursivo de SCHNEUWLY & DOLZ (2004), e nas contribuições de MARCUSCHI (2000, 2001, 2002, 2003, 2006, 2008) no contexto brasileiro. Para a teoria relativa à avaliação, utilizamos, entre outros, os estudos de PERRENOUD (1999a, 1999b), LUCKESI (1995/2008) e, em especial sobre o efeito retroativo, as publicações de ALDERSON (1996, 2000, 2004), ALDERSON & WALL (1993) e SCARAMUCCI (1999a, b, 2001, 2002, 2004, 2011). A pesquisa também se fundamenta em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e usa como instrumentos de pesquisa boletins pedagógicos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, entrevistas com os professores da escola investigada e provas elaboradas por esses professores. Os itens dos testes do SIMAVE/PROEB que foram publicados nos boletins pedagógicos foram analisados, bem como as questões das provas elaboradas pelos professores, e foram depois comparados. Verificou-se que existem indícios de efeito retroativo dos testes do SIMAVE/PROEB na prática avaliativa dos professores da escola pesquisada e que, embora ainda haja diferenças expressivas no tratamento dos dois instrumentos de avaliação, sobretudo em relação à abordagem dos gêneros, parece haver um pequeno movimento em direção a uma prática mais condizente com a perspectiva de trabalho com os gêneros recomendada pelos documentos oficiais.

Palavras-chaves: Avaliação. Efeito retroativo. SIMAVE/PROEB. Gêneros textuais.

ABSTRACT

This research aims to investigate the nature of washback that SIMAVE/PROEB exams may have on the teachers' assessment practice from a state school in a Minas Gerais inland town, especially as regards teaching/learning of genres. Their perception on this possible washback was also investigated. This work searches theoretical support especially in the precursor ideas of BAKHTIN (1929/1995; 1979/1992) about genres, in the Sociodiscursive Interactionism of SCHNEUWLY & DOLZ (2004), and in the contributions of MARCUSCHI (2000, 2001, 2002, 2003, 2006, 2008) in the Brazilian context. For the theory on assessment, we use, among others, studies by PERRENOUD (1999a, 1999b), LUCKESI (1995/2008) and, in particular about washback, the ALDERSON (1996, 2000, 2004), ALDERSON & WALL (1993) and SCARAMUCCI (1999a, b, 2001, 2002, 2004, 2011) publications. The research also relies on documents such as *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), and uses as research instruments educational newsletters of Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, interviews with the school teachers from the context investigated and tests produced by these teachers. SIMAVE/PROEB test items that were published in the educational newsletters were analyzed, as well as items prepared by the teachers, and were then compared. It was found that there are washback evidences of SIMAVE/PROEB tests on assessment practice of those secondary school teachers and that, although there are still significant differences in the treatment of the two evaluation tools, especially in relation to the approach of genres, one realizes a little movement toward a more consistent practice at the prospect of working with genres as recommended by official documents.

Key words: Assessment. Washback. SIMAVE/PROEB. Genres.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB para o 3º ano do Ensino Médio.....	51-52
Quadro 2:	Matriz de referência de Língua Portuguesa do SIMAVE referente ao 3º ano do Ensino Médio.....	64
Quadro 3:	Descritores associados às competências da Escala de Proficiência.....	67
Quadro 4:	Distribuição dos gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos – PCNs.....	110
Quadro 5:	Distribuição dos gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos – PCNs.....	111
Quadro 6:	Códigos utilizados nas citações e remissões às entrevistas.....	139
Quadro 7:	Índice dos itens do SIMAVE/PROEB com identificação das atividades ou conteúdos e ano do boletim em que eles constam.....	144-147
Quadro 8:	Itens do SIMAVE/PROEB e descritores correspondentes.....	149
Quadro 9:	Distribuição por ano do número de itens referentes a cada descritor.....	157
Quadro 10:	Ocorrências de temas nos itens publicados nos boletins pedagógicos.....	159
Quadro 11:	Distribuição de provas e questões por professora.....	163
Quadro 12:	Descritores do tema/tópico referente ao gênero.....	177
Quadro 13:	Identificação das questões das provas da professora Bruna.....	183-184
Quadro 14:	Identificação das questões das provas da professora Carla.....	184-185
Quadro 15:	Identificação das questões das provas da professora Cristina.....	185-186
Quadro 16:	Identificação das questões das provas da professora Laura.....	187-188
Quadro 17:	Identificação das questões das provas da professora Patrícia.....	188-189
Quadro 18:	Distribuição dos descritores ou outras propostas utilizadas por cada professora.....	191-193
Quadro 19:	Distribuição das ocorrências dos descritores ou outras propostas utilizadas por cada professora.....	194

Quadro 20:	Conteúdos mais recorrentes nas provas das professoras.....	196
Quadro 21:	Temas prevalentes nas questões das provas analisadas.....	197

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Frequência dos descritores referentes ao tema “Procedimentos de leitura” nos itens do SIMAVE/PROEB.....	150
Gráfico 2:	Frequência dos descritores referentes ao tema “Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto” nos itens do SIMAVE/PROEB.....	151
Gráfico 3:	Frequência dos descritores referentes ao tema “Relação entre textos” nos itens do SIMAVE/PROEB.....	151
Gráfico 4:	Frequência dos descritores referentes ao tema “Coerência e coesão no processamento do texto” nos itens do SIMAVE/PROEB.....	152
Gráfico 5:	Frequência dos descritores referentes ao tema “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido” nos itens do SIMAVE/PROEB.....	152
Gráfico 6:	Frequência dos descritores referentes ao tema “Variação linguística” nos itens do SIMAVE/PROEB.....	153

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Exemplo de item do SAEB.....	55
Ilustração 2: Organograma dos programas do SIMAVE.....	61
Ilustração 3: Escala de Proficiência em Língua Portuguesa utilizada pelo SIMAVE/PROEB.....	66
Ilustração 4: Modelo básico de efeito retroativo.....	86
Ilustração 5: Esquema de uma sequência didática.....	103
Ilustração 6: Comparação de leitor e texto a duas engrenagens.....	122
Ilustração 7: Estrutura de um item.....	143
Ilustração 8: Item do SIMAVE/PROEB sobre fundamentação de argumento.....	161
Ilustração 9: Item do SIMAVE/PROEB sobre efeito de humor.....	162
Ilustração 10: Exemplo de questão com diferentes partes e mais de um descritor.....	164
Ilustração 11: Exemplo de questão com apenas uma parte e mais de um descritor.....	165
Ilustração 12: Exemplo de questão com comando não definido claramente.....	166
Ilustração 13: Exemplo de questão sem texto-base.....	167
Ilustração 14: Questão de concurso para recenseador do IBGE.....	169
Ilustração 15: Exemplo de questão descontextualizada sobre conjunções.....	170
Ilustração 16: Exemplo de questão descontextualizada sobre adjuntos adverbiais.....	170
Ilustração 17: Questão de classificação de orações coordenadas sindéticas.....	171
Ilustração 18: Exemplos de questões de conteúdo gramatical (morfossintaxe).....	172
Ilustração 19: Exemplos de questões de conteúdo gramatical (morfologia).....	173
Ilustração 20: Exemplo de questão de literatura (memorização).....	175
Ilustração 21: Exemplos de questões de literatura.....	175

Ilustração 22: Questão sobre domínio discursivo.....	176
Ilustração 23: Questão de identificação do gênero.....	179
Ilustração 24: Questão de identificação do propósito comunicativo.....	180
Ilustração 25: Questão de associação entre linguagem verbal e não verbal.....	181
Ilustração 26: Questão com o gênero tirinha utilizado como pretexto.....	182
Ilustração 27: Item do SIMAVE/PROEB sobre efeito de sentido de prefixo.....	229
Ilustração 28: Questões sobre processos de formação de palavras.....	230
Ilustração 29: Referência à concepção de linguagem no boletim pedagógico SIMAVE/PROEB 2008.....	233
Ilustração 30: Item do SIMAVE/PROEB sobre valor semântico de expressão de ligação.....	235
Ilustração 31: Questão sobre relação lógico-discursiva de expressões adverbiais.....	236
Ilustração 32: Questão com classificação sintática.....	237

ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS

BIB – Blocos incompletos balanceados

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBC – Currículo Básico Comum

COMPR – Compreensão textual

EDURURAL-NE – Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FACED – Faculdade de Educação (Universidade Federal de Juiz de Fora)

GDP – Grupo de Desenvolvimento Profissional

GRAM – Gramática

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IEPHA – Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LAME – Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais

LIT – Literatura

MEC – Ministério da Educação

MET – Metalinguagem

PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN+ – Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PDP – Programa de Desenvolvimento Profissional

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PIP – Plano de Intervenção Pedagógica

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização

PROAV – Programa Piloto de Avaliação da Rede Pública de Ensino Fundamental da
Microrregião de Juiz de Fora

PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

PROETI – Programa de Educação em Tempo Integral

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RED – Redação

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Primária

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEE – Secretaria de Estado de Educação

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SPAECE – Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará

SRE – Superintendência Regional de Ensino

TRI – Teoria de Resposta ao Item

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
1.1. O problema: as avaliações escolares e os exames do SIMAVE/PROEB.....	24
1.2. A justificativa: a escolha do tema.....	26
1.3. A delimitação do foco: a avaliação dos gêneros.....	29
1.4. Os objetivos e as perguntas de pesquisa.....	30
1.5. A organização do trabalho.....	31
2. A AVALIAÇÃO ESCOLAR	33
2.1. Concepções de avaliação.....	34
2.1.1. Concepção tradicionalista.....	35
2.1.2. Concepção psicopedagógica.....	37
2.1.3. Concepção tecnicista.....	38
2.1.4. Concepção formativa.....	40
2.2. Avaliação educacional em larga escala.....	44
2.2.1. Matriz de referência.....	50
2.2.2. Item.....	52
2.2.3. Tópico e descritor.....	55
2.2.4. Competência.....	57
2.2.5. Habilidade.....	58
2.3. O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).....	59
2.4. Prática avaliativa e prática educacional.	68
2.5. Avaliação e planejamento de ensino.....	72
2.6. O efeito retroativo da avaliação.....	79
2.6.1. Evidências do efeito retroativo.....	81
2.6.2. Modelo básico de efeito retroativo.....	85
2.6.3 Tipos de efeito retroativo.....	88
3. GÊNEROS TEXTUAIS E LEITURA	95
3.1. Compreendendo o gênero textual.....	96
3.2. Os gêneros textuais como objeto de ensino.....	102
3.3. Os gêneros textuais em documentos oficiais.....	108

3.4. Ensino tradicional e ensino orientado pela noção de gêneros.....	115
3.5. Concepção de leitura.....	118
4. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	128
4.1. Retomada das perguntas de pesquisa.....	128
4.2. A escolha metodológica.....	129
4.3. O cenário da pesquisa.....	132
4.4. Os sujeitos da pesquisa.....	134
4.5. Os instrumentos da pesquisa.....	136
4.5.1. As entrevistas.....	136
4.5.2. A análise documental.....	140
5. ANÁLISE DOS DADOS.....	142
5.1. Dos itens do SIMAVE/PROEB.....	142
5.2. Das questões dos professores.....	163
5.3. Das entrevistas dos especialistas e do diretor.....	198
5.4. Das entrevistas dos professores.....	204
5.4.1. A preparação das provas.....	205
5.4.2. A utilização de itens do SIMAVE/PROEB.....	209
5.4.3. Os gêneros textuais nas provas.....	212
5.4.4. A influência do SIMAVE/PROEB na avaliação dos professores.....	221
6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	226
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	239
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	245
ANEXOS.....	260

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

O tema “avaliação” tem merecido, de longa data, muita discussão. Apesar de ser um assunto bem caro às esferas educacionais, não se restringe a elas. Todas as profissões e quase todas as atividades humanas têm profundo interesse na avaliação. Mesmo na vida cotidiana, avaliamos o tempo todo: nossas despesas, nosso tempo, nossos compromissos, nossas opiniões, nossos prazeres, nossas atividades, entre outros.

No contexto escolar, a avaliação é uma das atividades mais importantes, essencial para diagnosticar as dificuldades dos alunos e estabelecer um roteiro de atividades que propiciem vencer tais limitações, entre outros objetivos.

Ainda que seja uma prática escolar rotineira, a avaliação, cuja etimologia está vinculada à ideia de “atribuir valor”¹, é um fenômeno de natureza complexa, multidimensional, de sentido relativo e que envolve aspectos subjetivos e objetivos. Trata-se de um tema que tem merecido a atenção de muitos teóricos estrangeiros, tais como BACHMAN (1990, 1998), SHOHAMY (1992, 2001), ALDERSON (1993, 1996, 1999, 2000, 2001, 2002), BACHMAN & PALMER (1996) e PERRENOUD (1999). No Brasil, também há inúmeros estudiosos sobre a avaliação. Dentre os teóricos que se destacam, apenas para mencionar alguns trabalhos, citamos HOFFMAN (1996, 2001, 2007, 2008, 2009), LUCKESI (1995/2008) e SCARAMUCCI (1999, 2002, 2004, 2011), tendo esta última autora importantes estudos sobre os impactos sociais da avaliação no Brasil.

Vivemos uma época em que os modelos de avaliação contínua vêm se tornando cada vez mais frequentes nas escolas. Nesse contexto, a utilização de provas tradicionais, com questões dissertativas e/ou objetivas, precisa ser bem planejada, a fim de que não aparente representar uma simples checagem de informações no processo de ensino/aprendizagem e para que seja possível avaliar adequadamente o aprendizado de fatos, conceitos e ideias.

Avaliação é um termo muito amplo e, a nosso ver, pressupõe diálogo entre os participantes do processo, com vistas a alcançar a valorização dos envolvidos. Em relação à

1 Avaliação – do verbo latino *vālĕre* = valer [ter valor, custar]. (CUNHA, 1982)

avaliação escolar, ela deve visar sempre à promoção, ou seja, ao acesso a um nível cada vez mais elevado da aprendizagem através de uma educação digna e de direito de todos. Nesse contexto – o escolar –, as avaliações têm um caráter deliberado, sistematizado, amparado em pressupostos, variam em complexidade e servem a múltiplos propósitos. (VASCONCELLOS, 2009).

Sua importância no contexto escolar é tão grande, que SANT’ANNA (1995, p. 7) afirma ser a avaliação escolar “o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional.” PERRENOUD (1999) também coloca a avaliação “no centro do sistema didático e do sistema de ensino” (p. 145).

Infelizmente, no entanto, a avaliação da aprendizagem vem sendo usada nas escolas como forma de castigo psicológico e instrumento de ameaça. Isso faz nascer, muitas vezes, o medo, que pode gerar a submissão forçada e, reiterado, pode provocar hábitos de comportamento físico tenso, personalidade submissa, levando até mesmo a doenças respiratórias, gástricas, sexuais, entre outras, em função de variados estresses permanentes, conforme LUCKESI (1995/2008).

Além disso, testemunhamos, em vários ambientes escolares, a exclusividade das provas tradicionais como instrumentos de avaliação. A esse respeito, HOFFMANN (2008) alerta que é necessário estar atento para que as provas não sejam as únicas formas de avaliar. E PERRENOUD (1999) considera que:

Tudo o que se afasta de uma preparação para a avaliação escolar clássica (prova oral ou escrita) parece um pouco exótico, anedótico, não muito sério e, no final das contas, estranho ao trabalho escolar tal como a avaliação tradicional fixou no *imaginário pedagógico dos adultos*: exercícios, problemas, ditados, redações, inúmeras tarefas que se prestam a uma avaliação clássica. (p. 148)

Outro grande problema relacionado à avaliação é a cultura de “avaliação classificatória”, que contaminou de tal forma a metodologia das avaliações escolares, que estas passaram a ser tomadas por muitos professores como instrumentos para atribuir notas, e não como uma ferramenta de análise e orientação. Perde-se, com isso, a característica primordial da avaliação, que deve ser vista como um processo contínuo e dinâmico a orientar o planejamento e a atuação do professor com vistas à aprendizagem efetiva do aluno. De acordo com as palavras

de FERNANDES e FREITAS (2007, p. 19), “Avaliar a aprendizagem do estudante não começa e muito menos termina quando atribuímos uma nota à aprendizagem.”.

LUCKESI (1995/2008, p. 85-101) estabelece uma distinção entre avaliação e verificação. Segundo o autor, a verificação se configura por observar, obter, analisar e sintetizar os dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com que se está trabalhando, e sua dinâmica encerra-se quando se obtém o dado ou informação que se está buscando. “Por si a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas” (p. 92).

Tornando mais claro o assunto, ele esclarece que:

O termo verificação, na sua compreensão mais precisa, tem a ver com mensuração e a mensuração é base tanto para o ato de examinar quanto para o ato de avaliar. Antes de classificar (exame) como antes de qualificar (avaliação) o desempenho do estudante, é preciso identificar, descrever (portanto, mensurar) a sua capacidade de agir, mensurar a sua aprendizagem; cuja mensuração, usualmente, é realizada através de testes ou de outros recursos de investigação do desempenho. (LUCKESI, 2006)

Segundo o autor, em vez de avaliação, identificamos nas escolas, de um modo geral, a prática de exames, que têm como características: 1) operarem com desempenho final (importa somente a resposta, e não como o respondente chegou a ela); 2) serem pontuais (o interesse é pelo momento de realização da prova, desconsiderando-se o que aconteceu com o aluno antes dela ou o que pode vir a acontecer depois); 3) serem classificatórios (classificar os alunos em aprovados ou reprovados, ou atribuir-lhes, de forma definitiva, uma nota de zero a dez, ou algo semelhante dentro de uma escala classificatória) e 4) serem seletivos ou excludentes (privilegiam-se os alunos que atingem os melhores resultados). (LUCKESI, 2005)

Por outro lado, a avaliação é exatamente o oposto da prática de exames e possui também, inversamente, quatro características a saber: 1) operar com desempenhos provisórios ou processuais (cada resultado conquistado serve para sustentar um passo mais adiante); 2) ser não pontual (interesse pelo ser humano como um ser em desenvolvimento, em construção permanente); 3) ser diagnóstica (a avaliação permite a tomada de decisões, tendo em vista que o interesse recai sobre a aprendizagem e o crescimento do aluno, e não sobre sua aprovação ou reprovação) e 4) ser inclusiva (a avaliação não descarta, não exclui, mas convida para a melhoria). (idem).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs²),

A avaliação deve ser compreendida como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições. Para tanto, é preciso elaborar um conjunto de procedimentos investigativos que possibilitem o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para tornar possível o ensino e a aprendizagem de melhor qualidade. (PCNs, 1998, p. 93)

É com base nesse entendimento que se criam programas de avaliação de sistemas educacionais, a exemplo do PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), que compõe o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública)³.

A avaliação sistêmica assume características de um mecanismo de regulação proveniente de políticas econômicas. Fundamenta-se na aferição do desempenho dos alunos nas escolas, procurando legitimar práticas e informar à sociedade o que ocorre no sistema educacional, como forma de prestação de contas. (ARAÚJO; SILVA, 2011, p. 205).

O SIMAVE é responsável pelo desenvolvimento de programas integrados de avaliação da educação no estado de Minas Gerais. Ele surge em meio à implantação da política de regulação da educação no Brasil, que, por sua vez, faz parte do “movimento de reformas das políticas de educação no contexto da reestruturação produtiva capitalista.” (idem).

De acordo com boletins da Secretaria de Estado de Educação (SEE),

A função principal da avaliação do Simave/Proeb é indicar caminhos possíveis para os professores superarem as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas com alternativas de intervenção didática e orientar as escolas para que se preparem verdadeiramente para cumprir o seu papel: o de fazer a diferença na vida de seus alunos! (SEE-MG, 2007, p. 10)

Além de ter essa característica de diagnóstico para uma possível intervenção nas falhas dos alunos, a avaliação, potencialmente, exerce uma influência no ensino por causa do seu efeito retroativo, também conhecido, na literatura da área, como *backwash* ou *washback*.

² Embora também encontremos registros da grafia “PCN” (sem “s”), vamos adotar a escrita com “s”, utilizada por vários autores, entre eles ROJO (2000) em obra que discute amplamente tal documento. Entendemos que, nesse caso, ainda que a sigla já represente uma expressão no plural, ela é utilizada como um substantivo autônomo e, por isso, pragmaticamente, “reclama” a marca do plural, quando próxima a determinante plural, à maneira de “Os RHs mais admirados do Brasil”, título de uma pesquisa anual realizada pela empresa Gestão RH.

³ A elucidação e a discussão dessa política de avaliação encontram-se no capítulo seguinte.

Com base em SCARAMUCCI (2004, 2011), neste trabalho, iremos assumir efeito retroativo⁴ como impacto ou influência dos exames externos e da avaliação de rendimento escolar nos contextos e/ou nos participantes do processo de ensino/aprendizagem. Essa influência pode afetar professores e alunos, suas percepções, maneiras, hábitos, crenças, não só dentro da sala de aula, mas também na escola como um todo, em uma esfera maior de organização social, no trabalho ou em situações cotidianas. Os exames que, em potencial, podem provocar esse efeito retroativo são, em especial, os exames de alta relevância, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares, em que há seleção e grande contingente de candidatos, além de alguns testes de proficiência.

No cenário internacional, nas áreas de Educação e de Linguística Aplicada, podemos encontrar diversos autores que estudam o efeito retroativo, embora tal conceito seja ainda pouco compreendido e até mesmo divergente entre pesquisadores desse tema, conforme SCARAMUCCI (2004, p. 203).

BAILEY (1999) apresenta um modelo de efeito retroativo, sugerido por HUGHES (1993) e que já havia sido utilizado em BAILEY (1996). Nesse modelo, a autora distingue três elementos que podem ser afetados pelos testes: os participantes, o processo e o produto. De maneira simplificada, podemos entender os *participantes* como alunos, professores, elaboradores de materiais didáticos; o *processo* como as percepções e atitudes dos participantes as quais poderão contribuir para a aprendizagem, a exemplo de mudanças na metodologia empregada ou nos conteúdos de ensino selecionados; e, finalmente, como *produto* aquilo que é aprendido e a qualidade da aprendizagem.

Nesta pesquisa, queremos observar a possível influência de um exame específico – os testes do SIMAVE/PROEB – sobre a prática de elaboração de provas de professores da rede pública estadual. Pensando no efeito retroativo que as avaliações do SIMAVE/PROEB podem provocar nas avaliações escolares, sobretudo no que se refere à abordagem dos gêneros⁵, estabeleceu-se o problema desta pesquisa, que apresentamos a seguir.

⁴ As implicações do conceito de efeito retroativo serão abordadas em 2.6.

⁵ A noção de gênero será discutida com maior profundidade no capítulo 3. Por ora, ficamos com a definição de BAKHTIN (1929/1995), que considera os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados por cada esfera de utilização da língua.

1.1. O problema: as avaliações escolares e os exames do SIMAVE/PROEB

Na escola, o ensino de gêneros é uma atividade que tem atraído bastante o interesse dos professores de língua portuguesa. Essa prática pode significar uma melhoria não só no ensino de leitura como também no de escrita, se observarmos o avanço em relação à perspectiva tradicional de ensino de gramática. É necessário, todavia, considerar as razões pelas quais o ensino de gênero é adotado como instrumento de mediação nas práticas escolares, a sequência didática utilizada como metodologia de ensino e, particularmente o que nos interessa nesta pesquisa, **como** são propostas as atividades relacionadas aos gêneros nas provas dos professores que atuam em escolas públicas estaduais, considerando que o ensino de língua portuguesa a partir dos diferentes gêneros é indicado pelos PCNs e por diversos documentos elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que têm como objetivo orientar as práticas pedagógicas dos professores da rede estadual.

Tendo em vista essa preocupação com o modo como os professores da escola pública avaliam seus alunos em suas provas, sobretudo no que se refere aos gêneros, e entendendo tais provas como produtos que refletem o processo de ensino/aprendizagem, esta pesquisa visa investigar, mais especificamente: 1) se as questões que figuram nas provas elaboradas pelos professores em sala de aula correspondem às habilidades que constam na matriz de referência utilizada como parâmetro para a elaboração dos itens⁶ de testes do SIMAVE/PROEB; 2) se tais questões procuram, ainda que de certa forma, assemelhar-se aos itens divulgados nas provas anteriores do SIMAVE/PROEB; e 3) se os professores identificam alguma influência dos exames do SIMAVE/PROEB na sua prática de elaboração de provas.

Quanto ao tratamento do gênero nos exames do SIMAVE/PROEB, percebe-se que há bastante clareza em relação à concepção de leitura e aos objetivos traçados. Apesar disso, em nossa prática docente em escola pública, por diversas vezes, ouvimos depoimentos informais de professores que se queixavam sistematicamente por não saberem ainda exatamente como trabalhar com os gêneros. E isso inclui tanto um planejamento de ensino quanto a elaboração de uma avaliação da aprendizagem.

Assim, por diversas vezes, deparamo-nos com avaliações cujas questões incorriam em graves problemas ao tentar verificar competências ou habilidades que não haviam sido

⁶ Neste trabalho, para efeito de distinção nas referências e remissões, utilizaremos o termo “questão” para nos referirmos a cada proposta de atividade que figura nas provas aplicadas durante as aulas pelos professores da escola pesquisada. “Item” referir-se-á a cada uma das propostas que figuram nos exames externos – no nosso caso, o SIMAVE/PROEB. Informações mais detalhadas sobre “item” encontram-se na seção 2.2.2.

trabalhadas pelos professores durante o processo de ensino/aprendizagem. Julgava-se que os alunos deveriam ser capazes de resolver as questões com o conhecimento que tinham. Outras vezes, eram questões muito simplistas, que não permitiam observar se o aluno era realmente capaz de estabelecer uma reflexão mais aprofundada sobre o uso de determinado gênero.

A partir dessa realidade, portanto, julgamos que é necessário que o professor, antes mesmo de iniciar uma unidade de ensino, se assegure do seu próprio conhecimento sobre o gênero a ser ensinado. Quanto mais informações ele conseguir dominar sobre os elementos do gênero, mais fácil será diagnosticar o que seus alunos já sabem e o que ainda necessitam aprender sobre ele. O papel do professor como mediador, durante o ensino de gêneros, é fundamental para a garantia do aprendizado. Bazarim (2006) considera que:

(...) a interação na aula de língua materna (LM) – oral e escrita – tem características específicas, sobretudo porque o resultado almejado é a aprendizagem, e a língua é, simultaneamente, meio/instrumento de trabalho e objeto de ensino. Além disso, a relação estabelecida entre os interlocutores – professora/alunos – é assimétrica. Como também são assimétricas as posições que eles ocupam dentro da instituição escolar, eles trazem conhecimentos diferentes para a sala de aula, cabendo ao professor ser o mediador entre a instituição, os saberes escolares a ser aprendidos, os alunos e seus saberes vindos da comunidade. (Bazarim, 2006, p. 20-21)

Quanto às avaliações do SIMAVE/PROEB, elas representam um investimento da SEE-MG na educação e são aplicadas no final de alguns ciclos, a saber:

- 5º ano do ensino fundamental (final do primeiro segmento do ensino fundamental);
- 9º ano do ensino fundamental (final do segundo segmento do ensino fundamental);
- 3º ano do ensino médio (final do ensino médio).

Segundo documentos da SEE-MG, o resultado de tais avaliações apresenta um perfil de desempenho dos alunos da rede pública estadual de Minas Gerais que comprova a necessidade de aperfeiçoar o padrão de ensino das escolas. Como esse programa de avaliação tem por objetivo “fornecer dados sobre o desenvolvimento do aluno que permitam às escolas e aos professores a tomada de decisões de natureza pedagógica orientando-os no planejamento e desenvolvimento de intervenções didáticas” (SEE-MG, 2007, p. 9), é possível que haja uma influência dos testes na sala de aula, provocando, entre os professores, uma atitude, por exemplo, de trabalho com os alunos das escolas públicas mineiras com o mesmo tipo de questões que figuram nessas avaliações, de tal forma que os alunos possam se familiarizar com elas, mostrando maior habilidade na resolução dos itens.

Portanto, nosso objetivo é investigar a relação entre os testes do SIMAVE/PROEB e as provas aplicadas pelos professores na escola onde a pesquisa foi realizada, principalmente em relação à forma como se avaliam questões referentes aos gêneros. Esperamos que esta investigação possa contribuir para futuras pesquisas, pois a apuração dos resultados pode evidenciar uma possível causa das dificuldades de certos professores no que tange à atividade de avaliação, sobretudo de conteúdos relacionados aos gêneros.

Considerando, ainda, que, no Brasil, grande parte das pesquisas sobre o impacto dos exames nos contextos de ensino/aprendizagem são direcionadas para o ensino de língua estrangeira, mais especificamente sobre o efeito retroativo de testes de proficiência em língua inglesa, desejamos que nossa investigação possa provocar mais interesse pelo estudo desse tema em contextos de ensino/aprendizagem de língua materna, principalmente entre os acadêmicos e pesquisadores da linha de pesquisa “Linguística e ensino de língua”, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora.

1.2. A justificativa: a escolha do tema

Julgamos apropriado expor aqui as razões que nos levaram a pesquisar, dentre tantos outros assuntos que compreendem o universo do processo de ensino/aprendizagem, o tema da avaliação escolar, mais especificamente sua relação com a avaliação externa do governo estadual de Minas Gerais e, ainda, o recorte restrito ao segmento do ensino médio.

Desde a década de 80, trabalhamos como professor de língua – inicialmente de língua francesa e, a partir de alguns anos depois, de língua portuguesa – nos segmentos fundamental e médio de ensino, em escolas públicas estaduais, sendo que o trabalho com as séries finais do ciclo da educação básica, ou seja, com os três anos que caracterizam o ensino médio, sempre despertou nosso maior interesse.

Devido às inúmeras discussões que se estabeleceram em torno do problema de avaliação (sobretudo *o que e como* avaliar), acabamos por tomar parte em uma comissão que se formou na escola, que tinha por objetivo pesquisar e analisar esse tema.

Some-se a isso nossa participação, entre os anos 2004 a 2009, como coordenador de Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDPs), que eram grupos de estudo formados por professores cuja participação era voluntária e por iniciativa dos próprios integrantes. Tal iniciativa fazia parte de um projeto maior do estado de Minas Gerais, denominado Projeto de

Desenvolvimento Profissional (PDP), que foi implantado inicialmente em 2004 em algumas escolas de ensino médio, chamadas Escolas-Referência.

Os participantes desses GDPs reuniam-se periodicamente com o objetivo de estudar e discutir o conteúdo de alguns livretos, denominados “módulos”, que abordavam os seguintes temas: “Educação em tempo de mudança”, “O planejamento de ensino”, “Organizando as condições de ensino – recursos e métodos”, “Sala de aula – contexto, saberes e fazeres” e “Avaliação da aprendizagem escolar”. Como resultado das discussões, eram enviados à Secretaria de Estado de Educação relatórios ou respostas a questionários e exercícios propostos em cada módulo. Além dessas atividades, em 2004, os participantes dos GDPs foram convidados a propor alterações nas propostas curriculares que eram vigentes, à época, no estado de Minas Gerais.

As sugestões de alterações nas propostas curriculares que consistiram em consenso entre as opiniões dos GDP foram acatadas pelos consultores, que construíram as versões finais das Novas Propostas Curriculares do Ensino Médio e do Ensino Fundamental. (SEE-MG. *Manual dos Grupos de Desenvolvimento Profissional*, 2005, p. 7)

Em 2005, todas as escolas estaduais mineiras receberam essa versão e, a partir de novas discussões e análise do material, foi elaborado, para cada disciplina, o Currículo Básico Comum (CBC), parte da Proposta Curricular que corresponde aos conteúdos mínimos a serem adotados e que são obrigatórios na rede de ensino do estado de Minas Gerais.

Foi a partir dessa iniciativa do governo estadual de Minas que vimos a maioria dos professores, que não conhecia estudos sobre os gêneros ou que tinha muitas dúvidas sobre o assunto, ter contato com textos relativos a esse tema tão discutido no meio acadêmico. A versão preliminar para discussão da Proposta Curricular de Língua Portuguesa apresentava uma concepção de linguagem como atividade interativa de produção de sentido como a que deveria orientar a proposta:

Os gêneros orais e escritos devem ser interpretados e, portanto, aprendidos como produtos de práticas discursivas e sociais de determinada cultura, as quais apontam para diferentes domínios da vida em sociedade. (...)

Falar e escrever com competência é saber vincular gêneros e práticas discursivas a eventos sociais específicos. Este é, portanto, o significado do estudo de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio: capacitar o aluno em determinados gêneros e práticas discursivas, oferecendo-lhe oportunidades de vivenciar e compreender as práticas sociais que as requerem e que são sempre contextualizadas: realizam-se em um contexto de enunciação (situação comunicativa) e em um contexto social (histórico-cultural). Daí a

necessidade de o ensino da língua portuguesa considerar sempre, em cada gênero e prática discursiva específica, o evento que lhe deu origem. É preciso identificar os interlocutores (quem fala com quem), os papéis sociais que representam, o contexto social, o contexto situacional, os domínios discursivos. (SEE-MG. *Proposta Curricular de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental 5ª à 8ª série e Ensino Médio (Versão Preliminar para Discussão)*, 2004, p. 8)

Uma dúvida, porém, persistia – e ainda hoje persiste – nas interlocuções dos docentes: *o que e como* avaliar? E como trabalhar com os resultados obtidos nas avaliações? Um dos fatores importantes para o sucesso no processo de ensino/aprendizagem – portanto também na avaliação – é estabelecer antecipadamente objetivos claros e precisos. Nossa experiência no magistério público, todavia, tem nos mostrado que nem sempre isso ocorre. Muitos professores improvisam ou nem mesmo estabelecem seus objetivos. Como já dominam o conteúdo de suas disciplinas, ou porque ministram muitas aulas por semana, ou ainda por outros motivos pessoais, pensam que não é necessário preocupar-se com os objetivos que, aliás, muitos consideram apenas uma formalidade do sistema escolar. Além disso, o livro didático, instrumento muito utilizado nas escolas, geralmente já traz elencados os objetivos de cada unidade. Sendo assim, é ele que, em muitas situações, determina quais são os objetivos que o professor deve atingir. Não há, nesse caso, nenhuma reflexão sobre a adequação e a conformidade de tais objetivos com o projeto político-pedagógico da escola, reduzindo muitos conteúdos a unidades fragmentadas que não facilitam a integração do saber.

Sobre essa carência de objetivos nas salas de aula, assim se expressa MORETTO (2004):

A definição clara e precisa dos objetivos de ensino prepara o processo da avaliação da aprendizagem. Parece óbvio afirmar que o professor ensina para que o aluno aprenda. Mas no momento da avaliação da aprendizagem, esta “obviedade” não se traduz na prática. Tem-se a impressão de que alguns professores acham que a avaliação é feita para “obrigar o aluno a estudar” e, por isso mesmo, ele deve ficar na expectativa do que será perguntado. Por isso o professor “não abre o jogo”. Assim, ficou na cultura de muitas escolas a pergunta: “Professor, o que vai cair na prova?”. As respostas dadas indicam bem a visão de muitos professores: “tudo o que foi dado em aula”, “da página 30 à página 45”, e outras nessa mesma linha.

Uma relação diferente deveria se estabelecer entre o professor e o aluno, nesse caso. Seria mesmo importante que o professor comunicasse aos alunos, com certa antecedência, o número de questões de sua prova (se a avaliação for feita por meio desse instrumento) e o objetivo de cada uma delas. Isto não significa “dar” a questão, e sim orientar o estudo dos alunos, lembrando que essa é a função primordial do mediador do processo da aprendizagem. Isso diminuiria o estresse de muitos alunos, diante da insegurança que uma avaliação (Prova!) traz consigo, na cultura dos alunos.

Esse despreparo de muitos professores para lidar com determinados aspectos da avaliação deve-se, em certa medida, à deficiência dos cursos de formação docente. “Há uma espécie de silêncio pairando sobre a temática da avaliação da aprendizagem que urge ser quebrado para que iniciemos o processo de distanciamento do mal-estar que acompanha a formação dos professores, ao menos nesse aspecto.” (BARBOSA, 2012).

Menos de 1% das disciplinas que compõem os programas curriculares de cursos de pedagogia e de licenciatura contemplam conhecimentos técnicos e reflexivos sobre a avaliação.⁷ E para tornar o problema ainda mais grave, raramente os programas de educação continuada abordam a preparação docente em face da avaliação de seus alunos. Também o tema “leitura” é muito pouco discutido nos cursos de licenciatura. Logo, com essa carência na sua formação, os professores em geral se veem, compreensivelmente, em enormes dificuldades de lidar com *o que e como* avaliar.

Esperamos que nossa pesquisa, ao analisar as provas aplicadas pelos professores no seu cotidiano escolar, possa lançar novos olhares sobre esse complexo tema da avaliação, contribuindo para um melhor entendimento da percepção do professor sobre o que pode influenciar seu(s) instrumento(s) de avaliação.

1.3. A delimitação do foco: a avaliação dos gêneros

Considerando que a proposta de trabalho com a língua portuguesa nas escolas públicas, segundo os documentos oficiais, deve pautar-se no estudo dos gêneros textuais, é de se esperar que o gênero receba uma atenção especial nas avaliações escolares. Considerando ainda, como já nos referimos na seção **1.2**, as dúvidas e incertezas dos professores das escolas públicas em relação ao trabalho com os gêneros, a análise de como está sendo tratado esse conteúdo na avaliação é um campo muito profícuo para se observar não só a influência dos exames do SIMAVE/PROEB nas práticas escolares, como também compreender melhor o processo de ensino/aprendizagem, tendo em vista que a avaliação deveria estar estreitamente relacionada com esse processo.

Assim, nossa preocupação vai além de verificar se os testes do SIMAVE/PROEB exercem um efeito retroativo nas provas aplicadas pelos professores no contexto da sala de aula.

⁷ Dados extraídos da Revista Educação, edição n. 174. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/174/pouco-preparo-236326-1.asp>

Queremos investigar também se tais provas refletem o entendimento do professor sobre a vantagem de se trabalhar com os gêneros, conforme sugerem os documentos oficiais.

1.4. Os objetivos e as perguntas de pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é investigar se os exames do SIMAVE/PROEB exercem um efeito retroativo sobre a prática avaliativa dos professores do ensino médio da escola pública estadual onde se realizou a pesquisa, mais especificamente sobre as provas escritas, que são os instrumentos mais utilizados para avaliação, observando-se o tratamento dado às **habilidades de leitura** pelo viés dos **gêneros textuais** em tais provas.

Esse objetivo geral se subdivide em outros um pouco mais específicos:

- i- verificar que eixo norteador e que procedimentos os professores da escola pesquisada utilizam para elaborar suas provas;
- ii- comparar o tratamento que é dado ao gênero nas avaliações desses professores e nos testes de larga escala do SIMAVE/PROEB;
- iii- verificar se os professores sujeitos da pesquisa reconhecem a influência desses testes sobre a sua prática de avaliação através de provas.

Buscando sistematizar esses objetivos, elegemos algumas perguntas que pudessem nortear a presente pesquisa. Cada pergunta corresponde a um dos objetivos específicos acima descritos:

- 1) Os professores se utilizam de itens do SIMAVE/PROEB ou de itens semelhantes para elaborar suas provas?
- 2) Que aspectos relativos aos gêneros têm sido normalmente avaliados nas provas elaboradas pelos professores e nos exames do SIMAVE/PROEB?
- 3) Os professores percebem alguma influência dos testes do SIMAVE/PROEB na sua atividade de preparação de provas?

Acreditamos que as respostas a essas perguntas possam sinalizar alguns dos problemas relacionados à avaliação como importante elemento do processo de ensino/aprendizagem e que os resultados desta pesquisa, aliados a outras nessa mesma área, possam sugerir mudanças nas

ações promovidas pelo sistema mineiro de avaliação, com vistas a uma avaliação formativa mais integrada ao ensino.

1.5. A organização do trabalho

Este trabalho está organizado em sete capítulos. Neste primeiro capítulo, apresentamos o que pretendemos com esta pesquisa, bem como a contextualização do problema, a justificativa, os objetivos e as perguntas que estabelecemos para este estudo.

No segundo capítulo, julgamos necessário apresentar algumas concepções de avaliação, destacando aquela que nos parece mais adequada aos contextos escolares atuais. Também situamos o contexto da avaliação escolar nas políticas públicas, explanando sobre o sistema mineiro de avaliação, mais especificamente o SIMAVE/PROEB, do qual coletamos itens de exames para análise, e recorrendo a pesquisas que tratam da avaliação, do planejamento escolar e do efeito retroativo que aquela exerce sobre este.

O capítulo posterior aborda os fundamentos teóricos relativos ao estudo dos gêneros textuais e da leitura, uma vez que nos interessa, nesta pesquisa, verificar o tratamento que se dá aos gêneros nas avaliações, as quais, no caso dos exames do SIMAVE/PROEB focalizam a leitura. Primeiramente procuramos compreender a noção de gênero, à luz dos teóricos mais representativos da teoria dos gêneros. Em seguida, tratamos do gênero como objeto de ensino e analisamos a referência que os PCNs fazem a ele. Apresentamos também uma análise contrastiva entre o ensino tradicional baseado na gramática normativa e o ensino orientado pela noção de gêneros. Por último, tecemos alguns comentários sobre leitura, citando alguns modelos teóricos e analisando a importância do estabelecimento de objetivos entre as atividades e estratégias de formação do leitor proficiente.

No capítulo 4, discutiremos a metodologia utilizada. Serão explicitados a justificativa para o paradigma, a descrição do cenário e sujeitos da pesquisa, a descrição dos instrumentos utilizados na coleta e os procedimentos de organização e análise dos dados.

A análise dos dados será apresentada no capítulo 5, através de explicações que evidenciem o nosso percurso metodológico e de exemplos de dados coletados que corroborem a compreensão do nosso objeto de estudo. Os instrumentos utilizados na pesquisa serão separados em diferentes seções do capítulo, a fim de que possam ser compreendidos de forma mais organizada.

No capítulo 6 subsequente, serão discutidos os resultados com considerações que encaminhem para o objetivo principal desta investigação. Buscaremos estabelecer sempre uma inter-relação entre os pressupostos teóricos, as perguntas de pesquisa propostas no capítulo da Introdução e as questões que emergiram no decurso da pesquisa.

Finalmente, no capítulo 7, expressaremos as ponderações que fizemos, com base nas leituras realizadas e nos resultados alcançados com a pesquisa.

CAPÍTULO 2

A AVALIAÇÃO ESCOLAR

O objetivo deste capítulo é apresentar alguns conceitos sobre a avaliação, refletir sobre a sua prática em sala de aula, relacionando-a à prática de se aplicar testes em larga escala, bem como analisar o efeito retroativo dela no planejamento escolar.

Avaliar é um fenômeno humano. Segundo o filósofo Nietzsche, a palavra “homem” significa “aquele que avalia”⁸. Indubitavelmente, apenas o homem tem a capacidade teleológica de prever o produto de suas ações e traçar os objetivos do que deseja ou do que é necessário. Ao fazê-lo, ele está em processo de avaliação.

A avaliação está presente em quase todas as atividades da vida humana, seja nas diversas áreas do conhecimento, seja na vida cotidiana. Avaliam-se, por exemplo, quando se pretende construir um edifício, as características do terreno e sua adequação ao projeto de construção. Um advogado, ao ser contratado para defender uma causa na justiça, avalia o caso, sua abrangência, suas necessidades e seus procedimentos. Um médico avalia o resultado de exames de vários tipos, antes de estabelecer um diagnóstico e prescrever a medicação adequada para promover a saúde e o tratamento da doença de um paciente.

Na vida diária, uma dona de casa, ao preparar as refeições, analisa que prato principal e que acompanhamentos deverá preparar, de que ingredientes dispõe para essa tarefa, quanto tempo irá despender, etc. Ao alugar um filme, lemos a sinopse; verificamos se o filme é legendado e/ou dublado, de acordo com nossa preferência; refletimos se a escolha foi acertada ou não, durante e após a exibição do filme; entre outras análises.

De acordo com LUCKESI (1995/2008):

(...) Planejamento e avaliação são atos que estão a serviço da construção de resultados satisfatórios. Enquanto o planejamento traça previamente os caminhos, a avaliação subsidia os redirecionamentos que venham a se fazer necessários no percurso da ação. A avaliação é um ato de investigar a

⁸ Cf. Nietzsche: "A palavra homem significa aquele que avalia: ele quis denominar-se pelo seu maior descobrimento". (O viajante e a sua sombra), apud SERRÃO, Joel. **Iniciação ao filosofar**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1970. p. 101.

qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhora. (p.165)

Dentro dessa perspectiva, para a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, conforme o quinto módulo de estudo do Programa de Desenvolvimento Profissional do Educador, no ano de 2005, que trata sobre “Avaliação da Aprendizagem Escolar⁹”, nas diversas profissões e sobretudo na área educacional, avaliar é um processo complexo que se torna operacional, quando se faz “uma análise comparativa entre ‘o que é avaliado’ e um referencial que expressa ‘o que é necessário, é possível, foi planejado, desejado ou mesmo idealizado’”. (p. 8)

O juízo de valor resultante dessa comparação entre o objeto que foi avaliado e o referencial da avaliação “não é um valor em si, mas o processamento da transformação do dado factual em valor”. (p. 8) E o texto do referido módulo complementa que é o juízo de valor que torna a informação significativa e com sentido, o que faz com que ela seja útil nas decisões e importante para orientar a continuidade das ações e atividades.

Atente-se para o fato de que, dada a natureza valorativa do ato de avaliar – etimologicamente “ter valor, custar” –, é necessário que se considere a falta de precisão da avaliação, ao se trabalhar em áreas não exatas e com seres humanos. Os resultados devem ser relativizados na fase de interpretação e de conclusão. É preciso analisá-los considerando o contexto em que foram observados ou produzidos, e as conclusões devem convergir no sentido de responder aos objetivos para os quais a avaliação foi proposta.

2.1 Concepções de avaliação

Em diferentes momentos históricos, o pensamento sobre a prática avaliativa vai sendo modificado, construído, em um processo contínuo de repensar tal prática segundo a cultura de cada época. Apresentaremos quatro das várias concepções distintas de avaliação, que fundamentaram o pensamento e a prática avaliativa de acordo com o contexto cronológico de seu surgimento.

⁹ Trata-se de uma coleção de cadernos, denominados módulos, que foram distribuídos para os Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDPs), com o objetivo de orientar estudos realizados periodicamente e propor reflexões sobre o ensino. A autoria do referido módulo de “Avaliação da Aprendizagem Escolar” é atribuída a Lúcia Alves Faria Mattos.

2.1.1 Conceção tradicionalista

Esta concepção de avaliação remonta à Idade Média, através da Igreja Católica e seus educadores religiosos. Acreditava-se ser o saber divino e dogmático proveniente de Deus, o qual era repassado por seres iluminados como padres, médicos e professores.

Sustentado no pensamento clássico e humanista, a aprendizagem era tomada de forma determinista, reducionista, mecânica e passiva, pois o objetivo dos educadores religiosos era transmitir valores e conhecimentos acumulados pela humanidade. Essa postura metodológica “compreendia a aprendizagem como um processo exógeno, e o homem como receptor passivo, um depósito vazio a ser preenchido pelo conhecimento que vem de fora” (FERNANDES, 2002a, p.22).

FREIRE (1987) nomeia esse processo de ensinar como “educação bancária”, em que o aluno é um depositário de conhecimentos, de informações (regras, datas, nomes, fatos históricos, fórmulas, etc) e o professor é o detentor do saber. Este adquire o conhecimento através de estudos e pesquisas e, posteriormente, compartilha com seus alunos aquilo que eles devem aprender.

A prática avaliativa decorrente dessa concepção de ensino é teoricamente imparcial e objetiva, estabelecida pelo cômputo dos erros e acertos que mostram os instrumentos adotados pelo professor (provas escritas, trabalhos individuais e em grupo, arguições, etc):

(...) a medida dá-se com a contagem dos acertos do educando sobre um conteúdo, dentro de um certo limite de possibilidades, equivalente à quantidade de questões que possui o teste, prova ou trabalho dissertativo. (...) A medida da aprendizagem do educando corresponde à contagem das respostas corretas emitidas sobre um determinado conteúdo de aprendizagem que se esteja trabalhando. (LUCKESI, 1995/2008, p. 88)

É importante ressaltar aqui que cada instrumento de avaliação geralmente é utilizado no final da etapa do processo de ensino, ou seja, ensina-se um conteúdo e imediatamente se avalia aquele conteúdo; ensina-se outro conteúdo, e ele é “cobrado”, em seguida, do aluno; assim sucessivamente.

No Brasil, essa prática metodológica de transmitir conteúdos, selecionados pelo professor ou pelas autoridades escolares, remonta à época dos colonizadores e imita o modelo de ensino ministrado pelos padres jesuítas, concentrado no autoritarismo do professor. O sistema de avaliação desse modelo, ainda muito frequente e enraizado nas escolas brasileiras, é excludente, punitivo e classificatório.

Esse caráter classificatório, entretanto, tem suas contribuições para o ensino e desempenha papéis importantes na educação, segundo BOUGHTON; CINTRA (2005):

(...) O primeiro diz respeito às avaliações nacionais para todo o sistema, feitas para fornecer informações estatísticas aos órgãos federais sobre o desempenho dos estudantes, estes inseridos em diversos subgrupos divididos por critérios, tais como gênero, carga cultural, região e assim por diante. (BOUGHTON; CINTRA, 2005, p. 376)

Para os órgãos públicos que buscam delinear um panorama do sistema educacional (federal, estadual ou municipal), a avaliação classificatória é utilizada como instrumento de medida, através de provas padronizadas cujos resultados podem ser analisados em termos de desempenho de grupos específicos. Além disso, ela pode atuar como um dispositivo que serve para determinar o acesso a oportunidades educacionais ou o ingresso em instituições, por exemplo, de ensino superior.

A grande crítica que se faz a essa concepção de avaliação é que ela tem mais um caráter de exclusão, de distanciamento entre professor e aluno, do que de auxílio nas dificuldades do educando. LUCKESI (1995/2008) adverte que esse processo de avaliar “teve agregado a si um significado de poder, que decide sobre a vida do educando, e não um meio de auxiliá-lo ao crescimento” (p. 166).

E PERRENOUD (1999) acrescenta que:

(...) as provas escolares tradicionais se revelam de pouca utilidade, porque são essencialmente concebidas em vista mais do desconto do que da análise dos erros, mais para a classificação dos alunos do que para a identificação do nível de domínio de cada um. (...) Uma prova desse gênero não informa muito como se operam a aprendizagem e a construção dos conhecimentos na mente de cada aluno, ela *sanciona* seus erros sem buscar os meios para *compreendê-los* e para trabalhá-los. (p. 15 – grifos do autor).

Em síntese, a concepção tradicionalista de avaliação prioriza aspectos sobretudo quantitativos e considera o objeto da avaliação como um produto, além de ser compreendida pelos educadores como um momento isolado do processo de educar e, por conseguinte, não relacionado à educação (HOFFMANN, 1998)

2.1.2 Concepção psicopedagógica

Durante as grandes transformações da década de 1930, no Brasil, emerge um movimento que criticava severamente o modelo humanista tradicionalista de educação, por não atender às exigências de uma sociedade capitalista e industrial em formação, e propunha uma renovação da escola. Esse movimento, importado dos Estados Unidos e da Europa, foi denominado “Escola Nova” e refletia um discurso influenciado pelas pesquisas no campo da Psicologia e da Psicopedagogia da época.

O educador deixa de ser o eixo principal do processo de ensino, cedendo lugar ao aluno, que se torna o responsável por sua aprendizagem devido ao seu papel ativo no desenvolvimento de suas potencialidades. O movimento pautava-se em modelos subjetivistas e concebia a construção do conhecimento como resultado das experiências entre professor e aluno, conforme a motivação, o interesse e o esforço do aluno, o qual era submetido não a um processo de punição, mas de “direcionamento da aprendizagem e seu conseqüente desenvolvimento” (LUCKESI, 1995/2008, p. 96).

Nessa corrente, segundo FERNANDES (2002b), o professor “deixa de ser o único avaliador, dividindo com o grupo essa tarefa. Não importa mais o conhecimento aprendido, mas o esforço, o interesse, a participação, a frequência e a pontualidade.” (p. 125).

A prática avaliativa da concepção psicopedagógica valorizava os aspectos afetivos do aluno e baseava-se no enfoque qualitativo do processo de aprendizagem, o que fez surgir uma escala de “conceitos” (A, B, C... ou Excelente, Muito Bom, Regular, etc) em substituição às “notas”. Estes eram atribuídos em função dos comportamentos já citados (esforço, interesse, participação, assiduidade, pontualidade, etc). Também era dada muita ênfase à autoavaliação, utilizada como forma de mostrar que a tradicional prova não era o único recurso para se avaliar, tanto quanto os relatórios que descreviam as atitudes dos educandos.

Por valorizar as condições afetivas e emocionais que interferem no processo de ensino/aprendizagem, o movimento escolanovista passou a respeitar o ritmo individual de aprendizagem dos alunos e os seus conhecimentos prévios (experiências e valores), acreditando ser essa uma estratégia para um aprendizado mais significativo. E, dessa forma, os conteúdos deveriam ser selecionados a partir dos interesses, necessidades e experiências vividas pelos alunos.

Embora fosse uma concepção mais aberta e subjetiva, essa forma de avaliar, limitada ao aspecto comportamental, sofreu duras críticas por perder o caráter de avaliação do

conhecimento e correr o risco de tornar-se tendenciosa e elitista, pressupondo que “a aprendizagem depende das aptidões pessoais, das capacidades inatas, abstraindo toda e qualquer interferência dos fatores sócio-histórico-culturais e perpetuando o determinismo de uma desigualdade também inata”. (JOSÉ, 2010, p. 22)

2.1.3 Concepção tecnicista

Quase concomitantemente com as correntes psicopedagógicas, surgiu e desenvolveu-se outra tendência, que buscava prover os educandos de uma formação necessária para o mercado de trabalho, conforme a sociedade industrial e tecnológica do país exigia naquele momento de mudanças estruturais, econômicas e sociais advindas da modernização. Essa concepção, a que chamamos tecnicista, objetivava reorganizar o processo educativo, minimizando as interferências subjetivas, tão comuns na concepção psicopedagógica, e conduzindo-o como uma organização lógica em que predominava a racionalidade técnica.

Considerando-se que a reprodução das relações de produção exige a reprodução das ideias que a suportam (KUENZER; MACHADO, 1982, p. 30), a escolha da tecnologia educacional representou a possibilidade de transferir o modelo organizacional característico do sistema empresarial para o sistema de ensino, “visando à reordenação do sistema educacional com base nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade” (MIRA; ROMANOWSKI, 2009).

Esse modelo de avaliação propunha uma congruência entre objetivos e desempenho. Assim, ao final do processo avaliativo, o professor, visto como técnico responsável pela eficiência do ensino, deveria verificar se os alunos haviam adquirido os comportamentos desejados. Para isso, eram propostos instrumentos de avaliação padronizados, que consistiam em questões objetivas, para cuja resolução não se exigia do aluno capacidade reflexiva e interpretativa, mas tão somente uma atitude de repetição e memorização. Tratava-se, portanto, de uma avaliação quantitativa, que tinha como finalidade verificar quão próximo ou distante o educando se encontrava em relação aos objetivos previamente estabelecidos no programa de ensino.

Segundo JOSÉ (2010):

Essa abordagem tecnicista/objetivista tenta superar o caráter subjetivista da concepção psicopedagógica e, neste sentido, aproxima-se da concepção clássica tradicional, pois, para se chegar ao resultado da avaliação, procede-se à contagem dos acertos, busca-se uma unidade de medida, geralmente

“pontos”, transformando-se acertos em número de pontos em uma dada escala numérica (zero a 10 / zero a 100). A natureza epistemológica desse modelo conduz à prática de uma avaliação eminentemente quantitativa, limitada, voltada para escassos conteúdos. Professores e alunos tendem à perda de autonomia, pois dependem dos reguladores externos (programas/manuais) que estabelecem o conhecimento padronizado e o conjunto de objetivos a serem mensurados pelos testes. (p. 23)

Percebe-se que, dentro dessa concepção, a escola deveria funcionar como uma empresa. Os métodos pedagógicos pautavam-se em instruções programadas, e os conteúdos de ensino eram constituídos por meio de informações, leis e princípios científicos mensuráveis, técnicos e objetivos, organizados em sequência lógica e psicológica, estabelecida e ordenada por especialistas. Os alunos e os professores passaram a ser elementos secundários do processo de ensino. Sua participação baseava-se na organização racional dos meios.

Para GHIRALDELLI (2001), as razões para o tecnicismo pedagógico estão na implementação do ensino profissionalizante obrigatório, com base na Teoria do Capital Humano,¹⁰ que se afigurava como forma de superar o subdesenvolvimento e atingir o capitalismo social, através do lema “educação como investimento”, proposto pelos tecnocratas da ditadura militar. O pensamento era que, ampliando a qualidade da mão de obra por meio de uma rede de ensino orientada para a capacitação técnica do trabalhador, a escola seria uma grande contribuinte para o desenvolvimento econômico do país. Para os adeptos da Teoria do Capital Humano, os salários no Brasil eram baixos, porque o trabalhador brasileiro era pouco capacitado tecnicamente. “A profissionalização através do ensino técnico iria resolver esse problema, fazendo crescer os salários e, com isto, fazendo diminuir as injustiças sociais.” (GHIRALDELLI, 2001, p. 186).

FERNANDES (2002a) afirma que, “para se ensinar, não se exigia tanto um bom preparo intelectual; era suficiente uma formação rápida e precária, preocupada principalmente com o ensino dos métodos e das técnicas e com a definição dos objetivos a serem atingidos” (p. 28). Com esse pensamento, acreditava-se resolver o problema da marginalidade, habilitando os educandos para atuarem ativamente nos setores econômicos do país, aumentando, assim, a produtividade.

10 A Teoria do Capital Humano está ligada ao surgimento da disciplina “Economia da Educação” nos meados dos anos 1950 e é atribuída a Theodore W. Schultz. Sua preocupação era explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. Concluiu-se que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação.

Entretanto, a proposta foi condenada por não conceber a escola como meio interativo e mediador na construção do conhecimento e na ampliação da experiência humana, mas apenas como espaço de qualificação profissional dos alunos para o mercado de trabalho. GHIRALDELLI (2001) reflete sobre o fato de essa forma de ensino tirar a oportunidade de um estudo aprofundado sobre os conteúdos escolares necessários para a construção de um saber crítico e reflexivo, voltado para a cidadania e para uma melhor participação na vida social e política do país.

E acrescenta SAVIANI (1983) que a concepção tecnicista se restringia ao “aprender a fazer”, diferentemente das concepções tradicionalista e psicopedagógica, que defendiam o “aprender” e o “aprender a aprender”, respectivamente. Nessa perspectiva, a prática pedagógica da concepção tecnicista era considerada fragmentada, descontínua, e inviabilizava um trabalho pedagógico eficiente.

2.1.4 Concepção formativa

A partir da década de 80, buscando vencer as limitações dos modelos tradicionalista, psicopedagógico e tecnicista, surgiram inúmeros trabalhos que consideravam, de forma mais abrangente, a relação entre educação e sociedade, subsidiadas pelas novas contribuições dos paradigmas cognitivista e sociointeracionista do processo de ensino. Numerosas pesquisas, com diferentes propostas de denominações para uma nova concepção de ensino e/ou de avaliação, têm sido defendidas (Libertária, Libertadora, Histórico-crítica, Crítico-social, Emancipatória, Diagnóstico-formativa, Dialógica, Construtivista/Sociointeracionista, etc). Com uma ou outra diferença peculiar, elas se baseiam, principalmente, na racionalidade prática e crítica, na valorização da experiência de vida dos indivíduos, na visão interdisciplinar dos conteúdos de ensino e nas funções diagnóstica, formativa e somativa da avaliação.

Dentre os estudiosos que se destacam com suas contribuições nessa linha de pesquisa, podemos citar, dentre outros: LUCKESI (1995/2008), HOFFMANN (1998), PERRENOUD (1999), HADJI (2001) e MÉNDEZ (2002).

A avaliação formativa não concebe o processo de ensino como uma ação padronizada, mas como um conjunto de conhecimentos múltiplos, capazes de permitir que o aluno se oriente diante de situações complexas que lhe são apresentadas, através de um processo de construção pessoal e social de novas competências. Diferente do aluno mero reprodutor de informações,

como no modelo tradicionalista, por exemplo, tem-se, nesta perspectiva, um outro, autônomo, que pensa, analisa, interpreta, decide, resolve problemas.

A escola passa a ser valorizada como espaço social responsável pela apropriação desses saberes universais e é onde as competências dos alunos vão sendo ampliadas e aperfeiçoadas. E o professor torna-se uma autoridade competente, responsável por direcionar o processo pedagógico, interferindo e criando condições necessárias para que o conhecimento seja, de fato, absorvido.

PERRENOUD (1999) esclarece que:

A avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas. A avaliação formativa participa da questão global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da profissão de professor: outrora dispensados de aulas e lições, o professor se torna o criador de *situações de aprendizagem* ‘portadoras de sentido e de regulação’ (p. 18 – grifos do autor).

A prática pedagógica propõe uma interação entre conteúdo – permanentemente reavaliado e concebido como produção histórico-social de todos os homens – e realidade concreta, com vistas à transformação da sociedade.

FERNANDES (2002a) corrobora esse pensamento, quando esclarece que “aprender torna-se um ato de conhecimento com a realidade concreta; portanto, o aprendido não decorre de uma imposição de memorização, mas a nível crítico de conhecimento do qual se chegará pelo processo de compreensão, reflexão e crítica” (p. 34).

A avaliação perde o caráter meramente classificatório, mensurador, e se transforma em importante elemento favorecedor da melhoria da qualidade da aprendizagem. Os exames¹¹ deixam de ser a única forma de se avaliar. Segundo PERRENOUD (1999):

A avaliação formativa deve, pois, forjar seus próprios instrumentos, que vão do teste criterioso, descrevendo de modo analítico um nível de aquisição ou de domínio, à observação *in loco* dos métodos de trabalho, dos procedimentos, dos processos intelectuais no aluno. (p. 15)

¹¹ Neste trabalho, utilizaremos o termo “exame” como sinônimo de teste. Na maioria das vezes, estaremos nos referindo a testes externos e, em sua maior parte, de múltipla escolha. A palavra “prova” indicará o instrumento avaliativo elaborado pelo professor e aplicado cotidianamente na sala de aula. O termo “avaliação” pode se referir tanto ao instrumento como, na maioria das vezes aqui, ao processo mais amplo em que podem ser incluídos os testes, exames ou provas.

Na opinião de PERRENOUD (1999), as provas escolares, preponderantemente, servem para a “classificação dos alunos” (hierarquização), e menos para a “identificação do nível de domínio de cada um”. Assim, não se sabe como acontecem a aprendizagem e a construção do conhecimento no plano mental. O sociólogo suíço exemplifica com uma metáfora:

Nenhum médico se preocupa em classificar seus pacientes, do menos doente ao mais gravemente atingido. Nem mesmo pensa em lhes administrar um tratamento coletivo. Esforça-se para determinar, para cada um deles, um diagnóstico individualizado, estabelecendo uma ação terapêutica sob medida. (PERRENOUD, 1999, p. 15)

Dessa forma, percebe-se que a avaliação adquire um caráter de importante instrumento para se realizar um diagnóstico dos problemas enfrentados pelos alunos e para que sejam elaboradas propostas de intervenção, as quais podem se relacionar ao professor, na (re)orientação de suas técnicas de ensino; ao aluno, quanto às estratégias de aprender a aprender; ou aos próprios sistemas públicos educacionais, através de fundamentações para uma reforma da gestão escolar.

Verifica-se, em síntese, que a concepção de avaliação sofre um processo gradativo de transformação histórica epistemológica, adequando-se aos diferentes contextos históricos, às necessidades específicas de cada sociedade e aos valores/pensamentos vigentes em cada época. As escolas, com sua diversidade de profissionais de várias faixas etárias, vão recebendo influência de várias dessas tendências. Observa-se, assim, que, nas práticas avaliativas escolares, várias dessas concepções de avaliação coexistem, muitas vezes, de forma “inconsciente e inconsistente, desvinculada de um projeto educativo”, conforme JOSÉ (2010, p. 27).

Embora atualmente haja um discurso de maior valorização da concepção formativa, independentemente das variadas denominações que são defendidas, reconhecemos que cada concepção tem sua devida contribuição, sobretudo quando contextualizamos seu surgimento, seus objetivos e seus efeitos. Ainda que sejamos inclinados a valorizar mais a avaliação formativa, por reconhecer nela um trabalho efetivo de desenvolver a autonomia do aluno frente a situações-problema, admitimos a colaboração da concepção tecnicista, principalmente em relação à implantação de instrumentos de quantificação, capazes de verificar, ainda que de forma não totalmente eficiente, a aprendizagem dos alunos em relação aos objetivos previamente estabelecidos.

As avaliações em larga escala, nesse sentido, se identificam com a concepção tecnicista de avaliação, e seus resultados, quando devidamente utilizados, podem conduzir a um trabalho efetivo de transformação das práticas educativas com vistas a uma aprendizagem ideal. Na seção seguinte, abordaremos a avaliação em larga escala. Antes, contudo, vamos analisar alguns critérios de construção do que consideramos um bom instrumento de avaliação no processo de ensino/aprendizagem de língua.

Quando o professor decide elaborar uma prova, frequentemente tem dúvidas se está preparando um bom instrumento de avaliação, se sua proposta está de acordo com seus objetivos e com as expectativas suas e dos seus alunos. Para resolver esse problema, apresentamos, de forma bem resumida, alguns critérios propostos por BROWN (2001, 2004) com o objetivo de observar se um teste está sendo coerente com sua proposta de avaliação. Tais critérios são: praticidade, confiabilidade e validade. A esses três critérios, acrescentamos outros três apresentados por BACHMAN & PALMER (1996) como “qualidades de um teste” (interatividade, autenticidade e efeito retroativo). A partir desses seis critérios de qualidade, teremos um modelo para se avaliar a utilidade de um determinado teste. São eles:

1) Validade

Um teste de compreensão de texto, por exemplo, é considerado válido quando avalia a habilidade de leitura de um aluno, e não o seu conhecimento prévio sobre o assunto, sua capacidade de dedução lógica no texto ou outra variável qualquer.

2) Confiabilidade

Um teste é considerado confiável quando há consistência dos critérios utilizados para sua avaliação. Para isso, o teste deve ser elaborado, aplicado e corrigido de modo que produza resultados semelhantes quando aplicado em ocasiões diferentes para os mesmos alunos.

3) Autenticidade

Um teste é considerado autêntico quando apresenta tarefas que imitam ou reproduzem o uso real da língua que está sendo avaliada.

4) Interatividade

Um teste é considerado interativo quando faz com que os alunos se envolvam com ele, demonstrando suas habilidades ao máximo.

5) Praticidade

Um teste é considerado prático quando há equivalência entre os recursos disponíveis e as necessidades exigidas para colocá-lo em prática.

6) Efeito retroativo

Este critério está relacionado com as consequências dos resultados da avaliação não apenas no indivíduo, como também na sociedade. Essas consequências podem ser tanto positivas quanto negativas, dependendo, em grande parte, das crenças daqueles que estão envolvidos no processo da avaliação. Por estar no centro das discussões desta pesquisa, o efeito retroativo será examinado em maior profundidade na seção 2.6 deste trabalho.

Os teóricos que estudam o ensino/aprendizagem de línguas reconhecem que é necessário construir os instrumentos de avaliação fundamentados nesses critérios. Assim, a qualidade de um teste é medida pelo produto desses critérios: quanto mais critérios forem considerados satisfatórios, maior será a qualidade do teste.

Na seção seguinte, discutiremos a questão da avaliação educacional em larga escala, com a qual o SIMAVE/PROEB se identifica.

2.2 Avaliação educacional em larga escala

Chamamos de “avaliação em larga escala”, ou “avaliação externa”, a iniciativa de avaliação de desempenho dos alunos, aplicada nas escolas e redes de ensino pelo Ministério da Educação (MEC), assim como aquelas elaboradas pelos governos estaduais e municipais. Muitas vezes, é citada com outras denominações como “avaliação oficial” e “avaliação sistêmica”.

Devido às constantes exigências que se fazem na atualidade sobre a qualidade do ensino, e considerada a importância da educação escolar, a avaliação em larga escala tem sido um instrumento significativo para subsidiar o planejamento, a elaboração, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas educacionais em todo o território brasileiro, assim como tem contribuído fortemente para a gestão da educação dos sistemas municipais e estaduais nas escolas de sua abrangência. Trata-se de uma tendência mundial, atualmente, a introdução de exames externos com o objetivo de redirecionar as práticas de ensino. Além da função de diagnóstico, há uma função de determinar os conteúdos a serem ensinados nas escolas. Ao manter o controle do que se é avaliado, tenta-se interferir nos conteúdos que fazem parte dos programas escolares.

Percebemos, com isso, que há uma preferência das políticas públicas em introduzir exames a refletir sobre os currículos e as práticas, buscando-se uma modificação para os

problemas delineados. Parece haver um pensamento de que a aplicação de testes, só ela, é suficiente para dar conta de introduzir as mudanças que se fazem necessárias em todo o sistema educacional.

Reconhecendo a importância de tais avaliações, GATTI (1994, p. 15) declara que “acompanhar e avaliar o processo de ensino e seu gerenciamento é testemunho de seriedade de intenções e da vontade de agir inteligentemente para a solução dos problemas que afloram. É sinônimo de decência. É um comportamento ético nas ações públicas.”.

E VIANNA (2003) considera:

O Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB – é, sem sombra de dúvida, a nosso juízo, o melhor e o mais bem delineado dos projetos propostos pelo Ministério da Educação. Nele dever-se-ia concentrar todo o empenho governamental, por ser o ensino básico o fundamento para a construção do espírito de cidadania e o alicerce sobre o qual se apoiam os demais níveis educacionais (...) (p. 53)

Com base nas informações divulgadas pelo Ministério da Educação (PDE/PROVA BRASIL, 2011) e nos estudos de HORTA NETO (2007), sabe-se que as primeiras discussões sobre a importância da implantação de um sistema de avaliação em larga escala no Brasil ocorreram nos anos 1985 e 1986, por meio do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste – EDURURAL-NE, que foi implantado no período de 1981 a 1987 em centenas de municípios considerados pouco desenvolvidos e com a finalidade de “expandir o acesso à escola primária, diminuir as taxas de repetência e evasão e melhorar o rendimento escolar dos alunos” (HORTA NETO, 2007, p. 6).

Em 1988, o MEC instituiu o SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Primária, que, em função das alterações da Constituição de 1988, passa a denominar-se SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. A primeira avaliação aconteceu em 1990 e, a partir de 1992, sua aplicação ficou sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Desde 1993, ininterruptamente, a cada dois anos, realiza-se um ciclo de avaliação, sendo progressivamente aprimorada, com importantes inovações ocorridas entre 1995 e 2001, a saber:

- Em 1995, foi introduzida a metodologia estatística conhecida como Teoria de Resposta ao Item – TRI –, responsável, entre outras contribuições, por permitir a comparabilidade dos diversos ciclos de avaliação;
- Em 1997, surgiram as Matrizes de Referência, um repertório que descrevia as competências e habilidades que os alunos precisavam dominar em cada série

avaliada e que possibilitava um maior rigor técnico na construção dos itens do teste, bem como na análise dos resultados da avaliação;

- Em 2001, essas Matrizes de Referência sofreram uma adequação em virtude da ampla divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs –, considerável referencial desenvolvido pelo MEC, para o qual contribuíram cerca de 500 professores de 12 estados brasileiros, com representação de todas as regiões do Brasil. (PDE/PROVA BRASIL, 2011; HORTA NETO, 2007).

Paralelamente à avaliação do SAEB, aplicou-se, em 2005, uma avaliação de caráter quase censitário, que proporcionava a divulgação dos resultados por escolas e por municípios, fato que permitiu uma ampliação da análise dos resultados da avaliação. Tal avaliação recebeu a denominação de “Prova Brasil”. GRAÇA (2010) esclarece que:

De acordo com os documentos oficiais (Brasil, 2007a), a Prova Brasil objetiva complementar informações do Saeb, na medida em que seus resultados emitem, além da média de proficiência obtida nos testes, dados de distorção idade-série, média de horas-aula diária, percentual de docentes com curso superior e o Ideb de cada escola participante da avaliação.

A Prova Brasil utiliza o mesmo teste padronizado do Saeb e os questionários de contexto aplicados aos diretores, alunos e professores. No entanto, distingue-se quanto ao público-alvo e abrangência: avalia todos os alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental de escolas públicas localizadas em áreas urbanas em turmas com no mínimo 20 alunos matriculados. (p. 491-492)

A forma mais simples de usar os resultados da Prova Brasil é comparar a média adquirida pela escola com um nível considerado adequado para cada ano/série. A escola precisa atentar também para a porcentagem de seus alunos em cada um dos níveis, tendo em vista que as ações pedagógicas necessárias serão aplicadas distintamente para alunos em níveis diferenciados.

A aplicação dos princípios contidos na Prova Brasil em relação à organização do ensino de leitura e compreensão textual contribui para que o aluno se torne um leitor proficiente, apto a ler, com criticidade e competência, a diversidade de textos que circulam em nossa sociedade. Apesar dessa e de outras contribuições, a Prova Brasil tem recebido várias críticas em relação à sua elaboração, como: não estar de acordo com os PCNs; atender aos interesses de grandes empresários que querem saber onde investir seu capital; estar além do nível dos alunos. Dentre as inúmeras críticas, ressaltamos a de que a medida das competências avaliadas na Prova Brasil (foco em Leitura, nos testes de Língua Portuguesa; e em Resolução de Problemas, nos testes de Matemática) capta somente os aspectos superficiais dessas competências. Todavia, à medida

que se vai familiarizando com os itens utilizados nos testes, essa crítica tem se reduzido. (PDE/PROVA BRASIL, 2011).

Tais itens indicam que a Prova Brasil tem sua atenção focada para medir competências básicas e essenciais. Sendo assim, toda ação capaz de prover o aluno de uma capacidade para responder de forma adequada aos itens da Prova Brasil estará permitindo que este aluno consolide competências fundamentais para o exercício de sua cidadania.

Torna-se necessário reconhecer que o diagnóstico realizado pela Prova Brasil não é suficiente para solucionar os problemas detectados na educação. Muitas ações se fazem necessárias em diferentes âmbitos da sociedade, sobretudo da comunidade escolar. Educação é responsabilidade de alunos, professores, pais, gestores escolares, governos, enfim, da sociedade como um todo.

Dessa forma é que a Prova Brasil convive com outras políticas públicas educacionais, entre elas o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, por cujos exames se interessa esta pesquisa. Porém, antes de apresentarmos o SIMAVE, julgamos necessário expor, de forma resumida, o conceito de *accountability*, que vem sendo bastante utilizado no Brasil, tendo alcançado também a área da Educação.

Accountability é um vocábulo para o qual não há, em português, uma tradução que contemple com exatidão o espectro de significados existentes no termo em inglês, apesar de serem utilizadas palavras como responsabilidade, responsabilização, responsabilidade, prestação de contas, entre outras, para se referirem a esse conceito e prática que tem origem na gestão empresarial.¹²

Segundo PINHO & SACRAMENTO (2009, p. 1364), “o significado do conceito envolve responsabilidade (objetiva e subjetiva), controle, transparência, obrigação de prestação de contas, justificativas para as ações que foram ou deixaram de ser empreendidas, premiação e/ou castigo”. Trata-se de um termo que é utilizado comumente no âmbito das políticas públicas. Para VIEIRA (2005), o conceito está vinculado à ideia de governança e de controle social sobre o Estado. Seu surgimento está relacionado com a onda de reformas dos estados em vários países do mundo, inclusive a América Latina, nas décadas de 1980 e 1990.

É importante destacar que, apesar do conceito, em termos de políticas públicas, vincular-se à ideia de transparência na execução, prestação de contas de resultados e responsabilização dos gestores pelas falhas, sob uma perspectiva econômica de eficiência/eficácia, percebe-se,

¹² Sobre a ausência de um termo correspondente em português, Campos (1990) considera que: “Na verdade, o que nos falta é o próprio conceito, razão pela qual não dispomos da palavra em nosso dicionário” (p. 31).

por outro lado, que, nos setores sociais, cobra-se desse conceito um viés mais crítico, relacionando-o não a mecanismos de mercado, mas sim a dispositivos de participação da sociedade civil na esfera da produção, execução e avaliação de políticas.

No esfera da educação, pode-se perceber uma preocupação cada vez mais crescente dos governantes com os resultados dos sistemas de educação de seus países, por causa da disputa das nações por um lugar competitivo no mercado global. Ao mesmo tempo, o grande volume de recursos destinados à educação dá origem a questões relativas à eficácia dos investimentos neste setor e obriga a uma aferição mais detalhada da qualidade da educação oferecida (BROOKE, 2006, p. 378).

A implementação de políticas de *accountability* funciona como uma resposta a essa exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares. Mediante essa “responsabilização”, as informações sobre o trabalho das escolas se tornam públicas e os gestores e outros membros da equipe escolar são considerados corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição.

Para MAGRONE & TAVARES Jr. (2014), a tomada de decisões é o resultado final da avaliação. É necessário avaliar realmente o sujeito ou a instituição a respeito dos objetivos que deveriam ser alcançados, dos procedimentos adotados (se foram corretos ou não), etc. A partir daí, verificam-se os comportamentos que devem ser incentivados e repetidos e aqueles que precisam ser corrigidos ou inibidos, visto que a decisão tomada gera consequências para o ser avaliado. Esse processo se assemelha ao conceito inglês de *accountability*. Por esse motivo, os autores concebem a responsabilização como “apenas mais uma etapa do processo geral de avaliação, e não um procedimento conceitualmente distinto”.

Aparentemente, é nessa linha de pensamento que tem havido no Brasil, especialmente nas últimas duas décadas, um enorme crescimento de programas de avaliação externa e padronizada (avaliação em larga escala), cujos resultados, na prática, possuem o papel de traduzir a qualidade, na medida em que atingir os índices desejáveis pressupõe melhorar a educação.

Com os exames padronizados assumindo essa função de destaque na constituição do indicador para um programa de *accountability*, não apenas os alunos, mas também os professores, diretores e gestores se tornam responsáveis pelo seu desempenho, buscando-se a melhoria da qualidade do ensino. As escolas passam, assim, nesse contexto, a concentrar esforços para atingir os índices estabelecidos externamente. E “o Estado determina os princípios

e as bases da avaliação, desenvolve os exames, aplica os testes, corrige-os, afere e divulga os resultados.” (NARDI & SCHNEIDER, 2012, p. 5).

A corresponsabilização pelos resultados obtidos pelos estudantes nos testes padronizados e a introdução de incentivos visando orientar ações em favor da melhoria destes resultados compõem o quadro característico das tendências de programas de *accountability* educacional. O sistema de incentivo, por sua vez, envolve a publicidade dos resultados dos testes, **podendo incluir prêmios ou mesmo punições decorrentes destes resultados**. (idem – grifos nossos).

Pelo que se conclui, a partir da análise relatada por BROOKE (2006, p. 385-387) sobre o Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE –, esses programas de avaliação pressupõem que os profissionais da educação se mostram mais dispostos a colaborar na obtenção dos resultados coletivos quando o desempenho esperado implica um incentivo financeiro (prêmio).

O autor considera que, no caso do sistema de avaliação de Minas Gerais, assim como no de São Paulo, não se configura um sistema de responsabilização.

No caso de Minas Gerais, o sistema de avaliação não foi desenhado para fazer comparações entre as escolas e, na sua versão atual, o Sistema de Avaliação da Educação Pública – Simave –, a legislação proíbe explicitamente a utilização dos resultados com o objetivo de “classificar as escolas ou outros componentes do Sistema de Educação de Minas Gerais com vistas a modificar o processo educativo” (art. 216). Sua finalidade sempre foi diagnóstica (Souza, 1999), e quando se menciona a responsabilidade pelo melhoramento dos resultados da educação, esta recai sobre a Secretaria da Educação que, de posse de informações mais precisas sobre o desempenho dos alunos, estaria em condições de adotar políticas mais eficazes para a melhoria da qualidade do ensino. (ibidem, p. 386)

Entendemos, todavia, esses programas como uma tendência do Estado à transferência de responsabilidades para a sociedade civil, atitude que tem sido denominada de “desresponsabilização” do Estado perante as políticas públicas. Esse nosso entendimento parte do princípio de que não basta apenas aplicar testes, delegando aos envolvidos no processo a responsabilidade do êxito ou do fracasso. Sem as condições necessárias para uma política de avaliação adequada, sobretudo em relação à formação do professor, dificilmente se poderá promover uma mudança significativa na qualidade do ensino.

Trataremos adiante especificamente do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), que representa, a nosso ver, mais um desses programas de *accountability* educacional. Antes, porém, julgamos indispensável e esclarecedor apresentar o conceito de

alguns termos muito utilizados nesta pesquisa, quais sejam “matriz de referência”, “item”, “tópico e descritor”, “competência e habilidade”.

2.2.1 Matriz de referência

Denomina-se “matriz de referência” o referencial curricular que concerne ao conteúdo que será avaliado em cada disciplina e série. A matriz de referência informa as competências e habilidades que os alunos devem demonstrar na realização de um exame e, dessa forma, contribui com maior transparência e legitimidade para o processo de avaliação.

Uma Matriz Curricular representa uma operacionalização das propostas ou guias curriculares, entretanto não se pode confundi-la com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, tampouco com conteúdo para que o professor desenvolva seu trabalho em sala de aula (NERY, 2000).

De acordo com o PDE/PROVA BRASIL (2011, p. 17), nas matrizes de referência, não está abrangido todo o currículo escolar. Os elaboradores de uma matriz fazem um recorte, considerando-se o que é possível aferir através do tipo de instrumento de medida que é empregado nos testes. Tais matrizes devem representar o que os currículos vigentes no Brasil contemplam. No caso da Prova Brasil, as matrizes têm por referência os PCNs e foram elaboradas com base em uma consulta nacional aos currículos propostos pelas redes estadual e municipal de ensino. Também foram consultados os livros didáticos mais empregados nessas redes de ensino.

Trata-se, pois, de um importante instrumento para análise e problematização nas escolas, conquanto englobe apenas uma parte do currículo escolar. É uma poderosa ferramenta para os professores e gestores do ensino, a qual, aliada aos resultados obtidos nos testes, pode fornecer subsídios para identificar as deficiências de aprendizagem detectadas na escola e sugerir ações de intervenção.

Em suma, as matrizes são a referência para a elaboração de itens de uma prova.

Abaixo, apresentamos um modelo de matriz de referência de língua portuguesa do SAEB para o terceiro ano do ensino médio. Os termos “tópico” e “descritor” serão abordados na seção 2.2.3.

Matriz de Referência de Língua Portuguesa Tópicos e seus Descritores - 3º ano do Ensino Médio	
I. Procedimentos de Leitura	
D1	Localizar informações explícitas em um texto
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
D4	Inferir uma informação implícita em um texto
D6	Identificar o tema de um texto
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
III. Relação entre Textos	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
D7	Identificar a tese de um texto
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações

D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos
VI. Variação Linguística	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Quadro 1: Matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB para o 3º ano do Ensino Médio (BRASIL, 2008)

Em relação à matriz de referência de Língua Portuguesa do SIMAVE, ela está estruturada em duas dimensões. Na primeira dimensão, que se refere ao “objeto do conhecimento”, são elencados seis **tópicos** relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. Tais tópicos também são conhecidos como **temas** e representam uma subdivisão de acordo com conteúdo, competências de área e habilidades.

Na segunda dimensão da matriz, encontram-se as “competências” desenvolvidas pelos alunos. Dentro dessa perspectiva, foram pensados **descritores** específicos para cada um dos seis tópicos. Os descritores são agrupados em determinados tópicos (ou temas) em função de convergências entre eles. São esses descritores os responsáveis por nortear, na elaboração das avaliações, os chamados **itens**, sobre os quais trataremos a seguir.

2.2.2 Item

Neste trabalho, iremos distinguir, apenas por uma questão didática, os termos “item” e “questão”. O objetivo é facilitar a compreensão das referências aos testes do SIMAVE/PROEB (ou outros) e às provas elaboradas e aplicadas pelos professores em sala de aula. Assim, quando nos referirmos aos exames externos, principalmente do SIMAVE, utilizaremos o termo “item”, que assume um papel mais técnico por haver uma série de critérios para a sua elaboração e inserção em um dos testes aplicados anualmente, tais como criatividade, originalidade, comunicação eficiente, sintonia com o ensino, educabilidade, concepção de aprendizagem, didática, correção linguística, nível a que a avaliação se destina (conforme o Guia de elaboração e revisão de questões de múltipla escolha, do Programa de Avaliação da Aprendizagem

Escolar)¹³. Quanto ao termo “questão”, será usado para referir-se às perguntas, aos problemas, às propostas de atividades, etc, que figuram nas provas cotidianas elaboradas pelos professores, mais especificamente dos sujeitos da presente pesquisa. Não queremos definitivamente, com isso, afirmar que, na elaboração das provas de tais professores não exista, da mesma forma que na elaboração dos itens, técnicas e critérios que devam ser levados em consideração. Observamos apenas que, em tais provas, geralmente o rigor não é uma característica imprescindível. Enfim, como dissemos, o objetivo é apenas didático para distinguir entre umas e outras questões.

“Item consiste na unidade básica de um instrumento de coleta de dados, que pode ser uma prova, um questionário etc.” (BRASIL, INEP, 2006, p. 7). A partir da matriz de referência, elaboram-se itens com o objetivo de medir conhecimentos, competências e habilidades do aluno, relacionados com um conteúdo específico.

Utiliza-se o termo “item” para designar o conjunto formado por enunciado, suporte¹⁴, comando e alternativas de resposta. Nele, três elementos devem estar claros: 1) instrução, 2) base ou estímulo e 3) resposta.

A instrução (orientação sobre como proceder para responder) pode estar implícita no item ou ser apresentada nas instruções gerais ou nas específicas. A base do item é o enunciado problematizador, que traz em si o estímulo que provoca o comportamento/resposta. (...) Pode ser uma situação problema ou um problema expresso na forma afirmativa, de questão, pergunta, frase a completar.

A resposta ao item é a expressão do conhecimento/habilidade que possibilita inferir que o aluno aprendeu. Essa resposta varia de complexidade e tempo de realização dependendo do tipo de instrumento utilizado e da abrangência do que é exigido. (SEE-MG, 2007, p. 22)

Basicamente, existem dois formatos de itens: os “itens de resposta construída” (produção de texto) e os “itens de resposta orientada” (a exemplo da múltipla escolha). No primeiro formato, o aluno redige uma resposta livre; no segundo formato, ele opta por uma resposta dentre um conjunto de alternativas oferecidas.

13 Disponível em

http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/F1AA86552BF843FAA10B856941663B66532013164219_Guia%20de%20Elabora%C3%A7%C3%A3o.pdf

14 “Suporte” aqui deve ser entendido apenas como texto-base ou de referência para um item de prova. Consideramos o termo inadequado, no contexto das avaliações do SIMAVE, uma vez que seus documentos se fundamentam na Teoria dos Gêneros, e isso pode gerar confusão com o termo “suporte” empregado em referência a uma das categorias relacionadas ao gênero textual (vide seção 3.1). Evitaremos então, neste trabalho, o uso do termo “suporte” nessa acepção, substituindo-o por “texto-base” ou “texto de referência”.

No item de múltipla escolha, que é o tipo mais utilizado nas avaliações em larga escala, e que, por isso, nos interessa mais especificamente, a alternativa correta de resposta é chamada de “gabarito”, e as demais são denominadas “distratores”. O gabarito é a alternativa que se toma como resposta adequada para o item e deve ser único. Os distratores, por sua vez, são alternativas que abrangem erros comuns na etapa de escolarização em análise e devem ser elaborados com vistas a informar a respeito do raciocínio desenvolvido pelo estudante na tentativa de solucionar a tarefa proposta. Dessa forma,

[Os distratores] não devem ser elimináveis de imediato por um aluno que tenha pouca proficiência em relação àquela requerida para acertar o item. Os distratores não são pegadinhas, eles devem atrair apenas os alunos que não dominam o conteúdo, dando, dessa forma, pistas quanto ao recurso cognitivo realizado para solucionar o item. [grifos do autor] (SÃO PAULO. Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo, 2011, p. 6)

Antes de se iniciar a elaboração de um item de avaliação, a pergunta primeira que se coloca é “O que avaliar?”. Nas avaliações em grande escala, e conseqüentemente nas avaliações do SIMAVE/PROEB, de que mais especificamente tratará esta pesquisa, os itens são elaborados a partir de uma matriz de referência estruturada sobre o foco Leitura, o que requer a competência de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação.

Apresentamos, abaixo, um exemplo de item, extraído do caderno Plano de Desenvolvimento da Educação/SAEB.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

5

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

10

Boff, Leonardo. A águia e a galinha. 4ª ed. RJ: Sextante, 1999.

A expressão “com os olhos que tem” (l.1), no texto, tem o sentido de

- (A) enfatizar a leitura.
- (B) incentivar a leitura.
- ➡ (C) individualizar a leitura.
- (D) priorizar a leitura.
- (E) valorizar a leitura.

Ilustração 1: Exemplo de item do SAEB (BRASIL, 2008, p. 28)

Como cada item avalia apenas a habilidade em que consiste cada descritor, e sua elaboração é feita por uma equipe de professores/consultores especializados, torna-se mais fácil identificar o objetivo de cada item. No exemplo acima, o descritor refere-se ao tópico “Procedimentos de leitura” e é identificado na matriz de referência como D3, ou seja, “inferir o sentido de uma palavra ou expressão”. Por meio desse item de teste, pode-se avaliar a habilidade de o aluno relacionar informações, verificando se ele é capaz de inferir o sentido conotativo da expressão “com os olhos que tem”, com base nos seus conhecimentos prévios, relacionados com as informações presentes na superfície do texto.

2.2.3 Tópico e descritor

A estrutura da matriz de referência de Língua Portuguesa está dividida em duas dimensões. A primeira delas é denominada “Objeto do Conhecimento” e nela são apresentados

seis “tópicos”, ou seja, temas que foram subdivididos em função de conteúdo, competências de área e habilidades a serem avaliadas. A segunda dimensão chama-se “Competência” e apresenta os “descritores” que indicam as habilidades a serem avaliadas em cada tópico. “O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades.” (PDE/PROVA BRASIL, 2011, p. 18).

Os descritores apontam habilidades gerais que os alunos devem demonstrar e constituem-se em elementos norteadores para selecionar os itens que irão constar nos testes avaliativos. Em cada agrupamento dos descritores de Língua Portuguesa – que corresponde, portanto, ao tópico –, eles são listados “em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas” (PDE/PROVA BRASIL, 2011, p. 22). Na matriz de referência de Língua Portuguesa da terceira série do ensino médio, há 21 descritores, sendo 15 deles já contemplados na matriz do Ensino Fundamental (5º ano) e outros 6 que foram acrescidos.

Como se pode ver na matriz de referência do SAEB, que ilustra a seção 2.2.1, há, no total, seis tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos; Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística.

Para a elaboração dos itens de avaliação, recomenda-se que o tópico de conteúdo abordado pelo descritor seja analisado, pesquisado em variadas fontes de consulta, antes de se decidir sobre a melhor forma de abordar o assunto. Também se adverte para que sejam enfocados aspectos relevantes do conteúdo que tenham relação com o cotidiano dos alunos. (CAEd/UFJF, 2008, p. 28). Além disso, para cada item, deve-se focar um tópico específico, a fim de que não se crie um item muito complexo e com problema de multidimensionalidade, o que poderia comprometer o desempenho do aluno.

De cada descritor, entretanto, podem-se propor itens de diferentes graus de complexidade, quer seja da perspectiva do objeto analisado – o texto –, quer seja da perspectiva da tarefa, incluindo, neste caso, as especificidades do gênero e do momento sócio-histórico de sua produção.

2.2.4 Competência

Na linguagem cotidiana, as pessoas usam expressões tais como “Preciso contratar um advogado competente”, “Meu amigo é de fato um dentista muito competente”, “A cidade X prosperou porque o prefeito contou com secretários competentes”. Dessa forma, parece evidente que a linguagem do senso comum associa “competência” a um conjunto de elementos que possibilitam a um sujeito lidar com uma situação complexa e resolvê-la de forma satisfatória.

PERRENOUD (1999b, p. 7) define “competência” como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. De acordo com o autor,

Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.

No sentido comum da expressão, estes são representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação. Quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em redes. Assim é, por exemplo, que conhecimentos bastante profundos são necessários para: analisar um texto e reconstituir as intenções do autor; traduzir de uma língua para outra; argumentar com a finalidade de convencer alguém cético ou um oponente; construir uma hipótese e verificá-la; identificar, enunciar e resolver um problema científico; detectar uma falha no raciocínio de um interlocutor; negociar e conduzir um projeto coletivo.

As competências manifestadas por essas ações não são, em si, conhecimentos; elas utilizam hipóteses, ou mobilizam tais conhecimentos. (PERRENOUD, 1999b, p. 7)

Em seguida, o autor exemplifica suas reflexões, citando diferentes profissionais que, para ter êxito em suas ações, necessitam de uma capacidade de identificar, mobilizar e relacionar diferentes conhecimentos, para solucionar problemas que, geralmente, não se apresentam como discussões acadêmicas, quando da sua formação.

Exemplificando: para um advogado, não lhe basta apenas ter conhecimento de todos os textos relativos ao Direito e conhecer com profundidade suas aplicações, para que ele consiga conduzir bem uma ação jurídica. Sua competência ultrapassa esse saber e consiste em relacionar esses conhecimentos, utilizando-se de um raciocínio próprio e de uma intuição relativa à sua área profissional.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Perrenoud, MORETTO (2004, p. 19) reorganiza a definição do autor suíço e explica que “competência é a capacidade do sujeito

mobilizar recursos (cognitivos) visando abordar uma situação complexa”. E ainda chama a atenção do leitor para três aspectos importantes de sua definição:

O primeiro é entender a competência como uma capacidade do sujeito: “ser capaz de”. O segundo é ligado ao verbo *mobilizar*, que significa movimentar com força interior, o que é diferente de apenas deslocar, que seria transferir de um lado para o outro. O terceiro está ligado à palavra *recursos*. Colocamos entre parênteses o termo “cognitivo”, porque em nossa interpretação, a competência exige além dos recursos da cognição, isto é, do conhecimento intelectual, recursos do domínio emocional. Por fim, o conceito de competência está ligado à sua finalidade: abordar (e resolver) situações complexas. (MORETTO, 2004, p. 19-20 – destaques do autor).

Estabelecer quais competências básicas devem ser desenvolvidas pelo processo pedagógico da educação escolar é uma tarefa complexa e que define, de fato, os objetivos do ensino. Não é uma responsabilidade unicamente do professor, mas também da escola como um todo, apoiada nos documentos oficiais, nas necessidades dos educandos, no contexto de cada escola e nos aspectos socioculturais e político-pedagógicos que permeiam um planejamento escolar.

Nesse contexto, as competências cognitivas, então, podem ser compreendidas como diferentes modalidades estruturais da inteligência. Elas se tornam explícitas por meio de ações e operações utilizadas pelos indivíduos para estabelecerem relações *com* e *entre* os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas. (PDE/PROVA BRASIL, 2011, p. 18).

2.2.5 Habilidade

A “habilidade” se refere, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer. Das competências já adquiridas decorrem, diretamente, as habilidades. Através das ações e operações, as habilidades são aprimoradas e se articulam, permitindo uma nova reorganização das competências.

Dessa forma, o conceito de habilidade é sempre associado a uma ação, física ou mental, que indica uma capacidade adquirida. Sendo assim, verbos tais como identificar, relacionar, avaliar, analisar, dentre tantos outros, podem indicar a habilidade do indivíduo em determinadas áreas.

MORETTO (2004) adverte que o termo habilidade não deve ser associado a algo inato. Ninguém nasce, por exemplo, com habilidade para tocar flauta, ou para jogar xadrez, etc.

Torna-se indispensável treinar muito, realizar muitos exercícios, para que o indivíduo possa *saber fazer* e fazer corretamente.

Os descritores das matrizes de referência de Língua Portuguesa, agrupados segundo tópicos específicos, apresentam as habilidades que os alunos devem demonstrar no momento da avaliação. Cada descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais a serem praticadas pelos alunos, as quais traduzem determinadas competências e habilidades.

O processo de aprendizagem associa competências cognitivas que lhe são próprias e habilidades instrumentais advindas das competências. Sendo assim, os professores devem ter muita compreensão e percepção de quais são as ações e operações relevantes que assinalam o progresso dos alunos.

Na seção seguinte, caracterizamos o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, sobre cujos exames está centrada a nossa análise.

2.3 O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)

Assim como acontece no cenário nacional, em que o MEC realiza avaliações em larga escala em todo o território brasileiro (provas do SAEB e Prova Brasil), o estado de Minas Gerais também se insere no rol dos estados que têm buscado se adaptar às mudanças sociais, políticas e econômicas, através de parcerias com organizações internacionais de financiamento e apoio técnico, entre elas o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

MARTINS (1998) assim se exprime:

Embora a regra no país nas relações entre poder local e poder central seja a integração dos poderes estaduais às determinações governamentais do poder central, em Minas Gerais esse processo possui características específicas à medida em que o Estado não só vem incorporando as novas determinações, como consegue antecipar – em determinados momentos – algumas medidas referentes aos padrões de desenvolvimento a serem implementados em cada período da história recente. Isso parece revelar que Minas Gerais, por suas especificidades, vem se integrando ao país como “laboratório” dos esforços de modernização capitalista comandados pelo Estado, principalmente a partir da segunda metade do século XX. (p. 22)

Nesse contexto é que se insere o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), instituído pela resolução número 14, de 03 de fevereiro de 2000, quando o Sr. Murilo de Avelar Hingel ocupava o cargo de secretário de Estado da Educação. Essa resolução foi substituída, posteriormente, pela resolução número 104, de 14 de julho do mesmo ano, que

criava o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB). O CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – é o órgão responsável pela elaboração e desenvolvimento desse sistema.

Em 1999, a Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais, apresentou um projeto à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, propondo a implantação de um programa de avaliação da rede pública de ensino da microrregião de Juiz de Fora. Esse projeto, denominado Programa Piloto de Avaliação da Rede Pública de Ensino Fundamental da Microrregião de Juiz de Fora (PROAV), tinha por objetivo criar condições adequadas para o desenvolvimento e produção de conhecimento na área de avaliação educacional em larga escala e constituir um centro de avaliação educacional. O CAEd é, então, um órgão da Universidade Federal de Juiz de Fora que representa uma expansão das atividades do Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais (LAME), criado em 1997. Ele congrega pesquisadores da área de avaliação e políticas públicas educacionais de várias instituições atuantes nessa área e é considerado a base do processo de constituição e implementação do SIMAVE.

Naquele momento, as políticas públicas mineiras na área da educação convergiam para um momento de nova cultura de avaliação. O SIMAVE também surgiu em atendimento aos princípios apresentados pela Escola Sagarana, um projeto de política educacional do governo Itamar Franco, que defendia uma educação democrática, inclusiva e de qualidade para todos. O termo “Sagarana”, criado em 1946 pelo escritor Guimarães Rosa, havia sido escolhido para nomear a política educacional de Minas Gerais por transmitir a ideia de associação do elemento local com uma dimensão mais ampla, de interesse universal. Pensava-se ser uma forma de garantir a identidade e os valores próprios do sistema mineiro de educação. (MINAS GERAIS/SEE, 2000).

A Escola Sagarana considera alguns objetivos da política educacional mineira, entre eles o desenvolvimento de programas e ações com a finalidade de garantir a educação e a avaliação de qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades, através de testes de rendimento dos alunos, metodologias de controle e acompanhamento, estudos e pesquisas. Também tem por objetivo promover a qualificação crescente dos profissionais da Educação. (MINAS GERAIS/SEE, Escola Sagarana: Educação para a vida com dignidade e Esperança, 1999, p. 61).

Além do PROEB, outros dois programas fazem parte do SIMAVE: o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), conforme organograma abaixo:

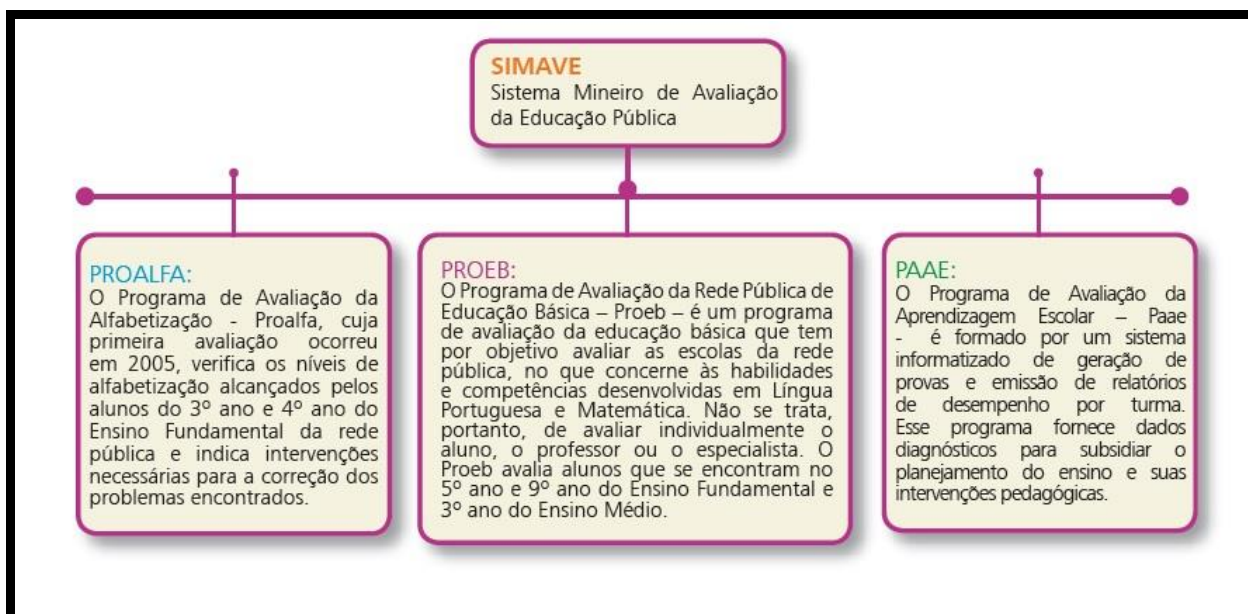


Ilustração 2: Organograma dos programas do SIMAVE (MINAS GERAIS, 2009a)

O SIMAVE é, portanto, um mecanismo de diagnóstico e planejamento da política educacional em Minas Gerais. Nos documentos da Secretaria de Estado de Educação, pode-se identificar a concepção de avaliação que norteia o programa:

Há uma convicção básica que orienta o SIMAVE, que diz respeito ao conceito de avaliação educacional, concebida como um instrumento essencial para promover o debate público e favorecer a promoção de ações orientadas para a democratização do ensino. Neste sentido, os resultados dos programas de avaliação devem ser públicos, pois a publicidade da informação, além de ser um princípio democrático, é essencial para formar consciências e mobilizar os educadores e a sociedade na luta pela equidade. (MINAS GERAIS/SEE/SIMAVE. **Avaliação continuada**, 2001-2002, p. 23)

Ou seja, o SIMAVE concebe a avaliação como uma estratégia para:

- realizar regularmente uma coleta de informações;
- analisar e interpretar essas informações;
- utilizar, nas orientações pedagógicas e administrativas, os resultados coletados;
- melhorar a qualidade do ensino para nortear as políticas de educação e

- promover políticas de equidade.

Diferentemente do SAEB, que é um sistema amostral, que fornece resultados somente para um conjunto de alunos de cada estado, selecionados em conformidade com critérios estatísticos, o SIMAVE é um sistema de avaliação censitário. Assim, com os resultados do SIMAVE, é possível obter um diagnóstico para cada escola que compõe a rede pública estadual do estado mineiro, tendo em vista que há um empenho dos gestores escolares em fazer com que todos os alunos participem dos testes. Em relação ao SAEB, diferentemente, os resultados não são produzidos por escola, mas sim por amostragem, o que significa que nem todas as turmas e alunos das séries avaliadas participam das provas. Os resultados, assim, referem-se às redes de ensino – municipal, estadual e particular – de cada estado, porém como um todo.

De acordo com a resolução 104/2000, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, o SIMAVE se apoia em alguns princípios, tais como:

Descentralização: Busca-se levar em consideração as diferenças regionais – que são enormes em se tratando de um estado de território tão extenso – para que não se cometam injustiças, ainda que se mantenha a perspectiva do universal, já explicitada na proposta da “Escola Sagarana”. Contribuem para o processo de descentralização as Superintendências Regionais de Ensino (SREs), que se associam a instituições locais de ensino superior e às redes municipais de educação, além de serem responsáveis por implementar os programas de avaliação.

Participação: Para o êxito de um sistema de avaliação tão abrangente como o SIMAVE, é indispensável a participação efetiva das escolas e de todos os profissionais da educação.

Gestão consorciada: A implementação dos programas do SIMAVE conta com a colaboração de instituições de ensino superior. Essa cooperação permite que tais instituições possam conhecer melhor e investigar o cotidiano do trabalho pedagógico de cada escola. Além disso, ela possibilita um debate a respeito da necessidade de mudanças nos cursos de formação inicial de professores e/ou nos diversos cursos de licenciatura. Viabiliza-se, portanto, um intercâmbio de cooperação recíproca entre ensino básico e ensino superior.

Equidade: Um Estado democrático é responsável por garantir a igualdade de oportunidades educacionais a todos os cidadãos, a despeito de fatores como raça, religião, sexo, nível socioeconômico ou região de moradia. O SIMAVE pretende apontar, com rigor, as desigualdades, de forma a permitir uma formulação de políticas adequadas e comprometidas com a garantia de educação de qualidade para todos.

Publicidade dos resultados: Todos os resultados das avaliações devem ser públicos. Qualquer cidadão deve ter acesso às informações referentes às políticas públicas. Ocultar informações não condiz com uma cultura de governo democrático que objetiva o desenvolvimento do processo educacional.

O PROEB utiliza uma versão revisada das Matrizes Curriculares de Referência do SAEB. Os itens dos testes de proficiência são elaborados a partir da descrição das competências a serem avaliadas e com base nos descritores que figuram na matriz da respectiva área. Em cada edição, os testes são montados seguindo o modelo denominado Blocos Incompletos Balanceados – BIB, no qual os itens são organizados em blocos que compõem cadernos diferentes de modo a contemplar todas as habilidades avaliadas em cada um dos segmentos: segmento I (do 1º ao 5º ano do ensino fundamental), segmento II (do 6º ao 9º ano do ensino fundamental) e ensino médio (do 1º ao 3º ano). Para cada segmento avaliado, utilizam-se 169 itens agrupados em 13 blocos com 13 itens cada. Com a aplicação dos critérios do BIB, são gerados 26 modelos diferentes de cadernos de teste, sendo que cada um é composto por três blocos de itens, um deles comum com outro caderno. Essa configuração evita deixar o teste cansativo, uma vez que cada aluno deve responder a 39 itens apenas.

Dessa forma, com o propósito de gerar uma escala única de habilidades que indiquem o desenvolvimento ascendente entre os anos avaliados, são definidos 39 itens comuns para o 3º e 5º anos do ensino fundamental, e 39 itens para o 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Além disso, 20% dos itens de todas os anos avaliados se referem a itens de avaliações já realizadas pelo SAEB. Isso permite a comparabilidade dos resultados de Minas Gerais no SIMAVE/PROEB com os resultados do Brasil no SAEB/INEP.

De acordo com documentos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2008), com essa metodologia, torna-se possível comparar os resultados dos três diferentes segmentos avaliados no SIMAVE/PROEB, identificar se houve avanço do desempenho dos alunos nos diferentes anos de escolaridade, analisar se esse progresso é o desejável e, comparando os resultados com os dos anos anteriores, verificar se o desempenho da escola evoluiu e se indica melhoria de aprendizagem dos alunos e avanço na qualidade do ensino.

Abaixo, é apresentada a matriz de referência de Língua Portuguesa do SIMAVE, referente à terceira série do Ensino Médio.

MATRIZ DE REFERÊNCIA - SIMAVE	
LÍNGUA PORTUGUESA — 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	
TEMAS E SEUS DESCRITORES	
I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.
D2	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir informações implícitas em um texto.
D5	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D10	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II – IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D6	Identificar o gênero de um texto.
D7	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
D8	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não-verbal.
III – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D18	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
D20	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.
IV – COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D12	Estabelecer a relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.
D16	Estabelecer relações entre partes de um texto a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal.
D19	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
D14	Identificar a tese de um texto.
D26	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
V – RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D23	Identificar efeitos de ironia e humor em textos.
D28	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D21	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.
D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos.
VI – VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	
D13	Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Quadro 2: Matriz de referência de Língua Portuguesa do SIMAVE referente ao 3º ano do Ensino Médio

Essa matriz de referência é organizada a partir de campos do conhecimento relativos a cada disciplina, os quais são selecionados previamente com base na Proposta Curricular Nacional utilizada pelo SAEB. Através dos descritores, tem-se uma explicitação do conteúdo programático a ser avaliado e do nível de operação mental necessário para cada aprendizagem. Destaque-se, como já exposto anteriormente, que os descritores da matriz de referência

(...) não podem ser adotados como um conjunto de indicações básicas para as práticas de ensino-aprendizagem nas escolas, uma vez que não contêm a análise do conhecimento da linguagem, as orientações didáticas, as estratégias e recursos didáticos, as sugestões de como trabalhar os conteúdos, bem como

não selecionam a progressão de conteúdos por ano ou ciclos. Esse tipo de orientação cabe às Diretrizes, Parâmetros e Matrizes Curriculares. Aos descritores, cabe, apenas, a referência para a elaboração dos itens que compõem os testes. (CAEd/UFJF, 2008, p. 14)

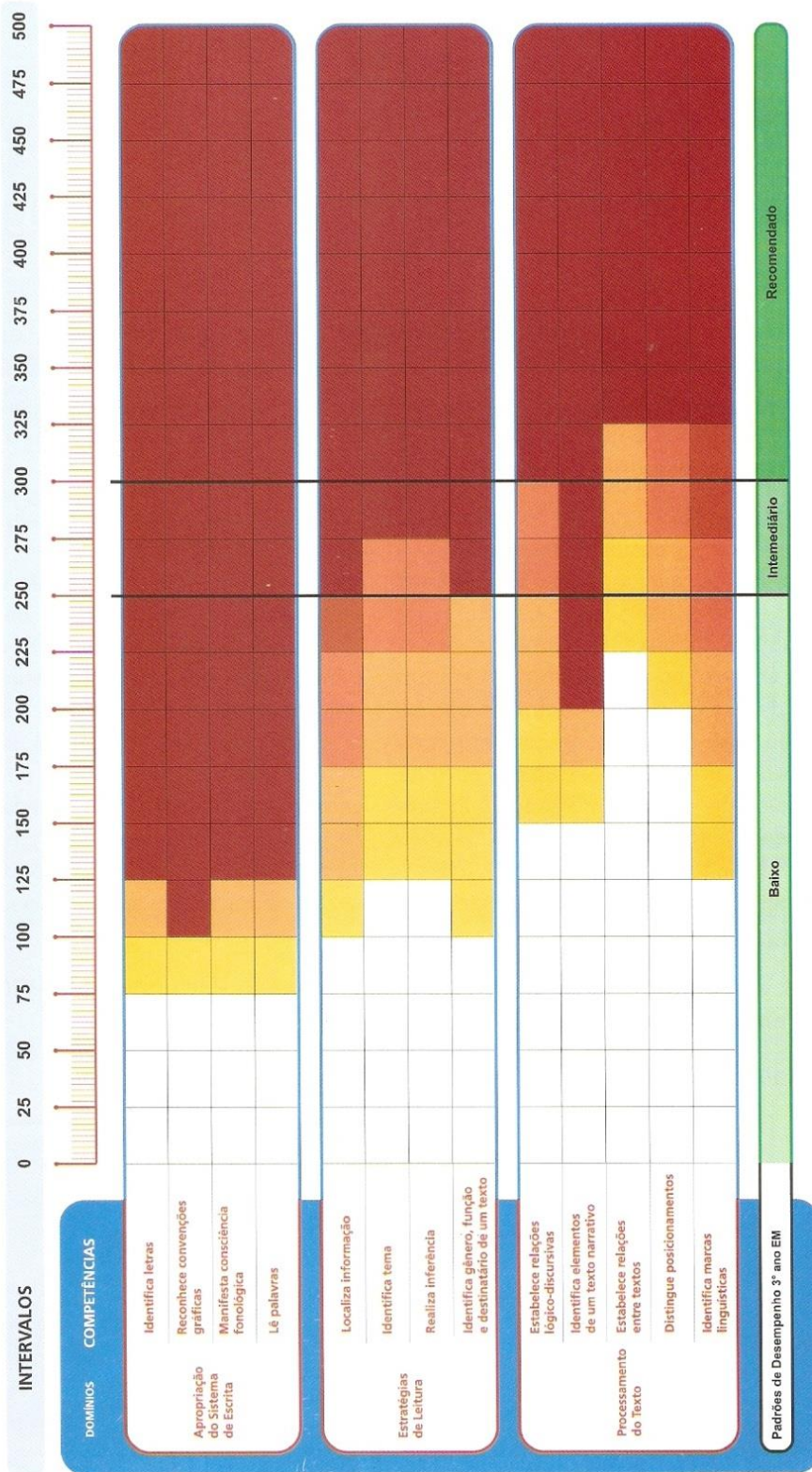
Tais elementos (conteúdos, orientações didáticas, estratégias pedagógicas, etc) encontram-se na Proposta Curricular de Língua Portuguesa, cuja versão preliminar para discussão começou a ser distribuída aos professores em 2004. Nessa proposta, pode-se perceber uma correlação entre as habilidades expressas nos descritores da matriz de referência e aquelas que podem ser identificadas nas atividades sugeridas para se chegar a um nível desejável de entendimento dos conteúdos.

Seguindo o princípio da publicidade, os resultados da avaliação são disponibilizados e enviados a cada escola participante do programa, que obtém um boletim pedagógico de avaliação. Nele, é possível cada escola ter acesso não somente aos seus resultados alcançados, como também conhecer sua realidade em relação aos resultados gerais do PROEB em todo o estado e em relação às médias alcançadas em Minas Gerais no SAEB.

Esses resultados são dispostos em uma escala de proficiência definida pelo SAEB. Trata-se de uma expressão de medida de uma grandeza. A escala de proficiência é uma forma de apresentar os resultados com base em uma espécie de régua, expondo o desempenho dos alunos em níveis, do mais baixo ao mais alto. Sua utilização permite que cada escola possa interpretar pedagogicamente seus resultados, visto que, além de ordenar o desempenho dos alunos avaliados em um *continuum*, esse recurso descreve as habilidades distintas de cada um de seus intervalos. Isso significa dizer que os alunos que figuram em um nível mais alto da escala revelam que têm domínio tanto das habilidades do nível em que se encontram quanto das habilidades dos níveis anteriores.

A escala de proficiência em Língua Portuguesa utilizada pelo PROEB é a mesma do SAEB. Apresentamo-la abaixo:

Escala de Proficiência em Língua Portuguesa



Legenda:



A graduação de cores indica a complexidade da competência desenvolvida. Os estudantes cuja proficiência se encontra nos intervalos representados pelos quadros brancos ainda não desenvolveram essa habilidade.

Ilustração 3: Escala de Proficiência em Língua Portuguesa utilizada pelo SIMAVE/PROEB (MINAS GERAIS, 2010)

Como se pode observar, a escala de proficiência em Língua Portuguesa é composta por três domínios – Apropriação do Sistema de Escrita, Estratégia de Leitura e Processamento do Texto – os quais apresentam competências que abrangem as habilidades indicadas nos descritores da Matriz de Referência para avaliação.

Assim, pode-se estabelecer um quadro (abaixo) com a indicação de quais descritores estão associados a cada uma das competências da Escala de Proficiência.

DOMÍNIO	COMPETÊNCIAS	DESCRITORES
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	Identifica letras.	
	Reconhece convenções gráficas.	
	Manifesta consciência fonológica.	
	Lê palavras.	
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	Localiza informação.	D2
	Identifica tema.	D1
	Realiza inferência.	D3, D5, D8, D21, D23, D25 e D28
	Identifica gênero, função e destinatário de um texto.	D6 e D7
PROCESSAMENTO DO TEXTO	Estabelece relações lógico-discursivas.	D11, D12, D15, D16 e D27
	Identifica elementos de um texto narrativo.	D19
	Estabelece relações entre textos.	D20
	Distingue posicionamentos.	D10, D14, D18 e D26
	Identifica marcas linguísticas.	D13

Quadro 3: Descritores associados às competências da Escala de Proficiência (MINS GERAIS, 2009b)

É importante esclarecer que as habilidades relativas ao domínio “Apropriação do Sistema de Escrita” são avaliadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É necessário que cada escola aprenda a interpretar a escala de proficiência, a fim de extrair o máximo de informações que ela oferece. E essa interpretação pode ser feita de três maneiras:

- 1) através dos domínios e competências, levando-se em conta a evolução das habilidades em toda a extensão da escala de proficiência;

- 2) através de uma leitura por meio dos padrões de desempenho e
- 3) através da observação de cada um dos intervalos de 25 em 25 pontos da escala.

Tais possibilidades de interpretação da escala são importantes, porque trazem informações fundamentais para o planejamento pedagógico, com vistas a intervenções na sala de aula.

Segundo os documentos da Secretaria de Estado de Educação, o objetivo dos resultados divulgados não é estabelecer classificações nem competições entre as escolas, mas nortear a política educacional do estado de Minas Gerais, assegurando a igualdade de oportunidades a todas as escolas e a todos os alunos da rede pública mineira. Entendemos que esse procedimento se faz realmente necessário, pois cada escola precisa conhecer onde estão as limitações ou fracassos dos seus alunos, para providenciar medidas efetivas que garantam a superação dessas falhas, que, muitas vezes, podem ter causa na relação entre a prática avaliativa e a prática de ensino no contexto da sala de aula. Vejamos mais sobre isso.

2.4 Prática avaliativa e prática educacional

A prática de avaliação, ao longo dos últimos séculos, esteve, quase que exclusivamente, vinculada à função seletiva da escola. Os professores muito se esforçavam para identificar que alunos deveriam ser eliminados em cada etapa do processo educacional. Dessa forma, as instituições educacionais passaram a direcionar sua principal atenção para o aluno raro, eliminando, conseqüentemente, a maior parte das crianças provindas das classes operárias e promovendo a oferta de vantagens especiais aos filhos de profissionais liberais (BLOOM et al., 1983, p. 5).

Quando se deseja, porém, estabelecer uma prática avaliativa coerente com uma prática educacional que considere os resultados da avaliação como instrumento efetivo para garantir o avanço da aprendizagem dos alunos, faz-se mister, antes de tudo, que se considerem os objetivos do processo de ensino/aprendizagem. São eles que irão determinar o que, especificamente, será avaliado, com que instrumentos, em que nível, etc. São eles, ainda, fundamentais para orientar os alunos, em relação ao que se espera deles, e o professor, em relação ao que ele deve ensinar. Trata-se de um valioso recurso para obter informações quanto ao progresso dos alunos, estabelecer um diagnóstico com os pontos fortes e fracos dos alunos, identificar falhas ocorridas durante o processo de ensino/aprendizagem e aperfeiçoar as estratégias de ensino.

De acordo com HAYDT (1988),

A avaliação formativa, com função de controle, é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. [...] É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. (HAYDT, 1988, p. 17-18).

Na cotidiano da sala de aula, é comum percebermos um descuido do professor quanto à efetiva compreensão das razões da avaliação, assim como em relação a conceitos de temas essenciais relacionados ao que está sendo avaliado, no caso desta pesquisa, habilidade de leitura em diferentes gêneros textuais.

SILVA (2004) afirma que:

O trabalho de avaliação não pode ser visto como uma atividade isolada, independente do ensino, nem pode prescindir de princípios teóricos. Ao elaborar instrumentos de avaliação, quer se trate de testes formais ou não, o professor precisa recorrer a seus conceitos sobre o que significa ler e compreender textos, precisa conhecer as diferentes concepções sobre a natureza da leitura e considerar o que as pesquisas mais recentes sugerem sobre o processo, e não apenas sobre o produto. (SILVA, 2004, p. 92)

Seguindo o pensamento de ALDERSON (2000), a autora acrescenta:

(...) a compreensão que se tem de leitura exerce influência sobre o que avaliar e como avaliar. A opção por um dado modelo teórico irá determinar os objetivos do examinador, por exemplo, buscar avaliar cada habilidade de leitura separadamente, considerar a capacidade de leitura como um todo ou tentar diagnosticar dificuldades de leitura a fim de ajudar os aprendizes a se tornarem melhores leitores. Nossa visão sobre a natureza da leitura, e nosso conhecimento sobre as variáveis que podem influenciar tanto o processo quanto o produto estão intrinsecamente relacionados à validade dos nossos testes. (SILVA, 2004, p. 92)

E prossegue, advertindo que ZILBERMAN (1995), já em 1987, atentava para a questão de que “no âmbito da escola, a reflexão sobre leitura confunde-se com metodologia de ensino” (ZILBERMAN apud SILVA, 2004, p. 93), o que contribui para que a oportunidade de estudo e discussão sobre teorias que possam sustentar o trabalho do professor fique limitada ao debate de técnicas sugeridas pela didática ou aos modelos que se voltam unicamente para a leitura de obras literárias. Segundo a autora, é possível perceber essa tendência também nos cursos de

formação de professores, nos quais a leitura recebe um enfoque muito mais metodológico do que teórico.

Por conseguinte, para estabelecer uma prática de avaliação pautada no diálogo e na mediação, torna-se necessário que os envolvidos em tal processo tenham informações teóricas adequadas, percepção clara dos objetivos e propósitos de que tipo de aluno se deseja formar, iniciativa de compartilhar esses objetivos e estabelecimento de medidas que busquem verificar o alcance dos alunos, orientando-os quanto à qualidade de seu desempenho (COX, 2007). Através desses procedimentos, o professor pode estimular o desenvolvimento metacognitivo do aluno, ou seja, sua autonomia frente à aprendizagem, através de um autocontrole sobre os próprios processos de aprendizagem.

A origem do termo “metacognição” é atribuída ao psicólogo e professor John Flavell, cujas pesquisas iniciais direcionavam-se à memória, sendo mais tarde estendidas a outros processos mentais (FLAVELL, 1976, 1979). Podemos compreendê-la, segundo BROWN (1987), como o conhecimento e o controle que alguém possui sobre seu sistema cognitivo. BURON (2002, p. 10) considera a metacognição “o conhecimento dos mecanismos responsáveis pelo conhecimento”.

O discurso do professor não costuma ser direcionado ao desenvolvimento da independência do aluno frente à sua aprendizagem ou ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas. Tampouco há percepção, por parte de professores e alunos, quanto à importância desse discurso para o incentivo ao desenvolvimento de tais habilidades (GOLIATH, 2009).

O que se percebe é que quanto mais se leva o aluno a atingir níveis mais complexos de raciocínio, maior grau de autonomia e participação ele consegue. Um aluno que sabe avaliar seu trabalho, certamente está muito mais preparado, em termos de aprendizagem, do que um aluno que apenas desenvolve uma tarefa sem julgá-la. (DESPRESBITERIS apud JOSÉ, 2010, p. 28-29)

Assim sendo, além dos fatores sociais, psíquicos, entre outros, que são costumeiramente apontados como causas do fracasso da aprendizagem do aluno, podemos acrescentar a falta, ou baixa frequência, por parte do professor, de um discurso que estimule o desenvolvimento metacognitivo do aluno, tema que merece muitas pesquisas, mas sobre o qual não nos compete alongar, pois foge ao foco de nossa pesquisa.

Quando o professor, em vez de perceber a avaliação como um fim em si mesma, concebe-a como um instrumento sistêmico orientador das práticas de ensino/aprendizagem,

coloca-se na posição de um companheiro com mais experiência, capaz de motivar seus alunos para que saibam lidar com seus sucessos e fracassos, das etapas vencidas e das dificuldades encontradas, com vistas a uma intervenção consciente no seu processo de aprendizagem.

Na prática educacional cotidiana, a avaliação deve ter um efeito instrutivo, ou seja, relacionar objetivos e resultados para que eles possam orientar metodologicamente o percurso do ensino e indicar como sua eficiência e sua qualidade podem ser comprovadas. Deve também ter um efeito educativo, identificado pela qualidade da relação entre alunos e professores durante a avaliação; pelo bom entendimento que os alunos fazem dos conceitos e termos empregados na comunicação avaliativa; pelos estímulos e reações positivas do aluno em relação às avaliações; pela solicitude do professor quanto às diferenças de cada um; pelos comentários que o professor tece sobre os resultados; pelos cuidados com as condições objetivas e subjetivas que interferem no momento da avaliação, assim como na divulgação e recepção dos resultados. E, além disso, a avaliação deve ter um efeito de ressonância positivo, por exemplo, quando seus resultados geram reconhecimento social dos alunos, dos professores e da família, facultando-lhes a autoafirmação e a autoconfiança. (MINAS GERAIS/SEE, 2005).

Como se pode perceber, a avaliação pressupõe um acompanhamento contínuo do professor em relação ao aluno. Este último é o verdadeiro protagonista do processo, ajudado por aquele, que lhe propicia reflexões, desperta-lhe o espírito crítico e criativo, utilizando-se de inúmeras e diversificadas estratégias.

REUTER (1996), referindo-se à avaliação formativa, apesar de sua perspectiva voltada especificamente para a escrita, menciona três dimensões que organizam os princípios dessa avaliação e que justificam seu lugar no ensino:

- elle est conçue pour s'intégrer dans le procès de travail et d'apprentissage (elle ne fonctionne pas de façon externe et indépendante);
 - elle vise à aider les apprenants à réussir (et non simplement à les classer et les sélectionner);
 - elle est conçue de telle sorte qu'elle puisse être comprise et appropriée par les apprenants (et non uniquement par les formateurs).¹⁵
- (REUTER, 1996, p. 165)

15 Tradução nossa:

- ela é concebida para se integrar ao processo de trabalho e de aprendizagem (ela não funciona de modo externo e independente);
- ela visa a ajudar os alunos a terem êxito (e não simplesmente a classificá-los e selecioná-los);
- ela é concebida de tal forma que possa ser compreendida e apropriada pelos alunos (não somente pelos formadores).

Concluindo esta seção, destacamos que é função específica da escola a socialização do saber sistematizado (LOCH, 1995). A avaliação é uma importante estratégia que possibilita a aquisição crítica. Sua função é possibilitar que o professor perceba o grau de apreensão desses saberes pelo aluno, de um lado, e permitir a visualização da necessidade de retomada do ensino, de outro (VASCONCELLOS, 1992).

Na seção seguinte, abordaremos outro tema muito importante no contexto escolar, principalmente quando tratamos de avaliação, ou seja, o planejamento de ensino.

2.5 Avaliação e planejamento de ensino

O planejamento é um tema de tamanha importância, que se constituiu como objeto de inúmeras teorias, uma das quais, por exemplo, vinculada à Teoria Geral dos Sistemas¹⁶, surgida na década de 1950 com os trabalhos do biólogo alemão Ludwig von Bertalanffy.

Nos tempos atuais, o planejamento está presente desde as complexas ações governamentais – no Brasil, existe até Ministério do Planejamento – em áreas como economia, segurança, saúde e educação, até às atividades corriqueiras do nosso dia a dia, como aquisição de bens, contratação de serviços, compras no supermercado, viagens, etc.

Planejar pressupõe reflexão, tomada de decisão sobre a ação; previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, buscando a concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações (PADILHA, 2001, p. 30).

Em relação à área da educação, o planejamento costuma ser classificado em três tipos: educacional, curricular e de ensino.

Segundo COARACY (1972), o **planejamento educacional** é o

(...) processo contínuo que se preocupa com o “para onde ir” e “quais as maneiras adequadas para chegar lá”, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto as do indivíduo. (COARACY, 1972, p. 79)

16 A Teoria Geral dos Sistemas busca produzir teorias e formulações conceituais que possam criar condições de aplicação na realidade empírica e está fundamentada na integração das várias ciências naturais e sociais. Sua importância deve-se à necessidade de se avaliar a organização como um todo, e não somente em departamentos ou setores. Um fator de significativa importância nessa teoria é o *feedback* que deve ser realizado no planejamento de todo o processo.

Esse tipo de planejamento é o que se desenvolve em nível mais amplo e compreende a estruturação e o funcionamento do sistema educacional como um todo. São responsáveis por ele as autoridades educacionais, tais como o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e os órgãos estaduais e municipais relacionados à área educacional. (GIL, 2008, p. 33).

Assim, é importante prestar atenção no funcionamento do sistema de ensino ao qual a escola se vincula (redes municipal, estadual, federal, privada), nas diretrizes e legislações que norteiam o trabalho de cada escola, nas políticas públicas relativas à educação, tendo em vista que:

(...) não convém às escolas ignorar o papel do Estado, das Secretarias de Educação e das normas do sistema nem simplesmente subjugar-se a suas determinações. Também é salutar precaver-se contra algumas atitudes demasiado sonhadoras de professores que acham possível uma autonomia total das escolas, como se elas pudessem prescindir inteiramente de instrumentos normativos e operativos de instâncias superiores. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2005, p 299)

O planejamento curricular, por sua vez, desenvolve-se no âmbito da escola e pretende, principalmente, ser funcional, preocupando-se não apenas com a aprendizagem dos conteúdos, mas também com as condições propícias para a aplicação e integração deles. Segundo VASCONCELLOS (1995, p. 56), planejamento curricular é o “processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar”.

Trata-se, portanto, de uma previsão organizada das estratégias a serem adotadas para favorecer o processo de ensino/aprendizagem, levando-se em consideração os diferentes componentes curriculares e a realidade de cada escola. O planejamento curricular “tem como objetivo fundamental harmonizar as exigências de uma formação efetiva com os recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis” (GIL, 2008, p. 34). Este tipo de planejamento, preferencialmente, é assumido pelo diretor da escola, pelo seu corpo docente e pelos especialistas educacionais. Todavia, na realidade, infelizmente nem sempre é dessa forma que o planejamento curricular acontece. Há pouco interesse na sua elaboração, que deveria expressar a interação entre o refletir e o agir, dentro de um processo que compreendesse o planejamento, a ação e a avaliação, e não ser visto como um plano que precisa simplesmente ser cumprido.

Os PCNs também se manifestam sobre esse nível de planejamento, denominando-o de “projeto educativo da escola” (BRASIL, 1998a, p. 85-99). E, entre vários aspectos apresentados

como pressupostos do processo de elaboração e desenvolvimento desse “projeto educativo”, ressalta-se o seguinte:

(...) repensar sobre o papel e sobre a função da educação escolar, seu foco, sua finalidade, seus valores é uma necessidade essencial; isso significa considerar características, anseios, necessidades e motivações dos alunos, da comunidade local e da sociedade em que ela se insere. A escola tem de encontrar formas variadas de mobilização e de organização dos alunos, dos pais e da comunidade, integrando os diversos espaços educacionais que existem na sociedade e, sobretudo, ajudando a criar um ambiente que leve à participação do leque de opções e ao reforço das atitudes criativas do cidadão. O confinamento das decisões ao interior da escola e a não previsão de espaço para a participação de alunos, pais, membros da comunidade e pesquisadores pode comprometer os projetos escolares (...). (BRASIL, 1998a, p. 87)

Já o **planejamento de ensino** é desenvolvido fundamentalmente a partir da atividade do professor. Tem por objetivo direcionar metódica e sistematicamente as atividades a serem realizadas pelo professor junto a seus alunos para atingir os objetivos propostos. (GIL, 2008, p. 34)

O planejamento de ensino “é o processo que envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos”. (FUSARI apud PADILHA, 2001, p. 33)

A elaboração de um planejamento de ensino evita as hesitações e indecisões do professor, no decorrer das sequências didáticas programadas, facultando-lhe maior segurança na conquista dos objetivos delineados, tanto quanto na percepção do nível de qualidade de ensino que a escola está oferecendo ao aluno. Por essa significativa ajuda que o planejamento presta às atividades do professor, sua elaboração não deve ser negligenciada. Há quem pense que tudo está planejado nos livros didáticos ou nos materiais de apoio fornecidos ao professor. Há, da mesma forma, aqueles que pensam que sua experiência como professores seja suficiente para que ministrem suas aulas com eficiência. (MORETTO, 2007, p. 100)

É condição necessária para um bom planejamento de ensino um diagnóstico inicial da realidade em que se insere a disciplina, observando-se “as necessidades e as expectativas dos alunos, a importância e o status da disciplina no contexto do curso, os recursos disponíveis para o seu desenvolvimento etc” (GIL, 2008, p. 35).

Para fazer um levantamento dos conhecimentos dos alunos, “é necessário propor situações em que possam mostrar os seus conhecimentos, suas hipóteses durante as atividades implementadas, para que assim forneçam pistas para a continuidade do trabalho e para o

planejamento das ações futuras”. (XAVIER, 2000, p. 117). É a partir desse diagnóstico que o professor estabelece os objetivos, seleciona os conteúdos a serem ministrados, delinea estratégias e recursos didáticos e esboça formas de avaliação.

Outra importante característica do planejamento de ensino é a flexibilidade. Ensina-nos GIL (2008):

À medida que o professor vai desenvolvendo o seu curso, passa a ter condições de receber *feedback* de seus alunos. Como o planejamento, de modo geral, apresenta alguma flexibilidade, o professor pode, a partir desse *feedback*, proceder a alterações em seu curso. Assim, os alunos vão-se tornando, de certa forma, coparticipantes desse processo.

Também ao longo do desenvolvimento do curso, o professor faz novas leituras, dialoga com outros professores, toma contato com novas experiências educacionais e procede à avaliação dos alunos, da programação e de sua própria atuação. A partir da obtenção desses dados, o professor faz o replanejamento de seu curso. E, muitas vezes, alterações significativas podem ser realizadas no decorrer do próprio ano ou semestre letivo. Fica claro, portanto, que o planejamento efetivo constitui atividade contínua e flexível. (GIL, 2008, p. 35)

O planejamento de ensino deve, pelo que aqui foi exposto, ser construído tendo-se sempre em mente que a interação professor-aluno constitui o sustentáculo que permite concretizar o processo educativo.

Tendo distinguido os três diferentes tipos de planejamento, analisemos sua relação com a avaliação. Uma hesitação constante entre os professores em relação ao planejamento do ensino e da avaliação consiste em estabelecer habilidades e selecionar conteúdos – elementos essenciais do plano de ensino, que é o “plano de disciplinas, de unidades e experiências propostas pela escola, professores, alunos ou pela comunidade” (SANT’ANNA, 1993, p. 49), capaz de definir e operacionalizar toda a ação escolar existente no plano curricular da escola.

PERRENOUD (1999b) sugere como resolução para esse problema um questionamento sobre a questão “*Cabeças bem cheias* ou cabeças bem feitas?”. Isso significa optar por um ensino enciclopédico ou por um ensino funcional, respectivamente.

Tradicionalmente, nos currículos das escolas brasileiras, a lógica enciclopedista preponderou, acompanhada de uma prática pedagógica que se preocupava, sobretudo, com a transmissão de conhecimentos, e que avaliava de forma seletiva e classificatória, considerando-se exclusivamente o mérito do aluno. Tal forma de ensinar ficou conhecida como “educação bancária”, nas palavras de Paulo Freire, e ainda é bastante comum na atuação de muitos professores.

As tendências pedagógicas atuais têm preferido um ensino funcional, através de métodos construtivistas, buscando formas de avaliação baseadas na crença de que todos podem construir o conhecimento, contanto que lhes sejam garantidas as condições adequadas para isso. Concebe-se a avaliação, nesse contexto, como elemento essencial para o diagnóstico das necessidades pedagógicas e para a identificação das condições de formação ideais para cada aluno.

Na prática educacional cotidiana, observa-se que os professores transitam entre as duas tendências – a da transmissão e a da construção do conhecimento –, divididos entre um discurso que apregoa as condições ideais de aprendizagem, entre uma cultura institucional e sua estrutura organizativa, e entre hábitos enraizados no decorrer de várias décadas.

A sala de aula, assim, espelha a vida escolar. O tipo de ensino ministrado em cada escola reflete o projeto pedagógico, a política interna da instituição, sua organização administrativa, as relações interpessoais entre aqueles que ali convivem, a relação escola-família, assim como os componentes curriculares mais específicos, os conteúdos, os métodos, os materiais e a avaliação.

Considerando que a prática avaliativa e a prática educacional são elementos indissociáveis, faz-se necessário destacar alguns pressupostos básicos para a metodologia de avaliação (MINAS GERAIS/SEE, 2005, p. 15-17):

A avaliação deve ser contínua e dinâmica, progressiva e global: para planejar as atividades de avaliação, o professor precisa analisar os resultados anteriores de sucessivas avaliações, os quais apresentam a dinâmica das aprendizagens e a linha de desenvolvimento do aluno, e, a partir disso, elaborar estratégias que visem à correção das dificuldades identificadas e aprofundamento dos conteúdos já assimilados, facultando ao aluno situações em que ele possa demonstrar sua aprendizagem a partir de níveis mais simples de habilidades, evoluindo para os mais complexos.

A avaliação deve ser investigativa: os resultados obtidos nas avaliações devem ser utilizados como indicadores para uma análise dos conteúdos absorvidos pelos alunos e das habilidades demonstradas, dos obstáculos e problemas relativos ao seu desempenho ou do processo de ensino, com vistas a um levantamento de hipóteses que podem orientar o planejamento de intervenções pedagógicas adequadas.

Os procedimentos de avaliação devem ter íntima conexão com os métodos e os conteúdos: deve haver uma relação de semelhança entre as atividades desenvolvidas na sala de aula e as questões propostas no momento da avaliação. Por exemplo, se o professor

habitualmente trabalha na sala de aula com questões desafiadoras, a avaliação também deve procurar propor desafios; se o professor trabalha apenas com questões simples durante as aulas, não é recomendável que utilize o momento da avaliação para propor atividades complexas.

Os instrumentos de avaliação, como provas e exercícios, devem ser elaborados de acordo com as orientações técnicas: ao elaborar os itens de avaliação, deve-se ter a preocupação em criar estímulos para a expressão dos conhecimentos e das habilidades, de forma que se possa “visualizar” as aprendizagens consolidadas, levando-se em consideração que se trata de um fenômeno interno aos processos mentais do aluno, portanto não observável diretamente. É necessário, por conseguinte, a utilização de instrumentos com qualidade técnica e pedagógica, a fim de assegurar um resultado mais fidedigno e coerente com o que verdadeiramente o aluno sabe.

O compromisso da avaliação é com a aprendizagem – a aprendizagem de todos os alunos: atentando-se para o fato de que os grupos de alunos não são homogêneos quanto ao perfil de evolução e de resultados, torna-se necessária, a partir do diagnóstico da diferença e dos indicadores levantados pela avaliação, uma intervenção pedagógica de acordo com as variações peculiares de cada grupo de alunos.

A avaliação é um processo mais abrangente do que a medida: é necessário saber distinguir a medida da avaliação. A medida é quantitativa. Trata-se de um resultado numérico que passa a ter sentido quando é interpretado através de comparações com outras informações. Por exemplo, uma nota abaixo da média pode significar mais do que um mau desempenho do aluno, se ela for a maior nota da turma. Tais interpretações devem ser analíticas, procurando reconhecer aspectos internos do desempenho, os erros, sua lógica e as relações com o processo de ensino.

Esses pressupostos mostram-nos que o processo de avaliação é abrangente e complexo, o que requer um planejamento rigoroso, se se deseja atingir um resultado satisfatório.

XAVIER (2000) esclarece-nos sobre duas acepções do planejamento da Educação no Brasil:

O planejamento da Educação, no Brasil, tem sido entendido tanto como numa acepção macro – em nível sistêmico, governamental, etc, quanto na acepção micro – em nível escolar ou mesmo de sala de aula. No primeiro caso, há duas vertentes principais. A primeira denomino aqui de governamental (envolvida diretamente com as políticas públicas em nível federal, estadual ou municipal). São várias as instituições (Conselhos de Educação, Secretarias, Ministérios, Planos de Governo) e são vários pesquisadores (Pedro Demo é um exemplo recente) que se ocupam em estudar, propor e divulgar planos (estratégicos, tácitos e operacionais) para dar conta dos problemas

educacionais brasileiros. A segunda vertente macro denomino de acadêmica, não só pelos objetivos a que se dispõe, mas, também, pela estrutura do discurso que utiliza. Na acepção micro, vamos identificar também duas vertentes, mas com um recorte diferente do anterior. Trata-se de dois enfoques distintos: uma vertente tecnicista e outra que denomino de participativa ou crítica. Ambas se ocupam do planejamento e da avaliação focados na escola e na sala de aula. (...) (XAVIER, 2000, p. 34-35)

É, portanto, dentro dessa perspectiva “macro”, apontada por XAVIER (2000), que identificamos o SIMAVE/PROEB, com sua política de elaborar boletins de divulgação para as escolas e os professores, propor formação de grupos de professores para estudo e resolução de questões relativas à avaliação, entre outras estratégias das quais participamos particularmente durante vários anos na escola pública.

Os CBCs das diferentes disciplinas apresentam propostas de conteúdos básicos a serem ensinados em cada ciclo de escolarização das escolas estaduais de Minas Gerais. À escola, porém, é que compete estruturar a sequência dos conteúdos e o ritmo em que serão trabalhados. Também é de competência do grupo de professores de cada escola decidir sobre os chamados “conteúdos complementares”, que irão acrescer o planejamento de ensino. Tais conteúdos complementares devem estar voltados para as necessidades dos alunos e ajustados com os princípios e diretrizes do projeto político-pedagógico de cada escola.

Na nossa longa prática docente, sobretudo em escola pública, pudemos verificar, inúmeras vezes, que o planejamento de ensino era reduzido a uma atividade em que o professor apenas preenchia um formulário, distribuído geralmente pelo serviço de supervisão da escola ou pela secretaria, e o entregava posteriormente ao solicitante. Esse formulário é previamente padronizado, normalmente diagramado em colunas ou seções, e possui campos como cabeçalho, objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdos, estratégias de ensino, recursos didáticos e avaliação. Em várias situações, os professores transcreviam o plano do ano anterior ou reproduziam as informações que figuravam nas seções de planejamento dos livros didáticos, e experimentavam, assim, a sensação de estar cumprindo mais uma atividade burocrática.

O planejamento deveria, entretanto, ser visto como uma forma de facilitar e viabilizar a democratização do ensino. Deveria ser o resultado de um processo de reflexão, gerado, assumido e vivenciado na prática diária e social do professor.

E a avaliação, nesse contexto, é o recurso de auxílio para que as dificuldades dos alunos sejam identificadas não como fracassos, mas como conteúdos que necessitam ser mais bem explorados, revistos ou aperfeiçoados. Conforme ressalta BURIASCO (2000), os erros geralmente não são discutidos com o aluno, nem utilizados para que o professor reformule sua

metodologia, levando o aluno a um resultado satisfatório. Essa atitude não respeita uma das principais funções da avaliação, que é promover um *feedback*, capaz de informar ao educando quanto ao seu progresso.

DALMÁS (1994), sobre a avaliação, assim se refere:

Assumindo conscientemente a avaliação, vive-se um processo de ação-reflexão-ação. Em outras palavras, parte-se do planejamento para agir na realidade sobre a qual se planejou, analisam-se os resultados, corrige-se o planejado e retorna-se à ação para posteriormente ser esta novamente avaliada. (DALMÁS, 1994, p. 105-106)

Conclui-se, portanto, que a avaliação é um importante instrumento para subsidiar o planejamento de ensino, tendo em vista que, através dela, identificam-se os avanços dos alunos, bem como seus pontos positivos e negativos, e recorre-se à elaboração de novas estratégias capazes de aperfeiçoar o próprio planejamento, e conseqüentemente a prática do professor e a aprendizagem dos alunos.

O tópico seguinte abordará a influência que a avaliação, muitas vezes, exerce sobre o ensino, influência essa conhecida, na literatura específica, com o nome de “efeito retroativo”, conforme já brevemente mencionado anteriormente.

2.6 O efeito retroativo da avaliação

Tendo considerado até aqui a importância de uma articulação coerente entre princípios, objetivos e procedimentos avaliativos no planejamento de ensino, abordaremos, nesta seção, os efeitos da avaliação no processo de ensino/aprendizagem.

A ideia de que a avaliação exerce influência sobre o ensino é remota. CHENG (1999, p. 253) relata que, já em 1877, Latham identificava “o sistema de avaliação como um ‘poder invasor’ que influenciava a educação”¹⁷. Outros registros de estudos desse poder dos exames sobre o que acontece na sala de aula remontam a 1956, com trabalhos do psicólogo educacional britânico Philip Ewart Vernon, considerado uma das autoridades mais citadas sobre o assunto, e que percebia uma distorção no currículo escolar causada pelo treinamento excessivo para os exames. Segundo o autor, havia uma tendência de professores em ignorar certos assuntos e atividades, tendo em vista que estes não favoreciam diretamente para a aprovação nos exames. (VERNON, 1956 apud ALDERSON & WALL, 1993, p. 115)

¹⁷ the examination system as an “encroaching power” that was influencing education. (tradução livre nossa).

Outros educadores o sucederam com contribuições que também versam sobre o impacto dos exames nas atividades da sala de aula. Entre eles, DAVIES (1968), KELLAGHAN, MADAUS e AIRASIAN (1982), ALDERSON (1986), MORROW (1986), PEARSON (1988), HUGHES (1989), BAILEY (1996) e CHENG (2005). No Brasil, dentre os principais pesquisadores do efeito retroativo, podemos citar GIMENEZ (1999), AVELAR (2001), BARTHOLOMEU (2002) e SCARAMUCCI (1999, 2002, 2004, 2011). Quase todos esses trabalhos, entretanto, estão relacionados ao ensino de língua estrangeira, sobretudo inglesa. Há uma carência de investigações sobre o efeito retroativo dos exames em larga escala, no que se refere ao ensino de língua portuguesa. Alguns projetos e artigos científicos sobre o assunto começaram a surgir, enfocando o tema “redação do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio”, como o artigo de SILVA e ARAÚJO (2009), porém muitos deles são pouco conhecidos. Essa é, inclusive, uma das razões para a presente pesquisa, ou seja, investigar um fenômeno tão importante a partir de um exame de expressiva divulgação no cenário da educação pública mineira, o SIMAVE/PROEB.

Entre tantos estudos sobre o conceito de efeito retroativo, destaca-se, no campo da Linguística Aplicada, o trabalho de ALDERSON & WALL (1993), por ser um estudo bastante aprofundado sobre o tema. Segundo os autores, naquela ocasião o conceito era pouco compreendido e os estudos publicados até então não eram tão confiáveis, por causa da artificialidade dos contextos em que foram realizados. Tais estudos não eram realizados em situações autênticas de sala de aula. Os dados obtidos, dessa forma, baseavam-se em entrevistas e respostas a questionários aplicados a professores, alunos e pais, além dos resultados dos exames. Faltava a observação direta dos pesquisadores sobre o que se acontece de fato na sala de aula, o que Alderson e Wall consideram um importante elemento na investigação, com vistas a identificar, descrever e explicar o que é o efeito retroativo, sua natureza e as condições em que opera.

O termo “efeito retroativo” é amplamente usado nas áreas de Educação e de Linguística Aplicada¹⁸ para referir-se tecnicamente

ao impacto ou influência que exames externos – principalmente aqueles de alta relevância, tais como vestibulares e alguns testes de proficiência –, assim como a avaliação de rendimento, que ocorre internamente nos processos de ensino/aprendizagem podem exercer, potencialmente, no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos e nas

¹⁸ Segundo ALDERSON & WALL (1993), o termo *backwash* é preferido na literatura da área de Educação, e *washback* na área de Linguística Aplicada, referindo-se à tradição britânica. (p. 115)

atitudes das pessoas envolvidas – alunos, professores, escola (...)
(SCARAMUCCI, 2011, p. 109)

Apesar de vários autores, como Cheng, Watanabe & Curtis (2004) e Scaramucci (2002), considerarem sinônimos os termos “impacto” e “efeito retroativo”, Alderson e Wall (1993) estabelecem uma distinção, sugerindo que o efeito retroativo está restrito ao que ocorre dentro da sala de aula por influência das avaliações, e que impacto, por sua vez, diz respeito ao efeito produzido nas pessoas, políticas e práticas, seja dentro ou fora da sala de aula, ou seja, na sociedade em geral. (SCARAMUCCI, 2004, p. 205)

Nesta pesquisa, iremos considerar os dois termos como sinônimos, já que, conforme afirma SILVA (2007), se um exame provoca efeito em políticas e práticas dentro da sala de aula, esse mesmo exame produzirá efeito fora desse ambiente de ensino, dado que o aluno “carrega consigo práticas, crenças e maneiras herdadas dos professores, dos materiais didáticos que utilizou e/ou de seus colegas, para um outro nível de organização social, seja no trabalho, na escola ou em seu dia a dia, em situações de convívio social” (p. 25).

Segundo PEARSON (1998), “os exames públicos influenciam as atitudes, os comportamentos e a motivação dos professores, alunos e pais, e porque os exames muitas vezes vêm no final de um curso, essa influência é vista trabalhando em uma direção para trás, daí o termo retroativo.”¹⁹ (p. 98 – tradução nossa).

Além disso, é importante ressaltar que um mesmo teste pode provocar impactos diferentes nas pessoas, em função de características pessoais, da natureza das inovações propostas pelos exames e das estratégias utilizadas para gerir as mudanças em contextos específicos (MARKEE, 1992).

Antes de tratarmos de outras questões teóricas relacionadas ao efeito retroativo, vamos considerar, primeiramente, as suas hipóteses.

2.6.1 Evidências do efeito retroativo

A ideia de influência da avaliação está relacionada ao fato de que os professores e os alunos, por força dos exames (internos ou externos), têm atitudes que não necessariamente teriam se eles (os exames) não existissem (ALDERSON & WALL, 1993, p. 117). Entre outras dessas atitudes, poderíamos citar: ser mais meticoloso na preparação das aulas, prestar mais

¹⁹ “Public examinations influence the attitudes, behaviours, and motivation of teachers, learners, and parents, and because examinations often come at the end of a course, this influence is seen working in a backward direction, hence the term, washback”.

atenção aos conteúdos ministrados, preocupar-se mais com os deveres de casa, levar o aluno a ser mais seriamente testado e a se empenhar mais na sua preparação. Ou ainda atitudes negativas, como a ansiedade dos alunos e o medo de maus resultados (por parte de alunos e professores), além da culpa associada, vergonha ou constrangimento por não atingir os resultados desejados. Tais atitudes, corroborando o que afirma SMITH (1991), podem levar ao “ensino para a prova”, provocando um indesejável “estreitamento do currículo”.

ALDERSON & WALL (1993, p. 120-121) postularam um conjunto de quinze hipóteses a propósito do efeito retroativo. Essas hipóteses indicam que um exame pode influenciar não apenas o ensino, mas também a aprendizagem, e que essa influência pode ocorrer em relação ao conteúdo, à metodologia, ao ritmo, à sequência, ao grau e à profundidade. Abaixo arrolamos tais hipóteses:

1. Um teste influenciará o ensino;
2. Um teste influenciará a aprendizagem;
3. Um teste influenciará o que os professores ensinam;
4. Um teste influenciará como os professores ensinam;
5. Um teste influenciará o que os aprendizes aprendem;
6. Um teste influenciará como os aprendizes aprendem;
7. Um teste influenciará o ritmo e a sequência do ensino;
8. Um teste influenciará o grau e a profundidade do ensino;
9. Um teste influenciará o ritmo e a sequência da aprendizagem;
10. Um teste influenciará o grau e a profundidade da aprendizagem;
11. Um teste influenciará atitudes em relação ao conteúdo, método etc do ensino e da aprendizagem;
12. Testes que têm consequências importantes causarão efeito retroativo;
13. Testes que não têm consequências importantes não causarão efeito retroativo;
14. Testes causarão efeito retroativo em todos os aprendizes e professores;
15. Testes causarão efeito retroativo em “alguns” aprendizes e em “alguns” professores, mas não em “outros”.

Alguns anos depois, ALDERSON e HAMP-LYONS (1996) retomam essas hipóteses e consideram que o fenômeno é mais complexo do que eles haviam registrado. Os autores chamam atenção para o fato de que “a existência de um teste por si só não garante o efeito

retroativo, seja ele positivo ou negativo”²⁰ (p. 295-296). E ainda ampliam a última das quinze hipóteses para:

“Os testes terão diferentes intensidades e tipos de efeito retroativo em alguns professores e alunos e não em outros.”²¹ (ibidem, p. 296).

Sobre a “intensidade” e os “tipos” de efeito retroativo, os autores esclarecem que irão variar de acordo com:

- o status do exame (o nível de relevância);
- a medida em que o exame é contrário à prática corrente;
- a medida em que professores e autores de livros didáticos consideram a metodologia adequada à preparação do exame;
- a medida em que professores e autores de livros didáticos estão dispostos e capazes para inovar. (idem)

Posteriormente, também GIMENEZ (1999) analisa algumas dessas propostas e contribui com duas outras, quais sejam:

“Partes do teste terão efeito retroativo”;

“O efeito retroativo é dependente das crenças do professor a respeito do ensino e das chances de aprovação de seus alunos.” (p. 36)

Embora o professor ocupe uma posição de destaque em relação a esse fenômeno, outros fatores precisam também ser considerados no esforço de potencializar o efeito retroativo dos testes, conforme se pode observar nas hipóteses acima. Algumas dessas hipóteses foram confirmadas por SCARAMUCCI (1999a, b, 2001, 2002, 2004), que concluiu o seguinte:

- 1) Mudanças introduzidas pelos exames não são suficientes para garantir inovações no ensino;
- 2) Um mesmo exame pode ter efeitos de intensidades diferentes em contextos diversos, pois existem forças diversas agindo, como, exemplificando, as diferentes formações de professores.

Quase uma década depois, ALDERSON (2004), na abertura de um livro todo dedicado ao estudo do efeito retroativo, publicado por CHENG; WATANABE; CURTIS (2004), declara que não tem mais dúvidas sobre a existência do fenômeno e que a pergunta do seu famoso artigo

²⁰ The existence of a test by itself does not guarantee washback, either positive or negative.

²¹ Tests will have different amounts and types of washback on some teachers and learners than on other teachers and learners.

de 1992, publicado com Dianne Wall, “Existe efeito retroativo?”²² (*Does washback exist?*) deve ser substituída por outras: “Como se define efeito retroativo?, O que provoca efeito retroativo?, Por que existe efeito retroativo?”²³ (p. ix). E o autor acrescenta o que já se sabia, até então: que os exames causam mais impacto no conteúdo e no material didático do que na metodologia do professor; que diferentes professores vão ensinar para um mesmo exame de formas diferentes; que alguns professores vão ensinar, de formas muito semelhantes, para diferentes testes; que exames de alta relevância causam mais impacto que os de baixa relevância, ainda que não seja clara a forma como se identifica e define a natureza dessas participações. (p. ix-x).

Por se tratar de um fenômeno complexo, ainda são necessárias muitas pesquisas a respeito do efeito retroativo. Interessa-nos, particularmente, a sua relação com os exames em larga escala. Os testes em larga escala têm crescido cada vez mais em relação à abrangência de sua aplicação e em relação à sua importância. CHENG (1997) afirma que, com o advento dos exames públicos em larga escala, os testes, tradicionalmente aplicados no final do processo de ensino e aprendizagem, parecem ter sua direção revertida. E MADAUS (1988, p. 84) chega a atribuir aos testes, e não ao currículo oficial adotado nas escolas, cada vez mais a determinação do que é ensinado, de como é ensinado, do que é aprendido e de como é aprendido. Isso significa que professores e alunos têm sido levados a rever e a mudar suas práticas de ensino e suas estratégias de aprendizagem, respectivamente, de acordo com as exigências dos testes.

SHOHAMY (1993) nos traz uma exposição de diferentes mudanças que geralmente se verificam nas instruções dadas em sala de aula diante dos exames que se aproximam. Na sua pesquisa, ela relata que o professor começou a revisar o texto já ensinado em vez de ensinar um novo texto. O livro foi substituído pelo material do ano anterior. A atmosfera da sala de aula girava em torno da realização do teste. Aulas complementares foram agendadas para que o material estudado pudesse ser exaustivamente revisto. Os alunos foram incentivados pelo professor a se debruçarem sobre o material referente ao exame.

Com essa preocupação excessiva com os conteúdos que possivelmente venham a ser cobrados nos testes, os professores não dispõem de tempo, em suas aulas, para explorar outros conteúdos que, igualmente, são importantes para a formação dos alunos. Quanto a estes, quando se deparam com um exame importante, em geral, os alunos podem se ver envolvidos em uma ou todas as práticas seguintes, mas não apenas estas, de acordo com BAILEY (1996):

²² Este artigo, “Does washback exist?”, publicado em 1992, foi considerado por SCARAMUCCI (1999b) um “divisor de águas” na literatura sobre o efeito retroativo. Nele, os autores ressaltam a necessidade de maior sustentação empírica para o conceito.

²³ What does washback look like? What brings washback about? Why does washback exist? (Tradução livre nossa)

- Treinar a partir de itens semelhantes, no formato, aos do teste;
- Estudar regras de vocabulário e de gramática;
- Participar de prática de linguagem interativa (por exemplo, conversas na língua-alvo);
- Ler amplamente na língua-alvo;
- Escutar linguagem não-interativa (rádio, televisão, etc);
- Aplicar estratégias para ser bem sucedido no teste;
- Matricular-se em cursos de preparação para teste;
- Solicitar orientação para seus estudos e *feedback* sobre seu desempenho;
- Inscrever-se em, pedir ou exigir aulas adicionais (não previstas) ou tutoriais de preparação para o teste (como acréscimo ou em substituição a outras aulas de língua);
- Faltar às aulas de língua para estudar para o teste.

Essas mudanças no processo de ensino/aprendizagem, de alguma forma, positiva ou negativamente, afetam os participantes, os processos e os produtos de ensino e aprendizagem. Nas seções seguintes, apresentaremos as relações desses elementos – participantes, processos e produtos – com o efeito retroativo (seção 2.6.2), bem como mostraremos os diferentes tipos desse efeito (seção 2.6.3).

2.6.2 Modelo básico de efeito retroativo

HUGHES (1993, p. 2) propõe, para o estudo do efeito retroativo, uma tricotomia, que distingue entre participantes, processo e produto tanto no ensino quanto na aprendizagem, e admite que todos os três elementos podem ser afetados pela natureza de um teste.

BAILEY (1999), ao fazer uma revisão da pesquisa empírica disponível, até então, sobre o efeito retroativo nos testes de língua, baseia-se nas hipóteses de ALDERSON & WALL (1993), acima mencionadas (seção 2.6.1), e nessa tricotomia proposta por HUGHES (1993), e apresenta um modelo básico de efeito retroativo, no qual os três elementos – participantes, processos e produtos – influenciam e são influenciados por testes.

Entre os **participantes**, estão incluídos os professores, os alunos, os diretores, os elaboradores de materiais didáticos, os editores e todos aqueles cujas atitudes e percepções relacionadas ao seu trabalho podem ser, de alguma forma, afetadas a partir de um teste. Os

processos referem-se às ações empreendidas pelos participantes que podem colaborar para o processo de aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento de materiais, a elaboração de currículos, mudanças no conteúdo e/ou na metodologia de ensino, utilização de estratégias de aprendizagem e/ou de como se obter êxito em testes, entre outras. Por fim, os **produtos** dizem respeito àquilo que é aprendido, ou seja, fatos, habilidades, etc, e à qualidade da aprendizagem, como, por exemplo, a fluência. (BAILEY, 1999)

Abaixo, mostramos o quadro desse modelo básico de efeito retroativo, esboçado por BAILEY (1999, p. 11), que, na verdade, é uma reprodução a partir de BAILEY (1996). Os termos nele representados são de nossa tradução.

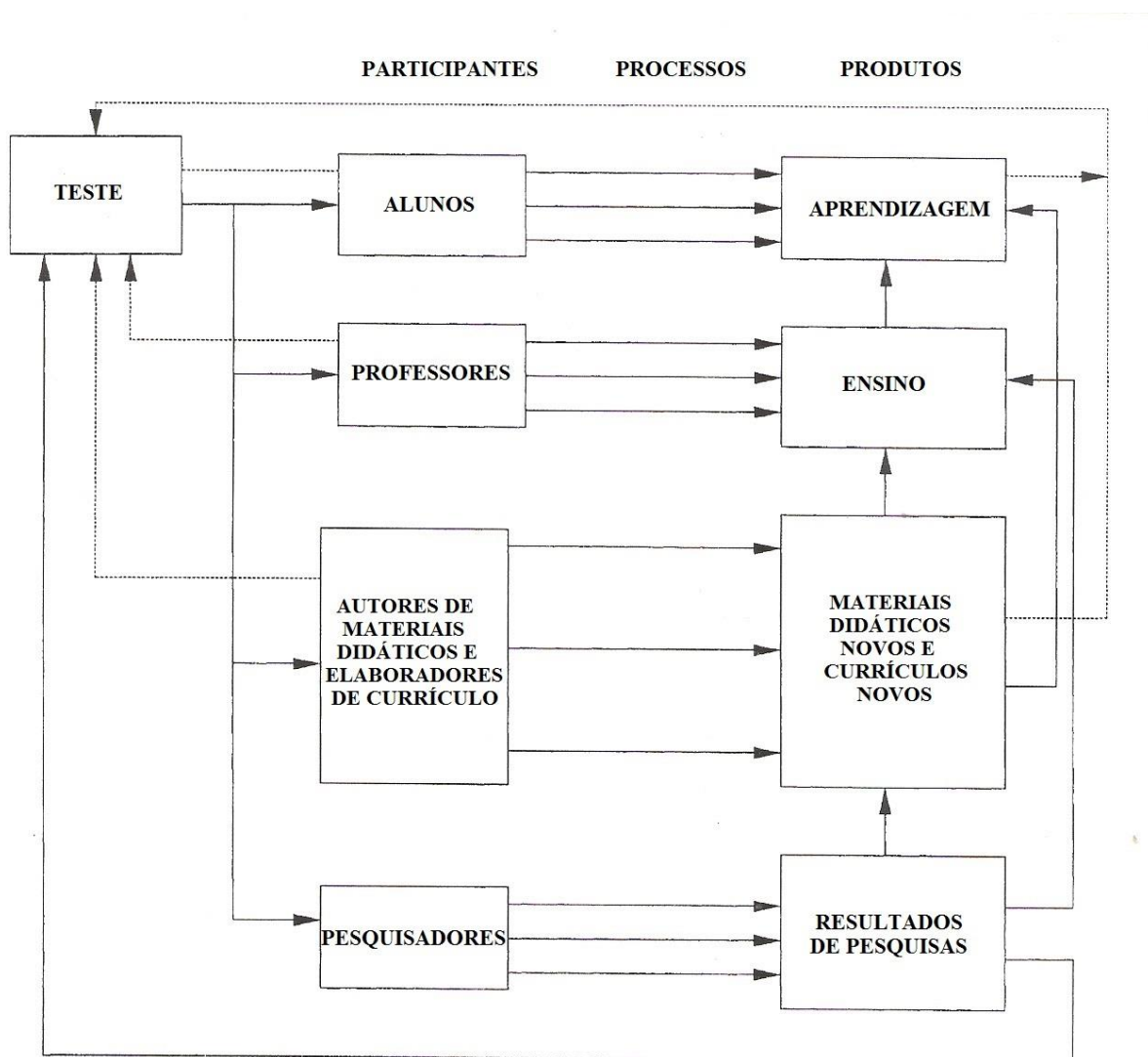


Ilustração 4: Modelo básico de efeito retroativo (BAILEY, 1999, p. 11 – tradução nossa)

Ainda seguindo a proposta de HUGHES (1993), a autora nos mostra que a natureza do teste pode afetar, primeiramente, as percepções e atitudes dos participantes em relação às tarefas de ensino e de aprendizagem. Tais percepções e atitudes, por sua vez, podem afetar o que os participantes fazem (processo). Isso inclui, por exemplo, treinar resolver itens semelhantes aos que figuram nos testes, o que poderá afetar os resultados da aprendizagem, ou seja, o produto. Obviamente, o produto final do efeito retroativo benéfico é o aperfeiçoamento do aprendizado do construto que se deseja avaliar (a proficiência linguística, no caso do ensino de língua), todavia nem todos os processos dos participantes conduzem diretamente à aprendizagem. É possível que ele atinja outros produtos que podem favorecer e promover a aprendizagem, como novos materiais didáticos, melhorias no ensino, novos programas curriculares, resultados de pesquisas e investigações, etc. As linhas pontilhadas no modelo acima indicam possíveis influências dos participantes no exame. (SCARAMUCCI, 2004, p. 212).

É importante destacar que a ação de um teste nas percepções e atitudes dos indivíduos depende, em grande escala, de seus indivíduos. SCARAMUCCI (2004) esclarece que

Nem sempre essas percepções se baseiam em informações oficiais (materiais de divulgação ou de preparação) sobre o exame antes de o candidato submeter-se a ele. Importantes também são as informações não oficiais, e de certa forma até mesmo as consideradas “folclóricas”, muitas vezes obtidas a partir de outras pessoas que já fizeram o exame. Ainda uma terceira fonte são as informações de quem fez o exame, a partir de suas percepções acerca do que é fácil, difícil, justo ou injusto, tipos de itens não esperados, instruções não familiares, etc, assim como o retorno dos professores sobre as notas dos alunos e daqueles que ministraram o exame localmente, dentre outros. Observa-se, dessa maneira, que a informação pode ser oficialmente dada, inferida ou ainda imaginada [...] (p. 212)

Outra observação importante levantada por WATANABE (2004) é que a familiaridade dos professores com métodos de ensino diversos era um dos fatores que mediavam a ocorrência de efeito retroativo. Também eram fatores mediadores a cultura escolar e a explicitação de características dos testes para os futuros examinandos.

Na seção seguinte, abordaremos os tipos de efeito retroativo, ressaltando que, embora haja uma grande dificuldade em identificar *como* os exames exercem sua influência, vários professores se preocupam em produzir efeito retroativo benéfico.

2.6.3 Tipos de efeito retroativo

O efeito retroativo pode se manifestar tanto de maneira positiva quanto de forma negativa. Essa dimensão de valor de um exame depende de inúmeros fatores contextuais, tais como *quem, onde, quando, por que e como* (CHENG; CURTIS, 2004, p. 8).

O impacto positivo ocorre, por exemplo, quando os alunos passam a estudar mais, preparar-se melhor para as aulas e cumprir os deveres de casa. E o efeito negativo, também chamado maléfico, acontece quando há um aumento de pressão e de ansiedade, tornando os alunos mais ansiosos por terem que agir sob pressão, com resultados negativos em seu desempenho, ou quando o professor passa a ensinar exclusivamente os conteúdos do exame, ou a “ensinar para o exame”, limitando e prejudicando o planejamento de ensino. (ALDERSON & WALL, 1993).

Além desses efeitos, que não dependem das características do exame, SCARAMUCCI (2011) reconhece outros – positivos e negativos –, que se relacionam às características propriamente ditas do exame, o qual “teria a força e o poder de (re)direcionar o ensino, (re)definindo objetivos, conteúdos e habilidades/capacidades/competências desejáveis, e, portanto, considerado mecanismo potente para implementação de políticas públicas educacionais (p. 109).

Nas últimas décadas, várias avaliações em larga escala vêm sendo implementadas no Brasil. Por serem exames de alta relevância, a partir dos quais se tomam decisões importantes para a reestruturação do sistema de ensino, os efeitos retroativos ocorrem potencialmente e com mais intensidade nesse tipo de avaliação. Dentre tais exames, cuja implementação tem provocado mudanças educacionais, podemos citar, em nível nacional, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), a Prova Brasil e, em nível estadual, dois programas que se vinculam ao SIMAVE, o PROALFA e o PROEB, sendo este último o objeto de nossa pesquisa.

WATANABE (2004, p. 20-21) cita cinco tipos de dimensões do efeito retroativo, a saber:

- 1) **Especificidade** (geral / específico) – O *geral* se configura quando um exame produz impacto nos candidatos sem levar em conta suas características ou conteúdos. O *específico* acontece quando se leva em conta o conteúdo do teste.

- 2) **Intensidade** (fraco / forte) – O *fraco* ocorre quando o impacto afeta apenas parte da aula e alguns professores e alunos. O *forte* atinge praticamente todas as atividades da sala de aula ou todos os participantes.
- 3) **Extensão** (longo / curto) – O impacto exercido pelo teste no candidato é *longo* quando dura até depois da sua aplicação. Será *curto* quando só ocorrer até à execução do teste.
- 4) **Intencionalidade** (intencional / não intencional) – O efeito retroativo *intencional* se revela quando, por exemplo, o professor elabora um teste com o fim específico de preparar seus alunos para um exame e depois observa que obteve o resultado esperado. Quando os alunos criam certa repulsa ao teste, em razão de algumas técnicas utilizadas pelo professor em sala de aula, ou quando não assimilam a importância de realizarem a preparação para o teste, tem-se o efeito retroativo *não intencional*.
- 5) **Valor** (positivo / negativo) – Diretamente relacionado com a intencionalidade, o valor *positivo* ocorre quando o objetivo almejado é alcançado, e o valor *negativo*, ao contrário, quando a meta do exame não é atingida. Essa dimensão é bastante complexa, pois envolve julgamento de valor. Um exame pode, por exemplo, ser julgado como positivo por professores e como negativo por diretores.

Discutir a questão do valor do efeito retroativo de um teste requer uma série de questionamentos, uma vez que não há uma garantia de que bons testes resultem em bons efeitos. Tanto os testes ruins quanto os bons podem gerar efeitos positivos e negativos. A qualidade do teste é condição necessária, mas não suficiente para gerar um impacto positivo, pois, como constata SCARAMUCCI (2004, p. 208), “a qualidade do efeito parece ser independente da qualidade do teste, pois outras forças existentes na sociedade parecem interagir com as características do exame na determinação de seu efeito”. Tais forças podem ser as crenças dos professores; traços de sua formação acadêmica; condições, imposições e formalidades das instituições em que atuam; assuntos políticos, sociais e econômicos dominantes no período de coleta de dados de uma pesquisa, entre outros.

Os grupos que mais diretamente são atingidos pelo impacto da avaliação são o dos professores e o dos alunos. Os alunos são afetados, segundo BACHMAN & PALMER (1996, p. 31) por três aspectos da testagem, a saber: “1) a experiência de fazer e, em alguns casos, de preparar-se para o teste; 2) o *feedback* que eles recebem a respeito de seu desempenho no teste; e 3) as decisões que podem ser tomadas sobre eles [os alunos] baseadas nos resultados de seus testes.”²⁴ (Tradução nossa).

²⁴ 1 the experience of taking and, in some cases, of preparing for the test,

Tais autores apresentam como proposta para um impacto positivo o envolvimento dos alunos no planejamento do teste, o que poderia gerar maior motivação, atividades interativas e, conseqüentemente, melhor desempenho.

Em relação à preparação para o teste, SILVA (2004, p. 129) chama a atenção para o fato de as atividades de ensino/aprendizagem estarem voltadas predominantemente para o programa do exame e, por consequência, o professor utilizar somente as técnicas necessárias à realização do referido exame. Nesse caso, haveria uma limitação não apenas do conteúdo do planejamento escolar, conforme exposto acima, mas também quanto às técnicas utilizadas no mesmo exame. Por exemplo, “se um determinado exame avalia a compreensão de textos através de questões de múltipla escolha, é pouco provável que o professor utilize outras técnicas na preparação de seus alunos” (SILVA, 2004, p. 129).

Quanto ao *feedback*, é importante que o professor esteja atento para utilizar esse aspecto do efeito retroativo com eficácia. Há diferentes tipos de *feedback* (silêncio, crítica, conselho, reforço positivo) e diferentes situações específicas para sua utilização. Em busca de um resultado satisfatório, o professor deve atentar para, entre outros aspectos:

- priorizar e assinalar pontos de destaque;
- evitar comentários pessoais;
- fornecer *feedback* individual;
- considerar o nível de desenvolvimento de cada aluno;
- não postergar demais a apresentação dos resultados;
- oferecer sugestões positivas, quando houver descrições negativas;
- referir-se com respeito aos trabalhos e aos alunos, motivando-os sempre a pensar e a descobrir.

Considerando que os alunos representam um grupo altamente atingido pelos efeitos da avaliação, convém que o professor esteja sempre atento quanto aos critérios adotados no decorrer de todo o processo avaliativo. O ideal é que tais critérios sejam informados explicitamente aos alunos, discutidos e até mesmo replanejados, caso necessário, sempre concebendo a avaliação não como produto, mas como mecanismo de diálogo.

Os professores, por sua vez, também são afetados pela avaliação, em diferentes graus e de diferentes formas (positiva ou negativa), sobretudo na sua abordagem de ensino. Temos repetido inúmeras vezes que a avaliação é uma fonte de importantes informações que podem

2 the feedback they receive about their performance on the test, and

3 the decisions that may be made about them on the basis of their test scores.

contribuir para que o professor, identificando os pontos positivos e negativos do processo de ensino/aprendizagem, possa investigar as falhas e propor medidas apropriadas para saná-las. Sendo assim, “quanto mais ela [a avaliação] está integrada ao processo de aprendizagem, mais ela se torna significativa e mais ela respeita os princípios de justiça e de igualdade entre os alunos”²⁵. (LUSSIER, 1992, p. 124 – tradução nossa).

Um exemplo de efeito retroativo negativo é citado por BACHMAN & PALMER (1996, p. 33) como “ensinar para o teste”, o que implica “fazer algo, no ensino, que pode não ser compatível com os valores e objetivos dos professores, ou com os valores e metas do programa de ensino”²⁶ (tradução nossa). Essa prática traz prejuízos para a aprendizagem, pois pode reduzir o planejamento de ensino e transformar o processo de instrução em uma espécie de adestramento para uma situação específica.

A fim de melhorar um sistema de avaliação, KELLAGHAN e GREANEY (1992, p. 7) apresentam algumas recomendações que eles acreditam poder diminuir os efeitos negativos de um exame na sala de aula. É importante destacar que tais recomendações fazem parte de um estudo realizado para melhorar a educação de países africanos. São elas:

- 1) Exames devem refletir todo o currículo, não meramente um aspecto limitado dele;
- 2) Habilidades cognitivas de alto nível devem ser avaliadas para assegurar que foram trabalhadas em sala de aula;
- 3) Habilidades que serão avaliadas não deverão ser limitadas às áreas acadêmicas, mas também devem ser relevantes em relação às tarefas que acontecem fora da escola;
- 4) Uma variedade de avaliações diferentes deve ser usada, incluindo exame escrito e oral;
- 5) Ao avaliar resultados de exames publicados e classificação nacional, outros fatores além do esforço do professor devem ser levados em consideração;
- 6) A quantidade de tempo que os professores gastam para aplicar testes e preparar para exames públicos deve ser reduzida a fim de proporcionar mais tempo para o ensino;
- 7) O número de exames públicos deve ser reduzido a fim de ajudar a diminuir as taxas de evasão e de reprovação e a inevitável sensação de fracasso experimentada pelos alunos;

²⁵ Plus elle [l'évaluation] est intégrée au processus d'apprentissage, plus elle devient significative et plus elle respecte les principes de justice et d'égalité pour les élèves.

²⁶ It implies doing something in teaching that may not be compatible with teachers' own values and goals, or with the values and goals of the instructional program.

- 8) Dados detalhados devem oferecer às escolas informações sobre o nível de desempenho dos alunos e áreas de dificuldades;
- 9) Estudos sobre validade prognóstica de exames públicos devem ser conduzidos (Isso é para ver se os exames estão satisfazendo seus propósitos);
- 10) A competência profissional de autoridades que trabalham com exames necessita ser desenvolvida, especialmente na área do construto do exame;
- 11) Cada grupo de examinadores deve ter capacidade para fazer pesquisas (isto é, para investigar, dentre outras coisas, o impacto que o exame tem no ensino);
- 12) Autoridades da área de exames devem trabalhar juntamente com organização de currículos e administradores educacionais;
- 13) Uma rede profissional regional deve ser criada para iniciar programas de trocas e compartilhamento de interesses comuns.

Já WALL (1996, p. 346), ao citar seu projeto com Alderson no Sri Lanka, atenta para os seguintes efeitos retroativos que um exame pode causar:

- 1) Fornecer uma avaliação válida e confiável do rendimento do aluno;
- 2) Fornecer informações para nivelamento, ou seja, estipular um patamar de proficiência que o aluno deva atingir;
- 3) Avaliar o rendimento de alunos mais fracos assim como dos mais fortes;
- 4) Encorajar atitudes positivas e atividades de sala de aula bem sucedidas;
- 5) Avaliar a eficiência e eficácia do curso e dos professores;
- 6) Restaurar a confiança pública do exame.

Também SHOHAMY (1992, p. 515), apresenta um modelo baseado em seis princípios. Para provocar efeito retroativo, um exame deve se fundamentar nesses princípios. Se um deles for negligenciado, ocorrerá, muito provavelmente, um efeito negativo. Eis os princípios:

- 1) **Rendimento escolar e proficiência:** nem sempre o que se aprende na escola (rendimento escolar) é o que é necessário para ser usado na vida real (proficiência). Muitas vezes o que o exame “cobra” do aluno não é o que ele realmente necessita para a vida. Assim, exame, ensino e aprendizagem devem concorrer para as necessidades reais da vida;
- 2) **Informação diagnóstica:** os resultados dos exames nem sempre são utilizados com objetivo de diagnosticar problemas (nas dimensões do aluno, professor, escola, programas curriculares, etc), a fim de que sejam solucionados. A função diagnóstica

dos testes é primordial para que todo sistema seja avaliado e retroalimentado com informações que permitam tomar ações corretivas;

- 3) **Conexão do ensino com a aprendizagem:** as mudanças na escola acontecerão conforme os dados coletados nos resultados dos exames. O ensino deve estar em consonância com as expectativas dos alunos e vice-versa;
- 4) **Envolvimento dos agentes capazes de promover mudanças:** um exame só terá um impacto instrucional positivo, se os agentes (professores, administradores da escola, técnicos, secretários, entre outros) participarem do processo, uma vez que são eles que deverão conduzir as mudanças;
- 5) **Necessidade de informações comparativas:** um exame ideal será aquele referenciado em norma e em critério, a fim de que seus programas possam utilizar os resultados para avaliar seu sucesso em relação ao seu próprio programa e outros;
- 6) **Necessidade de exames comunicativos:** um exame ideal deve refletir teorias de linguagem atualizadas e se concentrará em tarefas e situações de linguagem autênticas.

Levando em consideração todos os princípios e recomendações sobre o efeito retroativo citados nesta seção, é importante, pois, que os professores em geral tenham consciência a respeito do possível efeito retroativo da avaliação e que busquem, já na fase do planejamento, explicitar tal impacto, a fim de que haja uma melhor contribuição da avaliação para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem.

Além de professores e alunos, o impacto da avaliação também afeta a sociedade e os sistemas educacionais. BACHMAN & PALMER (1996) aludem em particular aos testes de larga escala, a partir dos quais se tomam decisões envolvendo um grande número de indivíduos. Para esses autores, o impacto da testagem sobre a sociedade e sobre os sistemas educacionais está intimamente relacionado com os valores e objetivos dessa sociedade.

As informações contidas neste capítulo serão de grande importância para as reflexões e considerações contidas nos capítulos de análise e discussão dos dados desta tese. É necessário ter em mente a evolução do pensamento sobre a avaliação, nas suas diferentes concepções, bem como conhecer a dinâmica das avaliações externas e as discussões sobre o efeito retroativo que elas exercem sobre a educação em geral. Tal conhecimento contribui para que possamos examinar a realidade da escola investigada e a prática dos professores participantes da pesquisa. Também os conceitos de matriz de referência, item, descritor, habilidade, competência, entre outros, tornam mais claro o entendimento sobre a política de aplicação dos exames do

SIMAVE/PROEB e permitem-nos observar, comparar e analisar a realidade do contexto escolar.

Através das avaliações do SIMAVE/PROEB, confrontadas com as provas escolares, acreditamos ser possível realizar uma análise do impacto que os resultados apontam e, dessa forma, indicar um caminho para as ações políticas do governo mineiro em relação à melhoria do ensino. Entretanto, “inovações educacionais não são conseguidas, automática e unicamente, através da implementação de propostas direcionadoras e exames externos” (SCARAMUCCI, 2004, p. 217). Torna-se necessário um investimento na formação do professor, a fim de que ele possa “refletir e teorizar sua prática a partir da explicitação de suas crenças, concepções e pressupostos teóricos” (idem).

No capítulo seguinte, “Gêneros textuais e leitura”, trataremos de outros conteúdos também muito importantes para a análise desta pesquisa, visto que defendemos uma prática de ensino fundamentada na perspectiva dos gêneros. Por esse motivo, na análise das avaliações tanto do SIMAVE/PROEB quanto das professoras da escola alvo de nossa pesquisa, voltamos nosso olhar para o tratamento que é dado a esse conhecimento tão relevante, principalmente para a orientação do ensino/aprendizagem de língua materna nas escolas.

CAPÍTULO 3

GÊNEROS TEXTUAIS E LEITURA

Os estudos sobre gêneros textuais se desenvolveram progressivamente nos últimos anos e têm contribuído bastante para o trabalho com a língua portuguesa em sala de aula. Por se tratar de um domínio de conhecimento muito relevante para a apropriação e o uso efetivo da linguagem, os gêneros textuais ganharam lugar especial nas aulas de língua materna e, conseqüentemente, nas avaliações internas (elaboradas pelo próprio professor e aplicadas aos seus alunos) e externas (elaboradas pelos sistemas de governo e aplicadas a um número considerável de alunos ao mesmo tempo).

Pelo interesse desta pesquisa em investigar o tipo de abordagem que os gêneros comumente têm recebido nas avaliações do contexto da sala de aula, bem como nos exames do SIMAVE/PROEB, relacionando a influência destes sobre aquelas, este capítulo procura abordar o conceito de gênero textual e seus desdobramentos para o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa, enfocando a concepção dos gêneros como objeto de ensino, a visão dos gêneros nos PCN, a relação entre o ensino tradicional e o ensino orientado pela noção de gêneros, além de considerar algumas questões básicas e importantes sobre leitura, tendo em vista que este é o foco das avaliações do SIMAVE/PROEB.

Contrariamente a uma boa parte dos trabalhos acadêmicos nessa área, por não ser nosso objetivo específico, iremos nos abster de fazer uma apresentação histórica remissiva às origens do termo ou ao processo de evolução das contribuições que se foram somando no decorrer das últimas décadas. Focalizaremos nossa atenção, com mais proveito, a nosso ver, nos aspectos que mais se relacionam com os objetivos desta pesquisa, enfocando, em especial, a relação dos gêneros com o processo de ensino/aprendizagem.

Buscamos aporte teórico nas ideias precursoras de BAKHTIN (1929/1995, 1979/1992), relativamente à discussão sobre o conceito de gêneros textuais, por se tratar de um parâmetro sempre presente nas pesquisas que versam sobre esse tema. Também consideramos os constructos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), baseando-nos em SCHNEUWLY & DOLZ (2004), principalmente pelas reiteradas alusões ao modo de pensar e

transmitir o ensino baseado nos gêneros. As contribuições de MARCUSCHI (2000, 2002, 2003, 2006, 2008) igualmente foram relevantes para nossas considerações, tendo em vista que esse pesquisador tem sido um dos maiores responsáveis por ampliar o entendimento dos estudos sobre gêneros no Brasil. Além disso, examinamos as orientações apresentadas pelos PCNs (BRASIL, 1998) no que diz respeito ao ensino de língua materna, já que tal documento atua como ferramenta de orientação pedagógica nas escolas, especialmente em relação a objetivos e conteúdos.

É conveniente esclarecer que, neste trabalho, utilizaremos a expressão “gêneros textuais” – ou apenas “gêneros”, apesar de alguns especialistas aqui citados usarem os termos “gêneros do discurso” ou “gêneros discursivos”. ROJO (2005) trata dessa questão, apresentando-a como duas tendências para a análise dos gêneros: a “teoria dos gêneros do discurso ou discursivos”, baseada em aspectos sócio-históricos, e a “teoria de gêneros do texto”, centrada na descrição da materialidade textual. Não trataremos da discussão acerca dessas nomenclaturas, até porque entendemos que tais termos não são díspares e são utilizados com frequência para representar praticamente o mesmo objeto de análise, embora haja uma disputa na academia. Uma discussão bastante esclarecedora pode ser encontrada em ROJO (2005).

Começemos, portanto, por entender a concepção de gênero textual aqui assumida.

3.1 Compreendendo o gênero textual

No meio acadêmico, defrontamo-nos com inúmeros conceitos de gênero textual, muitos dos quais mesclam conceitos linguísticos e diferentes teorias, tornando confusa a elaboração de um conceito de gênero que norteie, sobretudo, os estudos linguísticos vinculados ao ensino.

Para conceituar o gênero, é necessário que nos reportemos, primeiramente, à contribuição de Bakhtin, filósofo russo responsável por relevantes estudos nesta área. BARROS (2005) observa que:

Bakhtin influenciou ou antecipou as principais orientações teóricas dos estudos sobre o texto e o discurso desenvolvidos, sobretudo, nos últimos 30 anos.

Ao contrário do empreendido pelos estudos linguísticos, que tomaram a língua por objeto e começaram pela busca de unidades mínimas ou de unidades até a dimensão da frase, Bakhtin afirma que a especificidade das ciências humanas está no fato de que seu objeto é o texto (ou discurso). Em outras palavras, as ciências humanas se voltam para o homem, mas é o homem como produtor de textos que se apresenta aí. (BARROS, 2005, p. 26).

Para BAKHTIN (1929/1995), a língua é considerada um instrumento de interação. O valor de um enunciado²⁷ é determinado pelas diversas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com sujeitos falantes ou com outros enunciados. “A língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta.” (p. 90).

Na sua teoria dos *Gêneros do Discurso*, BAKHTIN (1979/1992) esclarece que “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.” (p. 279 – grifos do autor).

De acordo com o autor:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). *Na prática*, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência *teórica*. (BAKHTIN, 1979/1992, p. 301 – grifos do autor).

Os gêneros, portanto, foram sendo criados para atender a certas necessidades de interação verbal. Por isso, sofrem modificações de acordo com o contexto sócio-histórico em que são produzidos, podendo nascer gêneros novos ou desaparecer gêneros de pouco uso. Até mesmo os gêneros já existentes podem sofrer alterações, a ponto de se transformarem em novos gêneros. Corroborando o que diz Bakhtin, MARCUSCHI (2002) afirma que “os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas” (p. 29).

Sendo assim, situações sociais distintas podem originar diferentes gêneros com suas características específicas. Entretanto os gêneros, como já foi dito, gozam de relativa estabilidade, e tal relatividade, segundo FIORIN (2006), é atribuída às mudanças pelas quais cada gênero passa em sua historicidade, assim como às variações que ocorrem nas suas características. Sendo assim, essa relativa estabilidade atribuída aos gêneros, na realidade, é uma evidência da sua historicidade. Os gêneros, embora sejam novos e atualizados, indicam uma memória do passado, pois são o produto de um conjunto de usos realizados no decorrer dos tempos.

Devido à infinidade de situações comunicativas que a utilização da língua possibilita, os gêneros também são incontáveis, pois “são fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis” (MARCUSCHI, 2002, p. 29).

²⁷ “Enunciado” deve ser entendido como “unidade real da comunicação verbal”. (BAKHTIN, 1979/1992, p. 287)

Por causa dessa enorme heterogeneidade, BAKHTIN (1979/1992) estabeleceu uma distinção entre dois grupos de gêneros, denominados primários e secundários, a partir de sua concepção enunciativa. O grupo dos primários refere-se àqueles gêneros provenientes de uma circunstância de comunicação verbal espontânea. Refere-se a situações do cotidiano, como piadas, bate-papos, conversas telefônicas, bilhetes, *e-mails*, etc. Por serem simples e espontâneos, não precisam ser ensinados. Os gêneros do grupo secundário surgem em condições de comunicação verbal mais complexa. São formalizados, especializados e ocorrem principalmente na escrita. Podemos encontrá-los, por exemplo, nos meios jornalísticos, jurídicos, religiosos, políticos, filosóficos, pedagógicos, artísticos e científicos. Evidentemente, pelo seu grau de complexidade, tornam-se objeto para ser estudado.

Os gêneros podem ser identificados a partir de três traços que BAKHTIN (1979/1992) considera: “Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.” (p. 279).

O conteúdo temático diz respeito ao que é dito em cada gênero. É o assunto tratado no enunciado, porém com diferentes atribuições de sentido. Isso faz com que o conteúdo temático determine o grau de profundidade e as diversas maneiras de abordar a realidade.

O estilo refere-se à seleção de recursos que a língua disponibiliza, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto. O estilo depende da situação de comunicação e considera os diversos papéis dos interlocutores, os diferentes desdobramentos da interação e a escolha do gênero apropriado para cada situação comunicativa.

A construção composicional relaciona-se à forma de dizer, à organização geral e à estrutura de cada gênero, a qual não inventamos a cada situação de comunicação, mas que está disponível em circulação social (BARBOSA, 2000, p. 152-153).

A construção composicional de um gênero admite também outras características, entre elas a ideia de tipos de discurso (BRONCKART, 1999) ou tipos textuais (MARCUSCHI, 2000).

BRONCKART (1999) explica que:

Qualquer que seja o gênero a que pertençam, os textos, de fato, são constituídos segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo, etc.). E é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação linguísticas.

Consequentemente, sustentamos que são esses segmentos constitutivos de um gênero que devem ser considerados como *tipos linguísticos*, isto é, como *formas* dependentes do leque dos recursos morfossintáticos de uma língua e, por isso, em número necessariamente limitado. São formas correlatas à (ou

reveladoras da) construção das coordenadas de mundos virtuais, radicalmente diferenciadas do mundo empírico dos agentes. Por isso, chamamos esses segmentos de **tipos de discurso** (...). (BRONCKART, 1999, p.138-139 – grifos do autor).

Os tipos textuais, portanto, são sequências de enunciados, as quais figuram nos textos e são responsáveis pela sua organização interna. São construções teóricas definidas pela “natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}” (MARCUSCHI, 2002, p. 22). Os tipos textuais abrangem um número reduzido de categorias, identificadas como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Comumente, no cotidiano, sobretudo da escola, ouvimos a expressão “tipos de texto” ser utilizada de forma equivocada, pois, na maior parte dos casos, trata-se de “gêneros textuais”. MARCUSCHI (2002) adverte-nos para esse problema e, preocupado com a distinção desses dois termos linguísticos, esclarece que “para a noção de tipo textual predomina a identificação de *sequências linguísticas típicas* como norteadoras; já para a noção de *gênero textual*, predominam os critérios de *ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade*” (p. 24 – grifos do autor).

Sendo assim, fica evidente que, em cada gênero, realiza-se um tipo textual ou vários tipos textuais concomitantemente, fenômeno conhecido como “heterogeneidade composicional” (BRONCKART, 1999) ou “heterogeneidade tipológica” (MARCUSCHI, 2002).

Ao nos referirmos à definição de gênero adotada por Bakhtin em sua teoria dos *Gêneros do Discurso*, usamos a palavra “esfera”. Julgamos conveniente esclarecer, neste ponto, que o conceito de esferas de comunicação utilizado por Bakhtin foi modificado e ampliado, sendo talvez mais utilizado pela denominação de “domínio discursivo” (MARCUSCHI, 2002). Para este pesquisador, “domínios discursivos” é uma expressão usada para “designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana” (p. 23-24).

Os domínios discursivos não são textos nem discursos, porém favorecem o aparecimento de discursos característicos de diferentes instâncias, em que as práticas comunicativas se desenvolvem, uma vez que as rotinas estabelecem formas de comunicação e estratégias de compreensão próprias. Em cada domínio discursivo, pode-se identificar, então, uma variedade de gêneros textuais característicos – em alguns casos, exclusivos, utilizados como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

MARCUSCHI (2008) também propõe que os gêneros (orais e escritos) sejam classificados e distribuídos em doze domínios discursivos, quais sejam: instrucional

(abrangendo os gêneros científico, acadêmico e educacional), jornalístico, religioso, saúde, comercial, industrial, jurídico, publicitário, lazer, interpessoal, militar e ficcional. O autor também se refere aos chamados “gêneros emergentes”, para designar os gêneros provenientes das novas tecnologias, porém sem agrupá-los em nenhum dos domínios propostos por ele.

Outra importante categoria relacionada ao gênero textual refere-se ao “suporte”. MARCUSCHI (2008) apresenta uma acepção de suporte que serve para os propósitos da análise do gênero:

Entendemos aqui como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. (p. 174)

A partir dessa acepção apresentada pelo autor, depois de ter rejeitado os sentidos encontrados em alguns dicionários, por não atenderem aos propósitos do objeto de pesquisa, verifica-se que o suporte:

- a) pressupõe uma materialidade imprescindível na realidade, ainda que esta seja virtual;
- b) possui formato específico, ou seja, não é informe nem possui forma padronizada, e “foi comunicativamente produzido para portar textos e não é um portador eventual”;
- c) possui a função básica de fixar o texto, tornando-o acessível em termos de comunicação. (MARCUSCHI, 2008, p. 175)

Ainda seguindo as ponderações de MARCUSCHI (2008), os suportes foram classificados em duas categorias: suportes convencionais e suportes incidentais. Os primeiros dizem respeito àqueles que foram produzidos com a finalidade de funcionar como portadores de textos. São exemplos de suportes convencionais: o livro, o jornal, a revista, o rádio, o telefone, o quadro de avisos, entre tantos outros. Já os incidentais referem-se àqueles que ocasionalmente ou circunstancialmente funcionam como suportes, embora não tenham sistematicamente essa finalidade. Exemplificando, temos: um tronco de árvore, uma embalagem, o corpo humano, as roupas, para-choques de caminhão, estações de metrô, etc.

As discussões a respeito dos suportes são inúmeras. Há ainda muitos equívocos relacionados ao entendimento dessa categoria linguística, sobretudo quanto à distinção entre suporte e gênero. Um bom exemplo é o outdoor, considerado por alguns como gênero e, por outros, como suporte para anúncios, propaganda, declarações, etc. Além disso, existem também

vários aspectos relativos aos suportes que ainda não são consensuais, principalmente em relação à sua natureza e ao alcance de sua interferência sobre os gêneros. Em relação aos suportes dos gêneros orais, as indagações são ainda maiores. O que importa aqui destacar é o entendimento do que seja o suporte, ainda que com certas limitações, para que possamos compreender melhor o gênero textual.

De acordo com BAKHTIN (1979/1992), os gêneros têm uma relação estreita com as diferentes esferas de atividade e de comunicação. A ideia dessa relação entre as esferas sociais e o modo como os gêneros se constituem e funcionam é discutida também por SWALES (1998), que considera que a descrição dos gêneros textuais somente pode ser realizada se for pautada no compartilhamento de propósitos comunicativos entre os membros de uma comunidade específica.

Se, por um lado, reconhece-se a relevância do locutor na multiplicidade de gêneros que circulam socialmente – “A variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve” (BAKHTIN, 1979/1992, p 291) –, o fato de os gêneros serem caracterizados como tipos de enunciados específicos, marcados pelas variadas esferas de ocorrência, indica também que eles são estabelecidos pelos parâmetros de construção dos destinatários.

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos. (BAKHTIN, 1979/1992, p. 304)

Dessa forma, compreendemos o tratamento que Bakhtin dá aos gêneros, ao considerá-los como resultado de um uso comunicativo da língua em sua relação **dialógica**. Os falantes, ao se comunicarem, não trocam palavras isoladas. Integram a partir de enunciados constituídos com os recursos formais da língua.

Pautados nos princípios bakhtinianos a respeito dos gêneros, pesquisadores europeus que compõem o chamado “Grupo de Genebra²⁸”, entre eles SCHNEUWLY & DOLZ (2004), voltaram-se para uma perspectiva de utilização dos gêneros textuais como instrumento para estudos relacionados ao ensino de língua. O Grupo dedicou-se à elaboração de uma proposta de transposição dos conceitos de Bakhtin para o trabalho em sala de aula. Também foi

²⁸ Trata-se de um grupo de pesquisadores do Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

importante a contribuição dos estudos de BRONCKART (1999) sob a perspectiva interacionista sociodiscursiva de caráter psicolinguístico. A seção seguinte tratará dessa nova forma de se abordar os gêneros.

3.2 Gêneros textuais: instrumentos e objeto de ensino

A partir da concepção sócio-histórica de Bakhtin sobre gêneros, uma nova abordagem começou a ser levantada a partir, principalmente, dos estudos de BRONCKART (1999) e SCHNEUWLY & DOLZ (2004), os quais foram mais difundidos no Brasil, propondo uma vertente pedagógica na utilização dos gêneros.

Segundo SCHNEUWLY & DOLZ (2004), “o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem” (p. 65). Assim, quanto maior o número de gêneros de que o aprendiz se apropriar, maior será sua capacidade de usar a língua. Para isso, os autores consideram que a aprendizagem se realiza nas interações sociais, não individualmente.

Ao fazer uma transposição dos conceitos bakhtinianos para o plano pedagógico, o Grupo de Genebra propõe que, no ensino de língua da escola básica, com orientação nos gêneros, haja uma dinâmica para que os alunos progressivamente se apropriem de conhecimentos e práticas linguísticas complexas e aprofundadas. E, diante da multiplicidade de saberes de referência na construção de modelos, tais pesquisadores apresentam três princípios no trabalho didático, que interagem entre si em um movimento permanente:

- princípio de *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
- princípio de *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);
- princípio de *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados). (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 70 – grifos dos autores)

Os autores identificam, em suma, duas grandes características no modelo didático: a) o fato de ele constituir uma síntese com objetivo prático e finalidade de nortear as intervenções dos professores; e b) sua característica de tornar claras as dimensões ensináveis, a partir das quais são geradas múltiplas sequências didáticas. Nos parágrafos seguintes, tecemos algumas observações sobre o que é uma sequência didática.

Uma sequência didática é definida por DOLZ & SCHNEUWLY (1998, p. 93), como “um conjunto de atividades escolares organizadas de forma sistemática em torno de uma atividade de linguagem (...) no âmbito de um projeto de classe²⁹” (tradução nossa).

O objetivo de cada sequência didática é contribuir para que o aluno possa dominar melhor um gênero textual, de forma que ele possa escrever ou falar mais adequadamente de acordo com cada situação de comunicação específica. A seleção de quais gêneros ensinar, portanto, deve basear-se naqueles que o aluno ainda não domina, ou nos quais seu domínio é insuficiente, ou ainda naqueles aos quais o aluno tem, de forma espontânea, pouco acesso. Os autores recomendam também que o trabalho escolar se paute em gêneros públicos, e não privados. (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998).

Tais atividades devem ser progressivas, planejadas, orientadas por um tema, ou por um objetivo geral ou por uma produção dentro de um projeto de classe. Os componentes da sequência didática são quatro: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

DOLZ; NOVERRAZ & SCHNEUWLY (2004, p. 83) apresentam a estrutura de base de uma sequência didática com esses componentes, representada da seguinte forma:

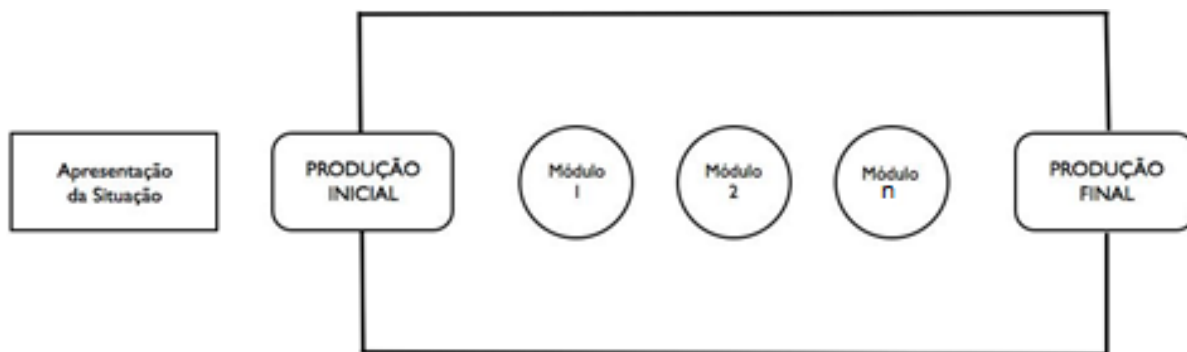


Ilustração 5: Esquema de uma sequência didática

No primeiro passo, ou seja, na apresentação da situação, descreve-se para os alunos a tarefa que eles devem realizar. A ideia é prepará-los para a produção inicial, tomada como

²⁹ Un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d’une activité langagière (...) dans le cadre d’un projet de classe.

Em DOLZ; NOVERRAZ & SCHNEUWLY (2004, p. 82), uma sequência didática é definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um **gênero textual oral ou escrito**”. (grifo nosso)

primeira tentativa de realização do gênero a ser trabalhado nos módulos posteriormente. É o momento de construir uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser realizada. Os alunos devem ser informados, então, sobre o gênero com que eles trabalharão (comunicado, instrução, entrevista, etc); sobre os possíveis destinatários de sua produção (pais, pessoas do bairro, alunos de outras turmas da escola, etc); sobre a forma que o texto produzido assumirá (gravação, impressão, representação, etc) e sobre quem participará da produção (individual, em grupo, grupos de quantos elementos, etc). Evidentemente, é necessário também assegurar-se de que os alunos se conscientizem da importância dos conteúdos que lhes são apresentados. Ao aluno, ainda, cabe distinguir quais desses conteúdos ele utilizará para a sua produção, de acordo com os elementos que já lhe tiverem sido apresentados. Em relação a um convite impresso, por exemplo, os alunos precisam, antecipadamente, ter claras as informações sobre o evento, o local, a data, o horário, etc.

O segundo passo, a produção inicial, representa o momento em que os alunos evidenciam para si mesmos e para o professor as representações que têm da atividade proposta. É através desse momento que o professor obtém informações sobre as potencialidades e as limitações dos alunos, utilizando essa produção como instrumento de planejamento das intervenções que deverão ser realizadas e como fator de motivação tanto para a sequência quanto para os próprios alunos. A produção inicial representa um importante momento que enseja aos alunos descobrir o que já sabem fazer e tomar consciência de suas dificuldades. DOLZ; NOVERRAZ & SCHNEUWLY (2004) percebem, nesta fase, a realização prática da avaliação formativa:

Para o professor, essas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa. (p. 87)

Nos módulos, tem-se a oportunidade de trabalhar cada elemento necessário ao domínio de um gênero, a partir dos problemas identificados na fase anterior. São DOLZ; NOVERRAZ & SCHNEUWLY (2004, p. 89), ainda, que recomendam alguns encaminhamentos de trabalho nesta fase:

- Trabalhar problemas de níveis diferentes

A fim de capacitar o aluno para resolver simultaneamente os múltiplos problemas relativos aos diferentes gêneros, deve-se atentar para quatro níveis principais da

produção de textos: representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto e realização do texto.

- Variar as atividades e exercícios

Deve-se procurar, em cada módulo, propor atividades bem diversificadas, relacionando leitura e escrita, oral e escrita, etc, a fim de que o aluno possa ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos relacionados a cada gênero. Distinguem-se aqui três categorias de atividades: atividades de observação e de análise de textos, tarefas simplificadas de produção de textos, elaboração de uma linguagem comum.

- Capitalizar as aquisições

Na realização dos módulos, os alunos acabam aprendendo também a falar sobre cada gênero discutido, apropriando-se de uma linguagem técnica. O professor pode propor que os alunos redijam, no decorrer dos módulos, uma lista que resuma esse vocabulário específico e as regras construídas ao longo do processo. Cada sequência é, pois, finalizada com um registro sintético dos conhecimentos assimilados.

Encerrando a sequência didática, os alunos têm a oportunidade de mostrar as noções e os instrumentos que foram exercitados de forma separada nos módulos. Essa produção é importante, pois, além de outros aspectos positivos, permite ao aluno fazer um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Tendo apresentado a ideia de sequência didática, voltemo-nos novamente à questão da importância dos gêneros como objeto de ensino. Estudos acerca dos gêneros começaram a repercutir no campo da Linguística Textual, assim como suas relações com o ensino e com a aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira. Esses estudos foram responsáveis por incentivar uma interação real e priorizar um trabalho expressivo com o texto na sala de aula, tanto quanto concorreram para o surgimento de propostas didáticas com abordagem fundamentada nos gêneros.

A abordagem com base nos gêneros para o ensino de língua materna – isso também vale para o ensino de língua estrangeira – deve ser considerada, para garantir um real aprendizado da língua através do seu uso. Contribui para essa ideia o direcionamento de BAKHTIN (1979/1992):

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam.

Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). (p. 301-302)

Fundamentando-nos nessa visão de Bakhtin de como se aprende a língua, consideramos de suma importância direcionar as atividades escolares a partir do pressuposto de que os alunos produzem textos, materializam discursos, interagem verbalmente com o outro, utilizando-se de enunciados, não através de palavras, expressões ou frases isoladas. “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.” (BAKHTIN, 1979/1992, p. 282).

Também SCHNEUWLY & DOLZ (2004) associam a teoria dos gêneros à escola e ao ensino de línguas, ao considerar que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (p. 63). Da mesma forma que esses autores, também assim compreendemos o papel dos gêneros nas atividades escolares. Por terem um caráter estável, os gêneros permitem-nos criar expectativas para cada evento discursivo, de forma que esperamos determinada sequência textual para certos gêneros. SCHMIDT (1978, p. 139-140) se refere a uma “expectativa dos modos de manifestação recorrentes”, que constituem, para o autor, os pressupostos que os interlocutores nutrem a respeito de uma manifestação textual. Dessas expectativas é que se origina o caráter orientador dos gêneros, que, por serem, então, prototípicos, permitem “a projeção e o enquadramento dos cálculos interpretativos que o ouvinte ou o leitor empreendem” (ANTUNES, 2002, p. 70).

Pelo fato de constituírem uma orientação prospectiva em relação à compreensão global do texto, entendemos que quanto mais gêneros a escola tornar acessíveis aos alunos, buscando associá-los às situações autênticas de produção e recepção, maior será o desenvolvimento da capacidade de linguagem dos estudantes. Torna-se necessário, portanto, conscientizar os professores para atentarem acerca de atividades muito comuns em sala de aula, em que, por exemplo, os alunos são motivados a produzirem textos de determinados gêneros que não terão a circulação e a finalidade que os caracterizam. Consequentemente, é preciso oportunizar, sempre que possível, relações mais legítimas entre os alunos e os textos dos gêneros a serem trabalhados com eles.

Ademais, CRISTÓVÃO (2002) defende que, através do “modelo didático de gêneros”, pode-se envolver alunos e professores em ações reflexivas, como analisar o contexto em que se está inserido, descrever ações pedagógicas, informar o que está implícito nessas ações, confrontar as escolhas efetuadas e, com isso, reconstruir a prática da sala de aula. Como “modelo didático de gêneros”, entendemos “um objeto descritivo de um determinado gênero textual, que contém suas características e que é construído para orientar as práticas de ensino e aprendizagem do gênero em questão”³⁰ (GUIMARÃES-SANTOS, 2012 – tradução nossa).

ANTUNES (2002) lista algumas vantagens na utilização dos gêneros como abordagem para orientar o ensino:

- a) a apreensão dos "fatos linguístico-comunicativos" e não o estudo de "fatos gramaticais", difusos, virtuais, descontextualizados, objetivados por determinações de um "programa" previamente fixado e ordenado desde as propriedades imanentes do sistema linguístico;
- b) a apreensão de estratégias e procedimentos para promover-se a adequação e eficácia dos textos, ou o ensino da língua com o objetivo explícito e determinado de ampliar-se a competência dos sujeitos para produzirem e compreenderem textos (orais e escritos) adequados e relevantes;
- c) a consideração de como esses procedimentos e essas estratégias refletem-se na superfície do texto, pelo que não se pode, inconsequentemente, empregar quaisquer palavras ou se adotar qualquer sequência textual;
- d) a correlação entre as operações de textualização e os aspectos pragmáticos da situação em que se realiza a atividade verbal;
- e) a ampliação de perspectivas na compreensão do fenômeno superando-se, assim, os parâmetros demasiados estreitos e simplistas do "certo" e do "errado", como indicativos da boa realização linguística. (p. 71)

Não obstante a recomendação de inúmeros linguistas para que o ensino de língua se pautasse em atividades relacionadas aos gêneros, muitas escolas não manifestaram significativas diferenças na perspectiva desse ensino e, pela nossa vivência no contexto do magistério, circulando por várias escolas, percebemos que, atualmente, ainda há inúmeras dúvidas e entraves a dificultar o ensino de língua com a abordagem do gênero. De acordo com ANTUNES (2002), na escola, o texto, enquanto parâmetro da realização linguística, não foi atingido. Sendo assim, a língua não foi atingida, muito menos as propriedades da textualidade. Tampouco, portanto, o gênero. “Continuou-se a fazer mais ou menos o que se fazia antes. Só que agora, as palavras e as frases estudadas já não eram trazidas ao acaso, mas retiradas de

³⁰ “un objet descriptif d’un certain genre textuel, contenant ses caractéristiques et construit pour guider les pratiques d’enseignement et d’apprentissage du genre en question”.

textos que [...] servem apenas de ‘pretexto’ para o ensino do mesmo: o do reconhecimento das unidades, de suas classificações e nomenclaturas” (p. 67).

Um fato considerado como grande responsável pela implementação, de forma um pouco mais significativa, da abordagem baseada nos gêneros foi a divulgação dos PCNs³¹. Ainda que não contivesse uma discussão aprofundada a propósito dos gêneros, tal documento representou um marco para o ensino de língua, por admitir a necessidade de se conhecer a função social e a organização de textos orais e escritos, e por recomendar a abordagem de gêneros nas práticas de sala de aula. A seção seguinte aborda os gêneros nesses documentos.

3.3 Os gêneros textuais em documentos oficiais

A divulgação, em 1998, dos PCNs de Língua Portuguesa pelo MEC, tanto os do ensino fundamental quanto os do ensino médio (PCNEM), estimulou muitas discussões sobre o ensino de língua materna em vários segmentos, como nos cursos de formação docente, nos cursos de formação de jovens e adultos e na comunidade acadêmica.

De acordo com tais parâmetros, a escola deve propiciar o acesso ao universo dos textos que circulam na sociedade, além de estimular, através de diferentes maneiras, a produção e interpretação ativa de textos.

O documento tornou-se objeto de reflexão e de pesquisa de inúmeros trabalhos acadêmicos. Como resultado de vários cursos e simpósios, ROJO (2000) dedica uma obra inteira ao tema, na qual ela aborda questões relativas ao que é necessário compreender/fazer para que os PCNs se transformem em efetiva prática de sala de aula, no que se refere à organização de programas de ensino, à preparação e utilização de materiais didáticos e de procedimentos de sala de aula, além da forma como o professor é preparado para se orientar pelos PCNs.

Os PCNs do terceiro e do quarto ciclos do ensino fundamental recomendam que, com base nos diferentes níveis de conhecimento prévio dos alunos, a escola promova uma ampliação desse saber, de forma que, progressivamente, o aluno “se torne capaz de interpretar diferentes

³¹ Os PCNs tiveram uma proposta inicial que foi apresentada em versão preliminar e que passou por um processo de discussão, em 1995 e 1996, entre vários segmentos de diferentes áreas do conhecimento. A partir dos pareceres apresentados é que se reelaborou a proposta, gerando o documento publicado em 1997. (BRASIL, 1997, p. 15). Sua divulgação, entretanto, se tornou mais forte em 1998, uma vez que eles foram lançados no final do ano, em 15 de outubro de 1997, dia do professor. (CZAPSKI, 1997)

textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1998b, p. 19).

Ao se referir à mediação do professor no trabalho com a linguagem, os PCNs propõem como objetivos de ensino:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998b, p. 49)

A proposta de ensino/aprendizagem da língua com base na teoria dos gêneros, adotada pelos PCNs, confere, assim, à prática de ensino de língua materna um papel de importante ferramenta para a construção de conhecimentos relativos às manifestações efetivas de linguagem em nossas relações sociais. Esse processo de ensino/aprendizagem da língua pressupõe um procedimento ativo, considerando que se deve trabalhar a concepção de linguagem como uma ação orientada por um propósito comunicativo específico e realizada em diferentes grupos.

Tal ideia decorre do entendimento de que o texto é um construto social organizado dentro de um gênero determinado pela atividade social, segundo se observa neste fragmento:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (BRASIL, 1998b, p. 21).

Dessa forma, observa-se que os PCNs de Língua Portuguesa se fundamentam na concepção de língua proposta por Bakhtin, considerando-a como atividade social, e na própria definição de gênero proposta pelo autor, que enfatiza sua relativa estabilidade.

Apesar de recomendar o ensino com base nos gêneros, os PCNs reconhecem que é impossível que a escola trabalhe com todos eles, tendo em vista que são em número quase ilimitado, “variando em função da época (epopeia, *cartoon*), das culturas (haikai, cordel), das finalidades sociais (entreter, informar)”, entre outros (BRASIL, 1998b, p. 24). Sendo assim, o documento recomenda que se priorize o trabalho com os gêneros aos quais se deverá dar uma

abordagem mais aprofundada. Nos PCNs, há uma priorização pelos gêneros tomados como de domínio fundamental para a efetiva participação social e que são agrupados em função de sua circulação na sociedade.

Quanto às esferas de utilização da língua, os gêneros privilegiados para a prática de escuta³² e leitura de textos são distribuídos, no documento, em quatro grupos (literários, de imprensa, de divulgação científica e publicidade), conforme o quadro abaixo (BRASIL, 1998b, p. 54):

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	* canção * cordel, causos e similares * texto dramático	LITERÁRIOS	* conto * novela * romance * crônica * poema * texto dramático
DE IMPRENSA	* comentário radiofônico * entrevista * debate * depoimento	DE IMPRENSA	* notícia * editorial * artigo * reportagem * carta do leitor * entrevista * charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	* exposição * seminário * debate * palestra	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	* verbete enciclopédico (nota/artigo) * relatório de experiências * didático (textos, enunciados de questões) * artigo
PUBLICIDADE	* propaganda	PUBLICIDADE	* propaganda

Quadro 4: Distribuição dos gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos - PCNs

³² Reproduzimos aqui o termo “escuta” tal qual aparece nos PCNs. Acreditamos, todavia, que este não seja um bom termo, tendo em vista que não reflete uma atitude de compreensão. Pode-se escutar sem compreender. “Compreensão oral”, a nosso ver, seria uma expressão mais adequada.

Em relação aos gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos, suprimiu-se a esfera da publicidade, obtendo-se a seguinte distribuição (BRASIL, 1998b, p. 57).

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	* canção * textos dramáticos	LITERÁRIOS	* crônica * conto * poema
DE IMPRENSA	* notícia * entrevista * debate * depoimento	DE IMPRENSA	* notícia * artigo * carta do leitor * entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	* exposição * seminário * debate	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	* relatório de experiências * esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Quadro 5: Distribuição dos gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos - PCNs

Os PCNs, ao apresentarem essas listas de gêneros, buscam concretizar alguns critérios que são arrolados para nortear o trabalho dos professores e a construção de livros didáticos na seleção e priorização dos gêneros a serem trabalhados no terceiro e no quarto ciclos do ensino fundamental. De uma forma sintética, apresentamos tais critérios, levantados por TRAVAGLIA (2006) a partir dos PCNs:

- a) Incluir os textos das diferentes disciplinas;
- b) Não esquecer os gêneros orais;

- c) Priorizar os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem³³;
- d) Levar em conta os usos sociais mais frequentes dos textos;
- e) Selecionar textos que podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem.

Do ponto de vista didático e pedagógico, não é uma tarefa fácil organizar os diferentes gêneros em uma progressão que leve em consideração o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Essa e muitas outras questões foram discutidas pelos pesquisadores da Escola de Genebra, que elaboraram algumas possibilidades de organização curricular e sistematização para um ensino com base em gêneros escritos e orais públicos (ver SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). Apesar dessa dificuldade de organização do trabalho com gêneros, esses autores reiteram a importância dos gêneros na base do trabalho escolar:

Do ponto de vista teórico, um dos paradoxos dos gêneros, dentre outros, reside no fato de que eles são mais ou menos imediatamente referenciáveis e referenciados cotidianamente nas práticas de linguagem – de tal forma que podemos frequentemente nomeá-los sem muita hesitação e, na comunicação cotidiana, sempre o fazemos –, mas nunca se prestam à definição sistemática e geral, sem dúvida por causa de seu caráter multiforme, maleável, “espontâneo”. Sua descrição se faz, portanto, sempre *a posteriori*, como explicitação da evidência cotidiana que permite seu reconhecimento e por meio de enfoques locais que não podem visar à descrição ou mesmo à explicitação de regularidades mais gerais da linguagem. Disso decorre que eles não podem fornecer princípios para a construção de uma progressão e de um currículo, mas, apesar disso, devem constituir os ingredientes de base do trabalho escolar, pois, sem os gêneros, não há comunicação e, logo, não há trabalho sobre a comunicação. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 48-49).

A partir dos PCNs, o estudo dos gêneros passou a ser incentivado e começou a ser visto como uma alternativa para reestruturar o ensino de língua, marcado por práticas pedagógicas consideradas “tradicionais” (ROJO, 2000; DIONÍSIO, MACHADO & BEZERRA, 2001; LOPES-ROSSI, 2002). Nesse contexto, também apoiada nos PCNs, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de Minas Gerais, distribuída em todas as escolas mineiras, traz, na segunda parte do documento (referente ao Ensino Médio), na seção “Diretrizes para o Ensino da Disciplina”, o seguinte texto:

³³ Por usos públicos da linguagem entendem-se aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (no tempo e no espaço), e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem. Dessa forma, exigem, por parte do enunciador, um maior controle para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional. (BRASIL, 1998b, p. 24)

Se a linguagem é atividade interativa em que nos constituímos como sujeitos sociais, preparar para a vida significa formar locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas. Tal propósito implica o acesso à diversidade de usos da língua, em especial às variedades cultas e aos **gêneros de discurso** do domínio público que as exigem, condição necessária ao aprendizado permanente e à inserção social. (grifo nosso – MINAS GERAIS/SEE, 2005a, p. 76).

A Proposta ressalta que o aluno já utiliza pelo menos uma das variedades da língua portuguesa no cotidiano. Sendo assim, ele já possui, enquanto falante, um conhecimento intuitivo da língua, a partir do qual se podem promover reflexões sobre outras variedades. “Cabe à escola levá-lo a expandir sua capacidade de uso, estimulando o desenvolvimento das habilidades de se comunicar **em diferentes gêneros de discursos** (...)”. (grifo nosso – MINAS GERAIS/SEE, 2005a, p. 76).

Ensinar gêneros, segundo a Proposta Curricular e tantos outros documentos oficiais e livros didáticos, parece ter se tornado uma alternativa teórico-metodológica interessante para resolver os problemas do ensino/aprendizagem de língua materna, considerando que tal estudo abrange os principais eixos do ensino, ou seja, leitura, produção e análise linguística. Em relação à leitura e à produção textual, a Proposta considera que o aluno, ao final da educação básica, esteja apto a usar a linguagem oral e escrita em situações públicas de interlocução (assembleias, palestras, seminários de caráter político ou técnico, leitura e produção de textos científicos, entre outros), além de “demonstrar disposição e sensibilidade para apreciar os usos artísticos da linguagem”. (MINAS GERAIS/SEE, 2005a, p. 81). Quanto à análise linguística, o documento critica a tradição de ensino de língua pautado no estudo da forma em detrimento do sentido e da função sociocomunicativa e propõe que o aluno seja levado a compreender que a língua

é um sistema que se modifica pela ação dos falantes nos processos de interlocução. É, pois, por natureza, heterogênea, variada, “sensível” ao contexto de uso e à ação dos usuários; prevê o trabalho linguístico dos interlocutores no processo de produção de sentido. Tem uma estruturação plástica, maleável, construída historicamente pela atividade coletiva dos falantes, na interlocução e para a interlocução. Não se trata, pois, de uma estrutura fechada em si mesma, acabada e disponível para o uso como um instrumento. (MINAS GERAIS/SEE, 2005a, p. 77).

Em relação aos conteúdos de língua portuguesa, a Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais se traduz em critérios: a) de seleção de textos; b) de práticas pedagógicas de leitura e produção de textos e c) de recursos linguísticos a serem utilizados como objeto de reflexão e estudo sistemático em cada etapa de ensino. Em relação aos textos, recomenda observar a diversidade de gêneros orais e escritos que circulam na sociedade; a adequação do ponto de vista discursivo, semântico e formal; e o crescente nível de complexidade de organização.

Também baseada nos PCNs, a Proposta mineira faz uma distribuição dos conteúdos a serem desenvolvidos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e nas séries do ensino médio, em eixos temáticos, temas, subtemas e tópicos de estudo dos gêneros. Exemplificando, há três eixos temáticos: I- Compreensão e produção de textos, II- Linguagem e língua, III- A literatura brasileira e outras manifestações culturais. O eixo temático I é dividido em dois temas: Gêneros e Suportes. No tema I (Gêneros), para a primeira série do ensino médio, estão previstos estudo com crônicas, contos, romances, novelas, cordel (e outras narrativas orais); resumos, notas, notícias, reportagens, artigos de divulgação científica, atas e relatórios; retrato ou perfil; poemas; entrevistas, charges e tirinhas. Ainda quanto a este tema dos gêneros, há vários subtemas com seus respectivos tópicos. Por exemplo,

Subtema: Operação de contextualização

Tópicos: Contexto de produção, circulação e recepção de textos;

Referenciação bibliográfica, segundo normas da ABNT;

Subtema: Operação de tematização

Tópicos: Organização temática do texto;

Seleção lexical e efeitos de sentido;

Signos não verbais (sons, ícones, imagens, grafismos, gráficos, tabelas)

Trata-se de gêneros que acontecem em variadas instâncias públicas de interação linguística e que ocorrem em diferentes domínios da atividade humana. Por serem gêneros que “circulam intensamente na sociedade, são fáceis de encontrar, o que é uma vantagem quando se pensa em avaliações como as previstas para todo o Estado” (MINAS GERAIS/SEE, 2005a , p. 23).

O próprio texto da Proposta reconhece que a avaliação de uma mesma habilidade de compreensão ou de produção de textos pode ter resultados muito distintos, considerando a familiaridade que o aluno tenha ou não com o gênero escolhido para testá-la (idem). Portanto,

interessa-nos saber se o professor proporciona ao aluno oportunidades de trabalho com os gêneros que regularmente são objeto de itens dos testes do SIMAVE/PROEB.

Muitos professores, por sua vez, sentem-se inseguros para ensinar a língua portuguesa sob essa perspectiva, a dos gêneros. Isso faz com que entrem em conflito duas abordagens de ensino, a tradicional e a orientada pelos gêneros. Passemos a essa discussão.

3.4 Ensino tradicional e ensino orientado pela noção de gêneros

Historicamente, o ensino de língua materna tem sofrido diversas mudanças de concepções, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Muitas dessas mudanças ocorre(ram) devido à influência das transformações nos conceitos de língua, linguagem, texto e comunicação que os estudos e pesquisas das diferentes vertentes da linguística trouxeram, principalmente nas últimas cinco décadas.

Pode-se perceber, nesse espaço de tempo, uma transformação no ensino de língua portuguesa, que, a partir de uma abordagem centralizada na metalinguagem da gramática normativa, evolui para outras abordagens linguísticas de concepção sociodiscursiva, com propostas de um ensino de língua fundamentado em macrounidades (no texto, no discurso, nos gêneros).

Esse ensino de língua materna, durante muito tempo, foi quase que exclusivamente centrado na análise de estruturas fragmentadas e no reconhecimento de nomenclaturas para classificação. Tais estruturas eram extraídas de textos, geralmente clássicos, que não despertavam, na maior parte das vezes, o interesse dos alunos.

COSCARELLI (2007, p. 81) nos diz que “a gramática tradicional era o foco do ensino de Português. Depois de muitos anos de estudos e de pesquisas, verificou-se que ter o ensino da nomenclatura tradicional como prioridade não ajudava o estudante a se tornar um bom leitor e um bom escritor”. O mero estudo de gramática, com memorização de terminologias, definições e classificações, não era adequado para formar alunos competentes nas habilidades de leitura e escrita.

POSSENTI (1996) já advertia:

(...) o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. (...) conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. (...) saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. (...) saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra. (...) se pode falar e escrever numa língua sem saber nada

“sobre” ela. (...) é perfeitamente possível saber muito “sobre” uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais. (p. 53-54)

O ensino tradicional baseado na gramática tem um foco extremamente restrito. As análises são limitadas a frases isoladas e descontextualizadas, ou até mesmo a palavras e expressões soltas. Além disso, a gramática tradicional analisa apenas a língua escrita, desprezando a língua falada, importante manifestação linguística.

Ao se observar que o estudo centrado na gramática era insuficiente para formar alunos competentes na leitura e na escrita, surge uma nova proposta de trabalho com os gêneros, proposta essa que foi amplamente divulgada e que ganhou um enfoque especial a partir do momento em que os PCNs de Língua Portuguesa evidenciaram sua importância, conforme já citado.

A língua, falada ou escrita, se manifesta através dos gêneros. Portanto deve-se partir dos gêneros para se realizar qualquer estudo da linguagem. É importante que esse estudo tenha início com gêneros que façam parte do cotidiano do aluno, gêneros que circulem socialmente nas esferas em que o aluno se situa, gêneros que produzam significado e que estimulem a interpretação e a produção textual, a fim de que o ensino se torne eficaz.

SOUZA; LEITE e ALBUQUERQUE (2006) sustentam que é importante levar, para o convívio efetivo dos alunos, a diversidade de gêneros presentes nos espaços extraescolares. Através do trabalho com os gêneros, os alunos irão perceber as características que são inerentes a cada texto, ampliando, assim, seu potencial comunicativo nos âmbitos da escrita, leitura e oralidade.

SCHNEUWLY & DOLZ (2004) afirmam que somente

uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente".

Segundo DUARTE (2010), essa transformação no ensino de português não é homogênea nem conclusa. Na prática, o que se vê hoje nas escolas é uma mistura de abordagens tradicionais, centradas quase que exclusivamente na gramática normativa, aliadas a abordagens que se voltam para o texto com outros objetivos, que não sejam a metalinguagem. Há até mesmo escolas, principalmente da rede pública e situadas em lugares afastados, onde ainda é comum a

reprodução dessas práticas tradicionais, sem que se tome conhecimento das contribuições dos estudos das últimas décadas. (p. 2)

Inúmeros esforços, entretanto, vêm sendo empreendidos por pesquisadores e instituições político-administrativas, com o objetivo de contribuir para que o ensino de língua materna garanta a formação de alunos aptos a agirem confiante e criticamente nas diferentes situações de interação verbal e promova a formação de leitores competentes. Entre tais esforços, destacam-se os PCNs com sua proposta de ensino de língua calcado em situações concretas de uso.

Uma proposta de educação linguística mais progressista, segundo BAGNO (2003), compreende:

estimular o trabalho com a multiplicidade de gêneros discursivos, conscientizar o aluno da riqueza da variação linguística inerente a qualquer língua viva, fazê-lo reconhecer as instâncias adequadas de uso desta ou daquela variedade, mostrar que as formas “certas” são o produto de uma seleção-exclusão que corresponde às seleções-exclusões que vigoram na organização da sociedade etc. (BAGNO, 2003, p. 56)

Essa forma de se pensar o ensino de língua, entretanto, abriu espaço também para inúmeras discussões, entre as quais a preocupação quanto ao lugar do gênero nas aulas de língua portuguesa, pois se corre o risco de estar sendo criada uma nova camisa de força. Sai a gramática tradicional e entra o gênero textual. Além do mais, vários professores de língua se perguntam “O que ensinar, agora, nas aulas de Português?”.

Nesse sentido, muitos estudos têm sido realizados e muitos livros têm sido editados com propostas de como se trabalhar diferentes gêneros, sem que se incorra no equívoco de ficar apenas analisando a estrutura ou enumerando características de um dado gênero textual.

Acreditamos que muitas dúvidas ainda persistem também envolvendo a avaliação da compreensão de textos na perspectiva dos gêneros, tendo em vista a escassez de trabalhos que envolvem a articulação desses dois temas – gênero textual e avaliação. Essa é uma das razões da presente pesquisa.

Na seção seguinte, abordaremos alguns aspectos da leitura, tendo em vista que este é o foco das avaliações do SIMAVE/PROEB.

3.5 Concepção de leitura

Conforme se pode verificar pelos itens do SIMAVE/PROEB, e segundo admitem os próprios boletins pedagógicos (MINAS GERAIS, 2008, 2009b, 2010, 2011, 2012, 2013), “a avaliação tem como foco a leitura, não se fixando em nenhum conteúdo específico”. Com base nisso, tais documentos apresentam algumas considerações sobre a leitura e/ou sugestões de atividades para o desenvolvimento da capacidade leitora.

O primeiro boletim pedagógico, por exemplo, nas suas considerações finais, refere-se a determinadas atividades que, historicamente, eram concebidas como atividades de leitura, tais como mandar ler (em voz alta ou silenciosamente) e resolver exercícios (chamados de “interpretação de texto”, sobretudo nos livros didáticos). As considerações do referido boletim esclarecem que

Ensinar a ler não é mandar ler. Nem perguntar sobre o texto por escrito, em exercício de interpretação e corrigir as respostas. É levar o aluno a relacionar o assunto do texto a conhecimentos prévios – enciclopédicos e de suas experiências de vida, inclusive experiências de outras leituras.

Ensinar a ler é mostrar as estratégias usadas pelo autor para distribuir as informações ao longo do texto, dando prioridade a umas e colocando outras como “pano de fundo”. É discutir diferentes formas de estruturação dependendo do gênero que se lê, levantando as informações, mostrando as relações entre uma e outra, perguntando sobre as partes principais e as secundárias, sobre a tese e os argumentos, sobre a estruturação de cada gênero.

Ensinar a ler é levar o aluno a perceber os implícitos e a linha de raciocínio que sustenta cada texto e a descobrir a ação do texto e sua finalidade. Ensinar a ler é comparar formas linguísticas, identificando as marcas que indicam a intencionalidade e os efeitos de sentido pretendidos, bem como o locutor e a variação linguística.

Ensinar a ler é, antes de tudo, discutir e analisar o texto com o aluno. (MINAS GERAIS, 2006, p. 63)

Considerando a importância e a relevância da leitura para a compreensão do ponto para o qual converge a atenção dos exames do SIMAVE/PROEB, julgamos necessário apresentar, nesta seção, alguns aspectos desse tema, sem, contudo, nos aprofundarmos ou alongarmos demasiadamente nesse tópico.

Definir leitura não é uma tarefa fácil. De forma bastante simplista, poderíamos dizer que leitura é o que ocorre quando alguém olha para um determinado texto e atribui sentido aos símbolos gráficos nele inseridos (AEBERSOLD e FIELD, 1997). Como esse processo de atribuição de sentido se realiza é o que tem sido foco de atenção de pesquisadores de diversas

áreas, como a Psicologia Cognitiva, a Educação, a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Linguística Textual, entre outras.

Diversas concepções de leitura podem surgir, decorrentes da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se venha a adotar. De acordo com KOCH e ELIAS (2008), tem-se, por exemplo, uma concepção de leitura com foco no autor, quando esta é entendida como a “atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sócio-cognitivo-interacionalmente” (p. 10). Tendo em vista que a leitura é um reflexo do pensamento do autor, quanto mais se conhecer sobre ele, melhor ela será e, sendo o texto um produto do pensamento e das intenções do autor, cabe ao leitor apenas captar tais intenções.

Na concepção de leitura centrada no texto, a atividade de ler requer do leitor “o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’” (idem). O texto, nesse caso, é visto como mero produto da codificação do autor a ser decodificado pelo leitor, bastando-lhe o conhecimento do código utilizado. Enquanto na concepção com foco no autor cabe ao leitor reconhecer as intenções daquele, na concepção com foco no texto cabe-lhe reconhecer o sentido das palavras e estruturas do texto. Em ambas, entretanto, o leitor se caracteriza por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução.

De forma bastante diferente, na concepção de leitura com foco na interação autor-texto-leitor (concepção dialógica), “os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (idem – grifos das autoras). Sendo assim, o texto passa a ser visto como um lugar onde podem coexistir inúmeros implícitos, dos mais diferentes tipos, detectáveis apenas quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes do processo de interação, o qual envolve conhecimentos enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual, etc.

Nessa perspectiva dialógica de leitura, o sentido do texto é construído na interação texto-sujeitos, não sendo preexistente a essa interação. Isso faz, conseqüentemente, com que a leitura seja uma atividade interativa bastante complexa de produção de sentidos, que é realizada obviamente com base nos elementos linguísticos existentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que também exige a mobilização de um amplo conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (ibidem, p. 11)

Sendo assim, da mesma forma que BAKHTIN (1929/1995), consideramos a leitura como um processo de “compreensão ativa”, que requer uma tomada de posição do leitor em

relação ao discurso do outro, a fim de analisar suas palavras, confirmá-las, acatá-las, refutá-las ou criticá-las, em permanente apreciação valorativa, “e em réplica, na relação dialógica que se desdobra durante o processo de leitura” (PAES DE BARROS e COSTA, 2012, p. 43).

Entretanto, quando levamos em consideração os alarmantes resultados obtidos nas avaliações nacionais, tais como o SAEB e o ENEM, que medem o desempenho dos alunos da educação básica, percebemos que a leitura no ambiente escolar parece estar sendo realizada, frequentemente, com base nos modelos hierárquicos ascendente – *bottom up* – e descendente – *top-down*.

A partir da visão estruturalista, alguns teóricos como Gough e Ruddell definem a leitura como um processo de decodificação sonora das unidades linguísticas em que o sentido só pode ser extraído da página impressa (KLEIMAN, 1992). Tal modelo de leitura é um processo sistêmico em que se identifica letra por letra da esquerda para a direita. Isso envolve uma dupla decodificação de letra em som e som em significado. Ler seria, assim, apenas perceber a informação explícita no texto. KATO (1985) ressalta que, nesse modelo, constrói-se o significado através da análise e síntese do significado das partes, e que a linguística estruturalista privilegiou esse modelo, o que se justifica “pela sua própria história, na qual se partiu das unidades menores para as maiores” (p. 50).

A consequência dessa forma de ler é que o leitor enfrenta uma luta com o texto, uma vez que fica limitado a certas estruturas (correspondência de som em letras, de letras em palavras, etc), reduzindo, assim, sua atenção para as unidades maiores que possibilitariam alcançar o sentido do texto.

Também SOLÉ (1998) considera que, no modelo ascendente, o leitor, em relação ao texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, depois pelas palavras, frases, etc, em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. As propostas de ensino que se baseiam nesse modelo conferem muita importância às habilidades de decodificação, uma vez que consideram que o leitor é capaz de compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente. Trata-se, portanto, de um modelo centrado no texto. Tal modelo não pode explicar “fenômenos tão correntes como o fato de que continuamente inferimos informações, o fato de ler e não perceber determinados erros tipográficos e mesmo o de que possamos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um dos seus elementos” (SOLE, 1998, p. 23).

O ensino de leitura tradicional se baseia no modelo ascendente de leitura. Para que o leitor atinja o sentido do texto, através das soma das partes, são propostos vários exercícios com

perguntas superficiais, cujas respostas figuram em períodos específicos do texto, não havendo necessidade de uma reflexão ou de uma leitura mais atenta por parte do leitor.

Ainda de acordo com SOLÉ (1998), no modelo descendente, dá-se o contrário: o leitor não procede letra por letra, porém utiliza seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para fazer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las.

Assim, quanto mais informação possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se “fixar” nele para construir uma interpretação. Deste modo, o processo de leitura também é sequencial, hierárquico, mas, neste caso, descendente: a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação. As propostas de ensino geradas por este modelo enfatizaram o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação, que nas concepções mais radicais são consideradas perniciosas para a leitura eficaz. (SOLÉ, 1998, p. 24)

O processamento descendente, segundo KATO (1985), “é uma abordagem não linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma” (p. 50).

Devido às críticas acima expostas sobre as concepções de leitura centradas no texto ou no leitor, sobretudo por causa de suas limitações, é que se pretende uma prática que alie as duas concepções, com o objetivo de realizar uma leitura interativa entre o autor, o texto e o leitor. Para MOITA LOPES (1996), uma leitura que é concebida pela junção desses dois modelos pressupõe o modelo interativo de leitura também defendido por LEFFA (1996) e KLEIMAN (1989, 1992). Tal concepção suscita as contribuições que Bakhtin elaborou sobre a linguagem e seu caráter dialógico, considerando que, para ele, a compreensão refere-se a um processo que envolve o sujeito e as experiências sociais, históricas e culturais que o constitui.

SOLÉ (1998), de forma bastante simplificada, explica como acontece o processo de leitura nesse modelo:

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-fônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. (p. 24)

Dessa forma, tem-se que, no modelo interativo, há uma junção das ideias dos modelos ascendente e descendente. Para LEFFA (1996, p. 22), leitor e texto são comparados a duas engrenagens correndo uma dentro da outra, conforme ilustração abaixo:

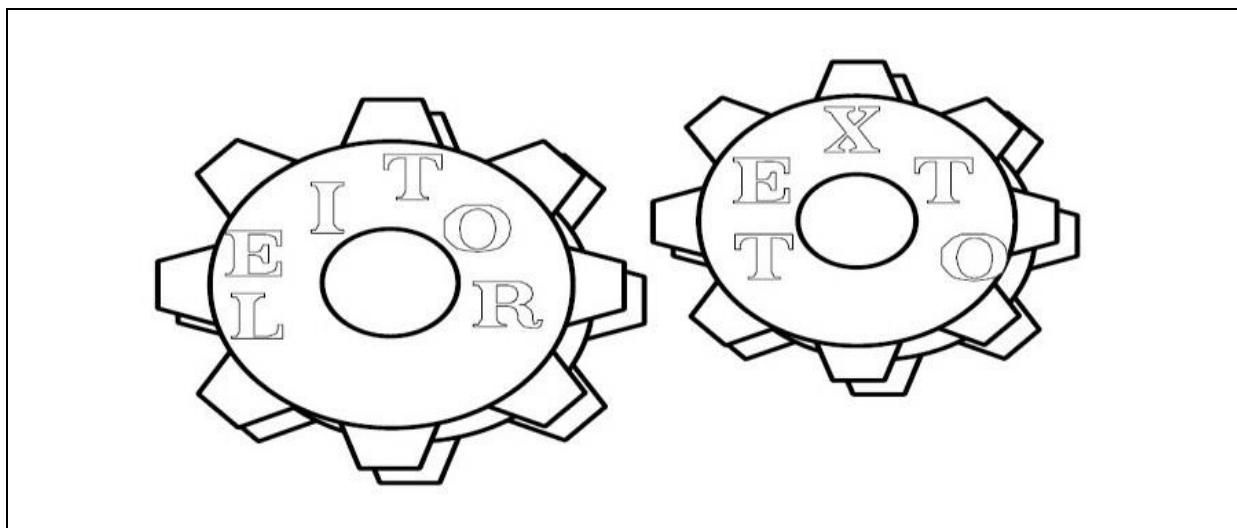


Ilustração 6: Comparação de leitor e texto a duas engrenagens

Para esse autor, quando falta encaixe entre as engrenagens leitor e texto, ambos se separam e “ficam rodando soltos”. No processo da leitura, quando isso acontece, o leitor fluente, na maioria das vezes, recua no texto e o retoma em um ponto anterior, buscando fazer uma nova tentativa. Quando, porém, é bem sucedido, acontece um novo engate e a leitura segue adiante. (idem).

Outra analogia interessante citada por LEFFA (1996), para explicar o processo extremamente complexo em que o leitor, que possui uma série de habilidades altamente sofisticadas, entra em contato com o texto, o qual é um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento, estabelecendo canais de comunicação por onde passam múltiplas informações entre ambos, é a da reação química. Nela, “dois elementos distintos, leitor e texto, reagem entre si, num processo de interação para formar um terceiro elemento, que é a compreensão” (ibidem, p. 24).

No que se refere ao ensino, as propostas fundamentadas na perspectiva interativa destacam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, bem como as estratégias que tornarão possível sua compreensão. Para SOLÉ (1998), o problema do ensino da leitura na escola não está no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, do modo em que é avaliada pelos professores, do papel que

ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios utilizados para favorecê-la e, obviamente, das propostas metodológicas assumidas para ensiná-la (p. 33).

Sendo assim, é necessário que haja muito empenho dos órgãos competentes para que se realizem discussões frutíferas acerca do tema “ensino de leitura”, envolvendo os profissionais da educação e possibilitando-lhes acesso às pesquisas e contribuições que as ciências nessa área têm produzido.

Outro aspecto importante relacionado à leitura, que não podemos deixar de citar, são os OBJETIVOS. A contínua interação entre o conteúdo do texto e o leitor é mediada também pela intenção com que se lê um texto. Pensemos, por exemplo, em como são norteadas as leituras de diferentes textos que se nos apresentam no dia a dia, tais como: textos publicitários que recebemos nas ruas (panfletos, prospectos, fôlderes) ou com os quais temos contato (cartazes, *outdoors*, faixas), textos instrucionais de cuja leitura temos necessidade circunstancialmente (bulas, manuais, receitas), textos utilizados para consulta (listas telefônicas, catálogos médicos, dicionários, enciclopédias), textos informativos (revistas, jornais, periódicos), textos acadêmicos (artigos científicos, dissertações, teses, livros), textos que lemos por simples prazer (romances, poemas, contos), etc.

“São, pois, os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação, enfim.” (KOCH e ELIAS, 2008, p. 19).

A esse respeito, KLEIMAN (1989) defende que estabelecer objetivos e propósitos claros para a leitura é um dos caminhos para a busca de coerência do texto, e a compreensão, o esforço para recriar o sentido do texto, é considerada uma tentativa inconsciente de alcançar essa coerência (p. 29).

A autora mostra que há evidências inequívocas de que a capacidade de processamento e de memória das pessoas melhora significativamente quando se lhes é fornecido um objetivo para uma tarefa. Para isso, ela relata uma experiência realizada com alunos do ensino médio de um curso noturno, em que o contexto é bastante desmotivador. Os alunos tiveram que ler um breve texto expositivo e, após a leitura, redigir um resumo desse texto. Para um grupo desses alunos, não foi indicado nenhum objetivo específico; para o outro grupo, entretanto, o objetivo era fazer um resumo que seria submetido ao jornal da escola, o qual precisava publicar um artigo sobre aquele assunto do texto. Como resultado da experiência, constatou-se que os alunos que receberam um objetivo específico não apenas escreveram melhores textos, mas também demonstraram ter compreendido melhor o tema do texto original que foi usado para fazer os

resumos. Por outro lado, os alunos que não receberam nenhum objetivo específico não foram capazes de apreender nem o tema, nem os subtemas do texto original, além de não terem tido êxito na produção de textos coerentes. A explicitação de objetivos, portanto, possibilitou a compreensão do texto, ainda que tais objetivos tenham sido artificialmente impostos, não determinados pelos interesses próprios dos leitores.

Além de ajudar a compreender melhor o texto, a mesma autora apresenta evidências de uma experiência realizada por dois psicólogos americanos, comprovando que o estabelecimento de objetivos específicos contribui para nos fazer lembrar melhor os detalhes do texto relacionados aos objetivos indicados. Em outras palavras, “compreendemos e lembramos seletivamente aquela informação que é importante para o nosso propósito” (idem, p. 31).

Na referida experiência, seus sujeitos foram distribuídos em dois grupos. Ambos tiveram de ler um mesmo texto narrativo em que apareciam descrições de uma casa. O primeiro grupo dos sujeitos da experiência leu o texto imaginando que estavam querendo comprar uma casa e que aquela descrita no texto poderia lhes interessar. As informações que eles conseguiram lembrar, depois de lido o texto, corresponderam àquelas que tomamos como realmente relevantes para o comprador da casa descrita no texto (tamanho da casa e do jardim; número de cômodos; tipo de revestimento das paredes; existência de lareira, de closet no quarto de casal e de mármore no banheiro; estado da pintura; número de banheiros). Para o segundo grupo de leitores, o objetivo apresentado foi o de ler o texto com o olhar de um suposto ladrão que planejava arrombar a aquela casa. Também nesse caso, os leitores conseguiram se lembrar de muitas informações importantes relacionadas ao objetivo proposto (o dia em que a dona da casa não estava em casa; a existência de arbustos que isolavam a casa; a distância da casa em relação aos vizinhos; a existência de objetos valiosos, tais como bicicletas, som, televisão com *videogame*, coleção de selos e moedas, roupas, joias, etc). As informações recuperadas pelos sujeitos da pesquisa, portanto, relacionavam-se diretamente aos objetivos que lhes eram estabelecidos.

O contexto escolar, todavia, não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação às atividades de leitura. Geralmente, em tal contexto, essas atividades são difusas e confusas, constituindo-se, em muitas situações, apenas em pretexto para a formulação de exercícios de cópias, resumos, análises sintáticas, entre outras tarefas.

Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na

maioria das vezes, esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe. (KLEIMAN, 1989, p. 30).

Apesar dessa realidade pouco animadora no ensino de leitura nas escolas, os PCNs, cuja concepção de leitura é interacionista e fundamentada na psicologia cognitiva, na análise do discurso e na psicolinguística, propõem que se trabalhe nas aulas de língua portuguesa com vistas a formar um leitor competente, capaz de compreender integralmente aquilo que lê, ultrapassando o nível das informações explícitas e alcançando o nível de identificação dos elementos implícitos. Esse leitor também deve estabelecer relações entre o texto e seus conhecimentos prévios, ou entre o texto que está lendo e os que já leu anteriormente. Deve ainda ser capaz de selecionar, dentre os textos que circulam na sociedade, aqueles que podem atender às suas necessidades, estabelecendo estratégias adequadas para abordar tais textos.

Entre essas estratégias, estão a seleção, a antecipação, a inferência e a verificação, sem as quais não é possível proficiência. Segundo o documento oficial, é o uso desses procedimentos que permite ter controle sobre o que está sendo lido, possibilitando a tomada de decisões diante de dificuldades de compreensão, o avanço na procura de esclarecimentos, a validação de suposições feitas a partir do texto (BRASIL, 1998b, p. 69-70).

Em relação aos objetivos de ensino, os PCNs recomendam que as escolas organizem um conjunto de atividades capazes de desenvolver no aluno o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, considerando a situação de produção social e material do texto, destinatário e seu lugar social, finalidade ou intenção do autor, tempo e lugar material da produção e do suporte. A partir disso, devem-se selecionar os gêneros convenientes para a produção textual, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

Nesses objetivos de ensino, especificamente sobre a leitura de textos escritos, os PCNs estabelecem explicitamente um conjunto de expectativas para garantir o sucesso dos alunos como leitores, no final da educação básica:

No processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno:

- saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;
- leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:
 - * selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;
 - * desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais – recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.);

* confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;
* articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:

- a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;
- b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;
- c) estabelecer a progressão temática;
- d) integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;
- e) interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc.

* delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo;

- seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;

- troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;

- compreenda a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;

- seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê. (BRASIL, 1998b, p. 49-51)

Ainda conforme os PCNs, para a leitura de textos escritos, faz-se necessário:

- explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc.;

- seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte:

* leitura integral: fazer a leitura sequenciada e extensiva de um texto;

* leitura inspeccional: utilizar expedientes de escolha de textos para leitura posterior;

* leitura tópica: identificar informações pontuais no texto, localizar verbetes em um dicionário ou enciclopédia;

* leitura de revisão: identificar e corrigir, num texto dado, determinadas inadequações em relação a um padrão estabelecido;

* leitura item a item: realizar uma tarefa seguindo comandos que pressupõem uma ordenação necessária;

- emprego de estratégias não-lineares durante o processamento de leitura:

* formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura;

* validar ou reformular as hipóteses levantadas a partir das novas informações obtidas durante o processo da leitura;

* avançar ou retroceder durante a leitura em busca de informações esclarecedoras;

* construir sínteses parciais de partes do texto para poder prosseguir na leitura;

* inferir o sentido de palavras a partir do contexto;

* consultar outras fontes em busca de informações complementares (dicionários, enciclopédias, outro leitor);

- articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor;
- estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto, entre o texto e outros textos diretamente implicados pelo primeiro, a partir de informações adicionais oferecidas pelo professor ou consequentes da história de leitura do sujeito;
- articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática, em função das características das sequências predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e de suas especificidades no interior do gênero;
- estabelecimento da progressão temática em função das marcas de segmentação textual, tais como: mudança de capítulo ou de parágrafo, títulos e subtítulos, para textos em prosa; colocação em estrofes e versos, para textos em versos;
- estabelecimento das relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, boxes) no processo de compreensão e interpretação do texto;
- levantamento e análise de indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de:
 - * confrontá-lo com o de outros textos;
 - * confrontá-lo com outras opiniões;
 - * posicionar-se criticamente diante dele;
- reconhecimento dos diferentes recursos expressivos utilizados na produção de um texto e seu papel no estabelecimento do estilo do próprio texto ou de seu autor. (BRASIL, 1998b, p. 55-57).

A partir dos apontamentos deste capítulo, vê-se como é importante o ensino de língua portuguesa nas escolas, aliando estratégias adequadas de leitura, com estabelecimento de objetivos específicos e coerentes com as propostas de atividades, além da escolha e definição dos gêneros textuais apropriados.

Para um ensino de leitura eficaz, portanto, é necessário que ele esteja fundamentado nas reais necessidades do aluno. Cabe à escola, então, repensar a sua prática e realizar um ensino de leitura interativo, que proporcione aos alunos atividades em que o ato de ler não seja apenas um recurso para a formação de bons leitores, mas que também se transforme, para eles, em uma prática significativa e uma motivação para leituras posteriores.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo explicitar as escolhas metodológicas deste trabalho que possibilitaram investigar como os professores da escola pesquisada organizam suas provas escritas, relacionando-as ou não com os exames do SIMAVE/PROEB, como procedem ao trabalho com os gêneros textuais em suas provas, e como reconhecem a influência desses exames sobre as suas avaliações.

A compreensão da metodologia utilizada nesta pesquisa engloba a apresentação do percurso que adotamos para buscar respostas às perguntas apresentadas no capítulo de introdução. Para isso, primeiramente, retomamos nossas perguntas de pesquisa. Logo após, expomos a metodologia utilizada – estudo de caso –, ressaltando sua adequação na presente investigação, assim como suas limitações. Em seguida, caracterizamos o cenário e os sujeitos da pesquisa. Finalmente, apresentamos os instrumentos de pesquisa que compõem o *corpus* deste estudo, separando-os em dois grupos: o das entrevistas e o dos documentos selecionados para proceder à análise dos dados.

4.1. Retomada das perguntas de pesquisa

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar se os exames em larga escala, aplicados pelo governo do estado de Minas Gerais, através do SIMAVE/PROEB, exercem influência sobre as avaliações escolares, elaboradas pelos professores no cotidiano da sala de aula, especialmente no que se refere à compreensão da leitura na perspectiva dos gêneros textuais. Também era nosso interesse verificar a percepção do professor em relação ao efeito retroativo que tais testes exercem sobre a sua prática rotineira de avaliação.

Dessa forma, estabelecemos, conforme apresentadas no capítulo 1 (vide seção 1.4), três perguntas que pudessem motivar o presente estudo, as quais retomamos aqui para guiar o entendimento das nossas escolhas metodológicas. Foram elas:

- 1) Os professores se utilizam de itens do SIMAVE/PROEB ou de itens semelhantes para elaborar suas provas?
- 2) Que aspectos relativos aos gêneros têm sido normalmente avaliados nas provas elaboradas pelos professores e nos exames do SIMAVE/PROEB?
- 3) Os professores percebem alguma influência dos testes do SIMAVE/PROEB na sua atividade de preparação de provas?

Nosso interesse focal, ao responder a tais questões, era investigar que tipo de efeito os exames do SIMAVE/PROEB exercem sobre a prática avaliativa no contexto escolar, sobretudo em relação à utilização dos gêneros como instrumento de ensino, e como o próprio professor percebe essa relação entre a sua prática avaliativa e a dos exames externos, esta última materializada através dos testes em larga escala do SIMAVE/PROEB.

Tendo sido estabelecidos nossos objetivos, passamos a nos preocupar com a estratégia metodológica que melhor pudesse nos fornecer dados para nossa investigação. Tal estratégia é justificada na seção seguinte.

4.2. A escolha metodológica

Considerando que as indagações relacionadas aos objetivos desta pesquisa estão centradas no “como” acontecem determinadas relações que envolvem o professor da rede pública estadual e o sistema de avaliação externa, a saber:

- i) **Como** o professor elabora suas provas?
- ii) **Como** o professor avalia os gêneros textuais nas suas provas?
- iii) **Como** o SIMAVE/PROEB avalia os gêneros textuais nos testes de larga escala?
- iv) **Como** o SIMAVE/PROEB influencia na prática avaliativa do professor?
- v) **Como** o professor percebe a influência do SIMAVE/PROEB na sua prática avaliativa?,

julgamos mais apropriado adotar, como estratégia metodológica, a pesquisa qualitativa, por entendermos que tal abordagem se ajusta melhor à natureza de nossa investigação e é capaz de possibilitar a compreensão e interpretação mais profunda dessas relações.

A pesquisa que utiliza o método qualitativo se baseia na descrição pormenorizada de situações e prescinde, em sua condução, de procedimentos e regras tão rigorosos quanto na pesquisa quantitativa. Entende-se por paradigma qualitativo

um enfoque investigativo, cuja preocupação primordial é compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais e onde pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes, e por consequência, ativos no desenvolvimento da investigação científica. (LIMA, 2001, p. 13).

Em determinados momentos, servimo-nos também de alguns instrumentos de mensuração para compor, por exemplo, gráficos, com o objetivo de subsidiar nossa análise. Utilizar da mensuração para a construção de gráficos e exposição dos números, no entanto, não descaracteriza a essência da pesquisa qualitativa, conforme ANDRÉ (1995, p. 24).

Posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo. Ao reconhecer essas marcas da subjetividade na pesquisa, eu me distancio da postura positivista, muito embora esteja tratando com dados quantitativos. (idem)

No final do seu capítulo sobre a natureza da pesquisa qualitativa, MOREIRA (2002, p. 57) apresenta um sumário das características básicas dessa metodologia, composto por seis itens, com os quais identificamos nossa pesquisa, que incluem:

- 1) Foco na interpretação. Há um interesse na interpretação que os próprios participantes fazem da situação sob estudo.
- 2) Ênfase na subjetividade, já que o foco de interesse é exatamente a perspectiva dos informantes.
- 3) Flexibilidade na condução da pesquisa. Dada a complexidade das situações, não há definição exata e *a priori* dos rumos da pesquisa.
- 4) Orientação para o processo (não para o resultado). A ênfase repousa sobre o entendimento, e não sobre um objetivo predeterminado.
- 5) Preocupação com o contexto, que está intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação de sua experiência.
- 6) Reconhecimento da influência da pesquisa sobre a situação de pesquisa. O pesquisador influencia a situação de pesquisa e é igualmente influenciado por ela.

Nessa perspectiva, portanto, tomando como base nosso arcabouço de interpretação, buscamos desenvolver conceitos, ideias e entendimentos a partir dos dados coletados, na tentativa de responder nossas perguntas de pesquisa.

Para justificar nossa escolha pelo tipo “estudo de caso”, valemo-nos das palavras de YIN (2001):

Um estudo de caso é uma investigação empírica que

- investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando
- os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (p. 32).

Segundo o autor, o estudo de caso é a estratégia pela qual mais se opta, quando se deseja responder a questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador dispõe de pouco controle sobre os eventos pesquisados e quando o foco reside em “fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2001, p. 19).

Para complementar, citamos a definição de PONTE (2006):

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse. (p. 2)

Ainda sobre o estudo de caso, MERRIAM apud DUARTE & BARROS (2008, p. 216) enumera quatro características dessa metodologia, as quais – consideramos – se aplicam à presente pesquisa:

- 1) **Particularismo:** o estudo centra-se em uma situação, acontecimento, programa ou fenômeno particular, proporcionando uma via de análise prática de problemas da vida real;
- 2) **Descrição:** o resultado final consiste na descrição detalhada de um assunto submetido a indagação;
- 3) **Explicação:** o estudo de caso ajuda a compreender aquilo que está sendo submetido à análise, formando parte de seus objetivos a obtenção de novas interpretações e perspectivas, assim como o descobrimento de novos significados e visões antes despercebidas;

- 4) **Indução:** a maior parte dos estudos de caso utiliza o raciocínio indutivo, segundo o qual os princípios e generalizações emergem da análise dos dados particulares. Em muitas situações, mais que verificar hipóteses formuladas, pretende-se descobrir novas relações entre elementos.

Enfim, com base nas características acima apontadas, nossa pesquisa se identifica com a **abordagem metodológica qualitativa**, por levar em conta o ser humano, não como um ser passivo, mas que interpreta o mundo em que vive; e do tipo **estudo de caso** por estar, conforme caracteriza ANDRÉ (1995, p. 30), “dentro de uma concepção bastante estrita, ou seja, o estudo descritivo de uma unidade”, no caso, uma escola pública estadual de uma cidade do interior de Minas Gerais, com seu grupo de professores de Língua Portuguesa do ensino médio regular.

4.3. O cenário da pesquisa

Tendo sido apresentada a escolha da metodologia que nos pareceu mais adequada, consideramos oportuno caracterizar o espaço em que a pesquisa foi desenvolvida. O local escolhido foi uma escola pública estadual localizada em um município mineiro. Trata-se de uma escola centenária, fundada nos primeiros anos do século XX e tombada pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA), por sua imponente e majestosa fachada de inspiração neoclássica. A escola é situada no centro do município, na Zona da Mata mineira, e, por esse motivo, atende não só a alunos da região central da cidade, como de diferentes bairros e ainda de distritos, principalmente por causa da facilidade de horário dos ônibus urbanos, os quais, na sua maioria, trafegam naquela região.

No início do século XX, a escola, que é popularmente conhecida como Ginásio nos dias de hoje, ofereceu ensino técnico através de uma escola agrícola, em regime de internato, e ensino superior com uma escola de Farmácia e Odontologia. Por essa instituição, passaram ilustres professores, como o ex-presidente da República interino, Carlos Luz, e alunos que se tornaram célebres, como o ex-governador Milton Campos, o cineasta Humberto Mauro e o escritor português Miguel Torga (NOGUEIRA, 2011).

Por esses e outros elementos que compõem a rica história desse colégio, a cidade que o abriga recebeu, no passado, o título de “Atenas da Zona da Mata” e, ainda hoje, apesar de todas as dificuldades por que passam as escolas públicas, ela ainda é reconhecida pela população como uma escola de qualidade, se comparada a outras do mesmo município.

De acordo com dados fornecidos pelo seu diretor, a escola contava em 2014 com, aproximadamente, 1.343 alunos. Trata-se da maior escola pública da cidade. Possui 12 turmas de ensino fundamental regular do 6º ao 9º ano, no turno vespertino; 18 turmas de ensino médio regular no turno matutino e 3 no noturno; 2 turmas de PROETI (Programa de Educação em Tempo Integral), que funcionam nos turnos matutino e vespertino; 2 turmas do curso de técnico em informática do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), no turno vespertino; e 3 turmas de ensino médio da EJA (Educação de Jovens e Adultos) no noturno, sendo 2 turmas de segundo período e 1 de terceiro período.

Administrativamente, a escola possui um diretor, 3 vice-diretores (um para cada turno), 1 secretária, 1 técnico financeiro, 1 coordenador do PRONATEC, 1 coordenador para o Programa Reinventando o Ensino Médio (que se refere ao primeiro e segundo anos do ensino médio) e 4 especialistas (supervisoras).

A escola possui amplas salas de aula. Algumas, entretanto, que no passado não eram destinadas ao ensino, foram reaproveitadas, e comportam, atualmente, turmas com menos alunos. A média é de 37 alunos distribuídos em turmas homogêneas quanto à idade, mas heterogêneas em relação aos níveis social e intelectual. A instituição também é equipada com uma biblioteca de rico acervo bibliográfico, 1 sala de leitura, 1 sala de multimídia e 5 laboratórios (1 de Biologia, 1 de Física, 1 de Química e 2 de Informática). Além disso, os professores contam com o recurso de poderem fazer cópias de textos para uso na sala de aula, embora este recurso seja bem limitado.

A missão da escola, segundo consta no PPP (Projeto Político-Pedagógico), é “Trabalhar o aluno em suas múltiplas dimensões. Formar cidadãos atuantes e ativos capazes de pensar com autonomia e independência e que consigam também se importar com a vida, com eles mesmos, com a comunidade, com o meio ambiente e com o planeta.”

Nossa opção para que esse estabelecimento escolar fosse o cenário da presente pesquisa se deveu, primeiramente, ao fato de ela ser uma escola tradicional na cidade, respeitada pela comunidade local, como já descrito acima, e contar com um corpo docente crítico e atuante. Historicamente, essa escola tem servido de referência às outras escolas estaduais do município na tomada de decisões políticas.

Uma segunda justificativa da escolha por essa instituição de ensino é o fato de termos vivenciado ali longos anos de nossa trajetória acadêmica e profissional: 4 anos como aluno das últimas séries do ensino fundamental, e quase 30 anos como professor do ensino fundamental e médio. Isso possibilitou-nos fácil acesso aos documentos e ao corpo docente e administrativo,

que nos acolheu com muita receptividade. Por esse mesmo motivo, é grande o nosso desejo de compreender o processo da avaliação, tão debatido há décadas, e poder, de alguma forma, contribuir para a melhoria das ações que se relacionam ao ensino e à aprendizagem da língua materna.

4.4. Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram selecionados por um critério objetivo, ou seja: de acordo com os objetivos do nosso estudo, que investiga o efeito retroativo dos exames do SIMAVE/PROEB nas provas dos professores especificamente do **ensino médio**, optamos por entrevistar, além do diretor, professores e especialistas em educação básica que atuavam nesse segmento de ensino.

Dessa forma, esta investigação foi realizada com dois grupos de profissionais da escola: o primeiro grupo é composto pelo diretor do estabelecimento e três especialistas em educação básica. A escola possui quatro especialistas, porém a outra não atua no segmento do ensino médio, razão pela qual ela não participou da pesquisa. O segundo grupo é constituído por cinco professoras que assumem, juntas, todas as turmas do ensino médio, compreendendo os turnos matutino e noturno. No turno vespertino da escola pesquisada, funcionam apenas turmas do segundo segmento do ensino fundamental.

Com o objetivo de preservar as fontes de informação da nossa pesquisa, serão usados aqui nomes fictícios tanto para as professoras quanto para o diretor e as especialistas em educação básica.

Assim, o primeiro grupo será composto pelo diretor Luís e pelas três especialistas em educação básica, a saber: Helena, Simone e Viviane. E do segundo grupo farão parte as professoras Bruna, Carla, Cristina, Laura e Patrícia.

Em relação ao diretor, trata-se de um professor de 58 anos, graduado em Ciências Biológicas e especialista em Genética, tendo concluído sua graduação no final da década de 70. Atua há 35 anos no magistério, sendo 34 na escola alvo da pesquisa, da qual é diretor nos últimos oito anos, cumprindo uma jornada de trabalho de 8 horas diárias.

As especialistas em educação básica têm idade entre 27 e 57 anos e são, todas elas, graduadas em Pedagogia na primeira década de 2000. Possuem também especialização, cada qual em uma área diferente da Educação (Inclusão, Gestão Pedagógica e Psicopedagogia), todas elas concluídas entre 2006 a 2012. As três trabalham 24 horas semanais na escola pesquisada,

exercendo a função de supervisoras, sendo que apenas a supervisora Helena atua somente nesse local. As outras exercem atividades também em outra escola. A supervisora Helena atua há nove anos no magistério, sendo dois anos na escola de nossa investigação. A supervisora Viviane também está há dois anos nessa escola, embora já tenha cinco anos de experiência no magistério. E, finalmente, a supervisora Simone possui quatorze anos de atuação no magistério, sendo que, no local da pesquisa, ela começou a trabalhar no ano em que fizemos a entrevista.

Quanto às cinco professoras do ensino médio, que nos concederam entrevistas, três delas têm mais de 60 anos de idade, as outras duas têm 48 e 54 anos. Todas elas pertencem ao quadro de professores efetivos³⁴ da Secretaria de Estado de Educação e trabalham apenas na escola objeto deste estudo, lecionando cada uma delas entre 16 a 24 aulas semanais. Elas se graduaram em Letras entre os anos de 1975 a 1990 e possuem especialização em alguma área relativa à educação ou à docência, como Docência Superior, Psicopedagogia ou mesmo em Língua Portuguesa. Atuam no magistério e na escola pesquisada conforme o tempo abaixo:

Profª Laura	43 anos no magistério	24 anos na escola pesquisada
Profª Bruna	35 anos no magistério	20 anos na escola pesquisada
Profª Cristina	26 anos no magistério	21 anos na escola pesquisada
Profª Patrícia	24 anos no magistério	15 anos na escola pesquisada
Profª Carla	24 anos no magistério	15 anos na escola pesquisada

Pelo que se pode perceber nos dados acima, as professoras possuem vasta experiência em sala de aula e na escola pesquisada, em especial. Não obstante, elas não estão habituadas a esse movimento de pesquisadores presentes na instituição escolar com o objetivo de estudos acadêmicos, conforme explicaremos na seção 4.5.1, que trata das entrevistas realizadas. Essa não familiaridade com tais procedimentos de investigação faz parte do perfil das professoras entrevistadas e, de alguma forma, dificultou a execução da nossa pesquisa em relação à consciência sobre o trabalho realizado e à disponibilidade de tempo para as entrevistas.

³⁴ Em relação à sua situação funcional, os professores das escolas estaduais de Minas Gerais se dividem em **efetivos** (aprovados em concurso e nomeados pelo governador do Estado) e **designados** (contratados temporariamente). Existe ainda uma terceira situação, que vem sendo alvo de muita polêmica judicial, que é a dos **efetivados** (servidores que, através da lei 100/07 de Minas Gerais, passaram a ter algumas características de efetivos, porém sem prestar concurso público).

4.5. Os instrumentos da pesquisa

Na tentativa de se ter uma visão mais abrangente do assunto a ser investigado, consideramos necessária uma análise integrada de diversos instrumentos de pesquisa. Planejamos coletar dados que pudessem nos indicar:

- a) o que está ocorrendo no contexto sob investigação;
- b) que parâmetros norteiam o objeto de investigação e
- c) qual a visão dos participantes sobre os elementos que interferem no objeto de estudo desta pesquisa.

Para isso, foi fundamental a utilização de mais de uma técnica de coleta de dados, buscando diferentes perspectivas sobre a avaliação, sobretudo dos gêneros (a do professor e a do Estado), na tentativa de triangular os dados coletados na investigação.

Acreditamos, conforme CAVALCANTI e MOITA LOPES (1991), que a credibilidade da investigação fica preservada quando se procede a essa triangulação dos dados.

A assim chamada subjetividade inerente a esses tipos de dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades – ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação – na tarefa de interpretação dos dados, aumentando assim sua confiabilidade. (p. 139).

Por esse motivo, os instrumentos de pesquisa utilizados na coleta de dados deste trabalho foram:

- **Entrevistas** com o diretor, com os supervisores e com os professores de língua portuguesa que atuam nos três anos do ensino médio regular.
- **Análise documental**, traduzida na observação de provas escritas elaboradas pelos professores e de itens do SIMAVE/PROEB disponibilizados pelo CAEd, além dos boletins pedagógicos do SIMAVE/PROEB, divulgados pela Secretaria de Estado de Educação.

Na sequência, detalhamos esses instrumentos de pesquisa utilizados.

4.5.1. As entrevistas

A entrevista é um instrumento de coleta de dados amplamente empregado entre as variadas técnicas de pesquisa na área de ciências humanas, razão pela qual seu emprego deve

se fazer acompanhar de cuidados e rigor, a fim de garantir a confiabilidade e a veracidade dos dados coletados.

Nossa preocupação inicial foi a de apresentar claramente aos sujeitos da pesquisa a finalidade deste estudo, pois é preciso cuidar da qualidade da interação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado, conforme BOURDIEU (2008), que considera a entrevista uma espécie de intrusão arbitrária (p. 695). A esse respeito, o autor nos adverte:

É efetivamente sob a condição de medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este pode tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras. (p. 695)

Entendemos que esse cuidado na interação entrevistador-entrevistado é necessário, pois muitas vezes o entrevistado se sente excessivamente à vontade e aproveita o ensejo para abordar outros assuntos, desviando do tema da pesquisa. Também pode acontecer, em contrapartida, de o respondente sentir-se acuado e/ou ameaçado nas perguntas que lhe são dirigidas.

Sendo assim, antes de iniciarmos as gravações, entregamos a cada um dos envolvidos na pesquisa uma cópia do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*³⁵, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, órgão da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, para que ele fosse lido e, em caso de aprovação, assinado. Nele constam o que se pretende com a pesquisa, o motivo que nos levou a realizá-la, os procedimentos utilizados, os riscos e os benefícios da participação dos envolvidos. Essa apresentação da pesquisa aos sujeitos participantes tinha como objetivo fazê-los conhecedores do tema e de questões básicas que envolviam o projeto do qual eles participariam. Não fornecemos, todavia, outras informações que pudessem influenciar suas respostas, porquanto, como afirmam GOODE & HATT (1977), deve-se evitar alertar o informante a respeito do que pensa o pesquisador, pois, a partir daí, o entrevistado tende a modificar suas respostas na expectativa de aproximar-se das concepções do pesquisador, tomadas como corretas ou aceitáveis.

Tivemos dificuldade em negociar um horário para as entrevistas, pois as professoras solicitaram que elas fossem realizadas em seus horários vagos, entre uma e outra aula,

³⁵ O *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* encontra-se em “Anexos A”. O título da pesquisa que consta nele difere do título desta tese, porque era provisório, mas foi o que o Comitê de Ética aprovou na época.

entretanto, apesar dessa limitação, conseguimos um espaço adequado na escola que possibilitou com sucesso as gravações e a coleta de informações.

Em relação ao tipo de entrevista, optamos pelo modelo de entrevista semiestruturada – também conhecida como semidiretiva ou semiaberta (MANZINI, 2004) – por julgá-la mais adequada às circunstâncias e aos nossos objetivos. Segundo TRIVIÑOS (1987, p. 146), esse tipo de entrevista tem como característica a utilização de questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa. O autor acrescenta que a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (p. 152).

MANZINI (1990/1991, p. 154) considera que a entrevista semiestruturada “está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Nesse tipo de entrevista, podem emergir informações de forma mais livre, e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Não obstante as inúmeras dificuldades como limitação de tempo, disponibilidade dos entrevistados, local das entrevistas, insegurança por parte dos informantes em relação ao anonimato, receio quanto à exposição diante do pesquisador, entre outras, as entrevistas semiestruturadas, a nosso ver, asseguram respostas mais abrangentes, além de possibilitar o surgimento de elementos não previstos no roteiro original, mas tomados como importantes pelo entrevistado. Assim, dentro dessa proposta, elaboramos um roteiro de perguntas³⁶ que pudessem nortear nossa interação tanto com o diretor e com as especialistas em educação quanto com as professoras de língua portuguesa do ensino médio, estimulando-os a explicar sua relação com o SIMAVE/PROEB e a manifestar sua percepção sobre esse sistema de avaliação.

As entrevistas foram gravadas, e os depoimentos obtidos³⁷ foram transcritos sem que houvesse necessidade de adotar um sistema específico e técnico de transcrição de dados, uma vez que a metodologia de análise desta pesquisa é de base conteudística, não havendo interesse em detalhar, por exemplo, o registro das pausas e das interrupções ocorridas durante as declarações.

Ao nos reportarmos, no capítulo da análise dos dados, às falas contidas nas entrevistas, utilizaremos uma identificação composta de três partes. A primeira parte se refere ao tipo de

³⁶ Os roteiros de perguntas utilizados nas entrevistas com o diretor, com as especialistas em educação e com as professoras encontram-se em “Anexos B”.

³⁷ As transcrições das entrevistas encontram-se em “Anexos C”.

instrumento utilizado, ou seja, à entrevista; a segunda se relaciona ao cargo do informante (diretor, especialista ou professor); e a terceira parte faz alusão ao nome fictício do entrevistado, com o objetivo de que ele seja identificado, quando necessário, no conjunto de profissionais com o mesmo cargo. Dessa forma, os códigos de identificação, quando das citações e remissões às entrevistas, serão os seguintes:

Participante	Cargo	Código da entrevista
Luís	Diretor	ENT-DIR-LUI
Helena	Especialista em educação básica	ENT-ESP-HEL
Simone	Especialista em educação básica	ENT-ESP-SIM
Viviane	Especialista em educação básica	ENT-ESP-VIV
Bruna	Professora	ENT-PROF-BRU
Carla	Professora	ENT-PROF-CAR
Cristina	Professora	ENT-PROF-CRI
Laura	Professora	ENT-PROF-LAU
Patrícia	Professora	ENT-PROF-PAT

Quadro 6: Códigos utilizados nas citações e remissões às entrevistas

É importante destacar que, embora seja bem grande, a escola onde realizamos nossa análise não é alvo frequente de pesquisas. Assim, raramente ela recebe pesquisadores interessados em realizar estudos acadêmicos, e os professores, por sua vez, não estão habituados a essa dinâmica de serem submetidos a entrevistas ou de fornecerem documentos (provas, planos de aula, etc) para análise. Por esse motivo, percebemos um certo desconforto entre os entrevistados. As professoras, assim como as especialistas, demonstraram um pouco de retraimento, timidez, inibição.

Embora tenhamos deixado bem claro para todos os envolvidos na pesquisa que nossa intenção era fundamentalmente investigativa, e que nosso objetivo era conhecer e descrever nosso objeto de estudo, definitivamente não julgar as práticas dos respondentes da pesquisa, ainda assim, verificamos, entre eles, um pouco de insegurança nos depoimentos e uma certa preocupação em avaliar se suas respostas estavam de acordo com o que eles julgavam ser esperado deles. A esse respeito, chamou-nos a atenção a pergunta que uma professora nos dirigiu, logo após ter respondido ao que lhe foi interrogado: “*Era essa a resposta?*”. Ficou

evidente para nós que, naquele momento, a professora em questão buscava se avaliar, confrontando, provavelmente, se sua prática correspondia a uma prática considerada ideal, o que ela julgava estar sendo observado pelo pesquisador.

Por esse motivo também – mas não apenas por ele –, julgamos que seria importante e mais rico para nossa análise utilizarmos mais de um instrumento de pesquisa, com o objetivo de proceder à triangulação dos dados. Os instrumentos que foram utilizados para essa análise estão elucidados na seção seguinte.

4.5.2. A análise documental

Conforme dito no início da seção 4.5 – Os instrumentos da pesquisa –, consideramos fundamental valerem-nos de mais de uma técnica de coleta de dados, a fim de estender a credibilidade de nossa investigação. Por esse motivo, estabeleceu-se que não apenas as entrevistas seriam instrumentos para obter as informações necessárias à análise desta pesquisa, mas também um conjunto de documentos que pudessem auxiliar na observação do objeto de nossa investigação.

Tais documentos se dividem em três grupos: 1) boletins pedagógicos do SIMAVE/PROEB, elaborados pelo CAEd; 2) itens do SIMAVE/PROEB que constam em avaliações aplicadas anteriormente e que foram divulgados nos referidos boletins pedagógicos; e 3) provas escritas elaboradas pelas professoras informantes desta pesquisa.

A leitura dos boletins pedagógicos foi necessária para que pudéssemos verificar que informações são dirigidas aos professores e demais profissionais que atuam na escola, tais como a apresentação do sistema de avaliação de Minas Gerais, concepção subjacente de ensino, de leitura e de língua, procedimentos de utilização dos dados fornecidos pelos boletins, exemplos de itens já aplicados e estratégias de como trabalhar habilidades referentes a alguns descritores, entre outras.

Os itens do SIMAVE/PROEB foram importantes para indicar quais habilidades, representadas nos descritores, têm figurado nos boletins como referência para orientar o trabalho dos professores na escola, com vistas a um maior rendimento nos resultados dos testes aplicados anualmente. Eles também foram determinantes na comparação com as questões das provas das professoras sujeitos da pesquisa, no que se refere à sua estrutura, ao seu conteúdo e à forma de tratar cada descritor.

Por fim, as provas elaboradas pelas professoras da escola pesquisada, cedidas tanto pelas próprias docentes quanto por alguns de seus alunos, serviram para nos mostrar, de forma mais contundente, a relação estabelecida entre a forma de avaliar do SIMAVE/PROEB e a das professoras participantes deste estudo investigativo.

Para efeito de identificação de alguns desses documentos, quando forem citados no corpo desta tese, adotaremos uma codificação. Primeiramente, visando à distinção de quando fizermos referência às questões do SIMAVE/PROEB e às questões elaboradas pelas professoras da escola, referir-nos-emos às primeiras como “**itens**” e às últimas como “**questões**” mesmo.

Em relação aos itens do SIMAVE/PROEB, sempre que for preciso nos remeter a um deles, será utilizado o termo ITEM, seguido do seu número correspondente e do ano do boletim pedagógico em que figura tal item, sendo esses três elementos – termo ITEM, número do item e ano do boletim – separados por hífen. Esse número obedece apenas a uma sequência de 1 a 90 que utilizaremos para identificar cada um dos diversos itens analisados, e o quadro com a relação de todos eles encontra-se na seção 5.1 (vide quadro 7), com o título de “Índice dos itens do SIMAVE/PROEB”. Assim, exemplificando, tem-se que **ITEM-27-2008** significa que se trata do item 27, constante do boletim pedagógico do ano de 2008. Tal item, conforme consta no quadro 7 da referida seção, teve como texto-base “Línguas são assunto de Estado” e propunha a identificação do tema.

Quanto às questões aplicadas pelas professoras nas suas provas escritas, numeramos as provas de 01 a 29, sendo:

- 01 a 06 – provas da professora Bruna;
- 07 a 12 – provas da professora Carla;
- 13 a 18 – provas da professora Cristina;
- 19 a 24 – provas da professora Laura e
- 25 a 29 – provas da professora Patrícia.

O código utilizado nas remissões a tais questões será a letra Q, acompanhada de dois algarismos referentes ao número da prova (entre 01 a 29) e, separados por hífen, mais dois algarismos que se referem ao número da questão da prova (de 01 a, no máximo, 12). Dessa forma, **Q15-06**, por exemplo, significa que se trata da sexta questão da prova 15, nesse caso, da professora Cristina.

No capítulo seguinte, faremos a análise dos dados coletados, dividindo-o em seções que abordam, cada uma delas, os diferentes instrumentos de pesquisa de que nos utilizamos.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados coletados durante a pesquisa, através de interpretações que mostram o nosso percurso metodológico e através de exemplos que denotam o nosso entendimento sobre o objeto de estudo desta pesquisa.

Para uma melhor compreensão de como se deu todo o processo de análise, dividiremos este capítulo em quatro seções: **dos itens do SIMAVE/PROEB**, em que faremos uma apresentação do que tem sido avaliado nos itens do SIMAVE/PROEB que são divulgados pela Secretaria de Estado de Educação através de boletins pedagógicos; **das questões dos professores**, em que analisamos os tipos de questões elaboradas pelos professores nas suas avaliações em sala de aula, procurando perceber se há influência das questões do SIMAVE/PROEB no seu processo de avaliar através de provas; **das entrevistas dos especialistas e do diretor**, espaço reservado para a análise de como a direção e a supervisão da escola interagem com o professor em relação aos exames do SIMAVE/PROEB; e **das entrevistas dos professores**, seção na qual analisamos o discurso dos professores, a sua percepção sobre seu processo de elaboração de provas e os sinais do efeito retroativo dos exames na sua prática.

5.1. DOS ITENS DO SIMAVE/PROEB

Nossa análise do material coletado para esta investigação inicia com a observação dos itens divulgados pelos boletins pedagógicos do SIMAVE/PROEB referentes ao terceiro ano do ensino médio. Procedemos a uma atenciosa averiguação de quais descritores estão sendo avaliados em cada item disponibilizado nesses boletins, considerando a importância que o Governo do Estado de Minas Gerais atribui a esses itens, como parâmetros para nortear o trabalho dos professores da rede estadual mineira, objetivando um melhor resultado no desempenho dos alunos de cada escola. Isso equivale a dizer: se estamos investigando a influência dos exames do SIMAVE/PROEB no planejamento da avaliação do professor,

importa-nos saber quais são os tipos de itens apresentados como modelares pelos órgãos governamentais responsáveis pela aplicação do exame, a fim de que possamos compará-los com as questões elaboradas e/ou utilizadas pelos professores nas suas avaliações habituais.

Primeiramente, fizemos um levantamento de todos os itens constantes em uma seção específica de cada um dos boletins pedagógicos de 2006 a 2013, seção esta reservada à “análise pedagógica dos itens”, que tem por objetivo analisar alguns itens que compuseram o teste de cada ano respectivo. Circunstancialmente, outros pouquíssimos itens aparecem em outras seções dos boletins, com a função específica de exemplificar como cada habilidade do aluno (referente a cada descritor) é avaliada, ou ainda para apresentar ao professor/leitor a estrutura ou partes constitutivas de um item, como ilustra a figura seguinte:

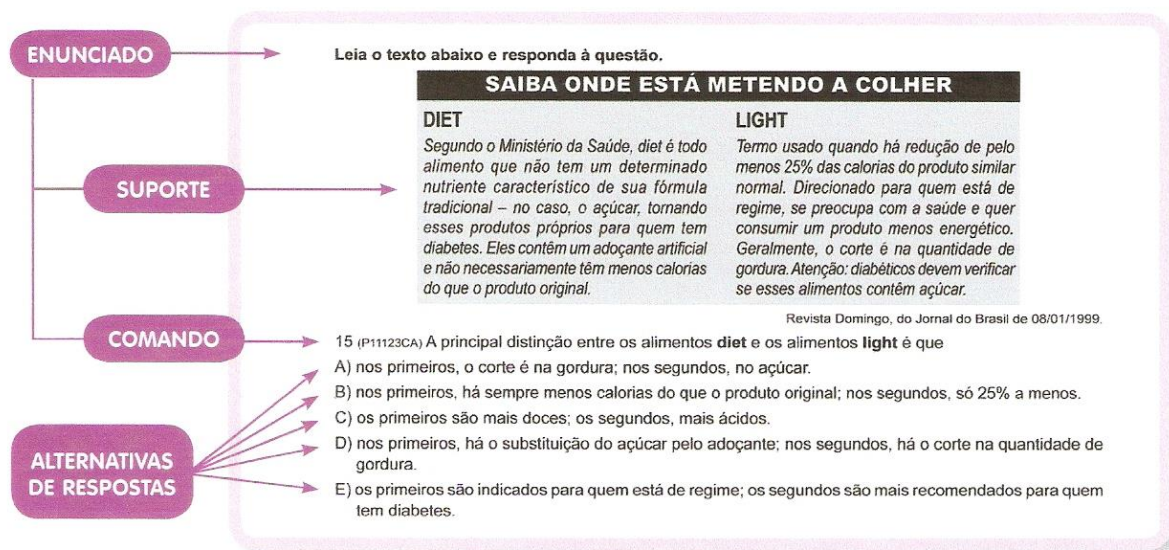


Ilustração 7: Estrutura de um item (MINAS GERAIS, 2007, p. 23)

Tais itens, em sua maioria, são os mesmos que figuram na seção destinada à sua análise, razão pela qual optamos por examinar apenas os que constavam na referida seção.

Obtivemos, assim, um conjunto de 90 (noventa) itens referentes ao terceiro ano do ensino médio, tendo já considerado que dois deles constavam tanto no conjunto de itens do ano de 2012 quanto do ano de 2013. Para que pudéssemos nos reportar a esses itens quando necessário, numeramos cada um deles, conforme o quadro seguinte, em que apresentamos o título que faz parte do texto-base do item – ou alguma outra forma de identificá-lo –, a atividade ou conteúdo proposto no item e o ano em que, segundo o boletim, ele foi aplicado.

Índice dos itens do SIMAVE/PROEB (1)

Nº	Texto-base	Atividade ou conteúdo proposto	Ano
1	Artes da tradição: mestres do povo	Opinião/fato	2006
2	Artes da tradição: mestres do povo	Função do gênero	2006
3	A porcentagem de tipos sanguíneos	Função do gênero	2006
4	É normal ter dependência do cigarro?	Função do gênero	2006
5	Os cientistas	Linguagem verbal/não verbal	2006
6	É normal ter dependência do cigarro?	Relação causa/consequência	2006
7	Os cientistas	Relação causa/consequência	2006
8	A porcentagem de tipos sanguíneos	Relação causa/consequência	2006
9	A porcentagem de tipos sanguíneos	Identificação da ideia central	2006
10	“E Dom Pedro tirou a espada e gritou...”	Efeito de ironia e/ou humor	2006
11	“E Dom Pedro tirou a espada e gritou...”	Efeito de sentido da escolha vocabular	2006
12	É normal ter dependência do cigarro?	Marcas linguísticas e interlocutores	2006
13	Pare de fumar	Identificação do tema	2007
14	Nobreza popular	Identificação do tema	2007
15	Hierarquia	Informações explícitas	2007
16	Morte e vida severina	Informações implícitas	2007
17	Deitada na calçada	Opinião/fato	2007
18	Tirinha da Mafalda	Linguagem verbal/não verbal	2007
19	Tirinha de Hagar	Efeito de ironia e/ou humor	2007
20	Sua memória vale ouro	Sentido de pontuação ou notação	2007
21	Entrelinhas	Relação lógico-discursiva	2007
22	A nossa constituição não inveja as leis dos nossos vizinhos	Relações coesivas	2007
23	O aventureiro Ulisses	Conflito gerador do enredo	2007

Índice dos itens do SIMAVE/PROEB (2)

Nº	Texto-base	Atividade ou conteúdo proposto	Ano
24	Receitas da vovó	Tese do texto	2007
25	Gato portátil	Identificação de tese/argumentos	2007
26	Capítulo XV	Marcas linguísticas e interlocutores	2007
27	Línguas são assunto de Estado	Identificação do tema	2008
28	Gravação de Chávez dá recado anti-EUA	Sentido e recursos ortográficos/morfossintáticos	2008
29	A Baleia era o bicho do mar mais veloz e comilão	Relação causa/consequência	2008
30	Desconstruindo o belo	Relações coesivas	2008
31	Cultura e sociedade	Identificação de tese/argumentos	2008
32	Confidência do itabirano	Informações implícitas	2008
33	Eutanásia deve ser permitida?	Opiniões/posições distintas	2008
34	Rosa de Hiroshima/Como surgiu a bomba atômica	Sentido de palavra ou expressão	2008
35	Alívio	Relação lógico-discursiva	2008
36	Entrevista com gari na imundície da cidade	Marcas linguísticas e interlocutores	2008
37	Menino brinca de boneca?	Relação lógico-discursiva	2009
38	A reunião se estendeu pela tarde inteira	Conflito gerador do enredo	2009
39	Amor à primeira vista	Identificação de tese/argumentos	2009
40	Que mudanças no clima afetaram a humanidade?	Informações explícitas	2009
41	Tirinha de Laerte	Linguagem verbal/não verbal	2009
42	Fazer chacinha	Sentido de palavra ou expressão	2009
43	Além da imaginação	Informações implícitas	2009
44	Tirinha de Calvin	Linguagem verbal/não verbal	2009
45	De onde vem a tradição do dia dos namorados?	Informações explícitas	2009
46	Você é a favor de clones humanos?	Opiniões/posições distintas	2009

Índice dos itens do SIMAVE/PROEB (3)

Nº	Texto-base	Atividade ou conteúdo proposto	Ano
47	Israelense cria frango sem penas	Relação causa/consequência	2009
48	É o boi	Efeito de sentido da escolha vocabular	2009
49	Tirinha de Hagar	Linguagem verbal/não verbal	2010
50	Tempestade	Sentido de palavra ou expressão	2010
51	Antes do dia partir	Tese do texto	2010
52	Tramas que atravessam noites	Relações coesivas	2010
53	Sobre o milho	Sentido de pontuação ou notação	2010
54	Tempestade	Relações coesivas	2010
55	Futilidade pública/ Roupas caras	Opinião/fato	2010
56	Paris receptiva e menos cara	Função do gênero	2010
57	O fantasma do castelo	Identificação do gênero	2010
58	Tramas que atravessam noites	Conflito gerador do enredo	2010
59	Tempestade	Efeito de sentido da escolha vocabular	2011
60	Lixo é luxo/Lixo gera renda no Quênia	Relações coesivas	2011
61	O mestre da Faxina	Concordância verbal	2011
62	Turma da Mônica	Efeito de ironia e/ou humor	2011
63	Lixo é luxo/Lixo gera renda no Quênia	Identificação do gênero	2011
64	Lixo é luxo/Lixo gera renda no Quênia	Traço comum entre textos	2011
65	O mestre da Faxina	Conflito gerador do enredo	2011
66	A turma de branco está com tudo	Sentido de palavra ou expressão	2011
67	Lixo é luxo/Lixo gera renda no Quênia	Ideias principais e secundárias	2011
68	O portador de deficiência e o novo Código Civil	Efeito de sentido da escolha vocabular	2011
69	Projeto de lei da pesca é aprovado e causa polêmica no MS	Opiniões/posições distintas	2011

Índice dos itens do SIMAVE/PROEB (4)

Nº	Texto-base	Atividade ou conteúdo proposto	Ano
70	Projeto de lei da pesca é aprovado e causa polêmica no MS	Identificação de tese/argumentos	2011
71	Nos Correios	Efeito de ironia e/ou humor	2012
72	Por que Santos Dumont inventou o relógio de pulso?	Sentido de pontuação ou notação	2012
73	Soneto de fidelidade	Relações coesivas	2012/2013
74	A meia hora que faz toda diferença	Relação causa/consequência	2012
75	A tirania adolescente	Identificação de tese/argumentos	2012/2013
76	Como surgiram o Dia das Mães e outros feriados comerciais?	Efeito de sentido da escolha vocabular	2012
77	Altamente confidencial	Relação lógico-discursiva	2013
78	De onde vieram os tomates?	Relação causa/consequência	2013
79	Não basta a chuva? Raios!	Ideias principais e secundárias	2013
80	O encontro	Sentido e recursos ortográficos/morfossintáticos	2013
81	Utilidade pública - Dicas para a economia de água	Função do gênero	2013
82	Tirinha do Menino Maluquinho	Efeito de ironia e/ou humor	2013
83	Altamente confidencial	Informações explícitas	2013
84	Por que o Mar Morto tem esse nome?	Sentido de pontuação ou notação	2013
85	Quadrinhos e relação com provérbio	Linguagem verbal/não verbal	2013
86	De onde vieram os tomates?	Identificação do gênero	2013
87	O tronco	Informações implícitas	2013
88	De onde vieram os tomates?	Sentido de pontuação ou notação	2013
89	Diabetes sem freio	Função do gênero	2013
90	De onde vieram os tomates?	Concordância verbal	2013

Quadro 7: Índice dos itens do SIMAVE/PROEB com identificação das atividades ou conteúdos e ano do boletim em que eles constam

O objetivo do quadro acima foi permitir a identificação de cada item analisado a partir de um número (1 a 90), além de organizar tais itens, facilitando, num momento posterior, agrupá-los de acordo com os descritores relacionados a cada um deles ou o ano em que foram publicados nos boletins pedagógicos.

A partir desse conjunto, fizemos um levantamento do descritor a que se refere cada um desses noventa itens, a fim de podermos comparar, posteriormente, se, nas provas aplicadas pelo professor em sala de aula, as habilidades discentes avaliadas correspondiam aos mesmos descritores dos itens do SIMAVE/PROEB. Com esse levantamento, também objetivamos verificar se alguns descritores são mais ou menos recorrentes do que outros, o que poderia influenciar na frequência de ocorrência nas provas elaboradas pelos professores da escola.

Cabe aqui ressaltar que essa identificação da atividade ou conteúdo proposto em cada item, ou mesmo o descritor de cada item, apresentado nos boletins da SEE, é sempre realizada na perspectiva do elaborador do item. Na prática, nem sempre ela se confirma, pois o elaborador não tem como prever cem por cento a proficiência de cada aluno que irá ser submetido àquele item preparado por ele. Como exemplo, podemos citar um item que tenha por objetivo “inferir o sentido de uma palavra ou expressão” (descritor D5). Ora, se o aluno que irá realizar o exame conhece o sentido da palavra ou expressão a ser inferida, não haverá, de fato, a inferência que se deseja avaliar naquele dado item. É possível também que, dependendo da proficiência do aluno, um item possa avaliar mais de uma habilidade. Tais problemas são inerentes à elaboração de itens e muito frequentes nas avaliações em larga escala.

Com base no conjunto de itens desse último quadro apresentado, o resultado do levantamento que fizemos das ocorrências dos diversos descritores da matriz de referência foi o seguinte:

Matriz de Referência - SIMAVE		
Língua Portuguesa – 3º ano do Ensino Médio		
Temas e seus Descritores		
I. Procedimentos de Leitura		Itens
D1	Identificar o tema ou o sentido global de um texto	9, 13, 14, 27
D2	Localizar informações explícitas em um texto	15, 40, 45, 83
D3	Inferir informações implícitas em um texto	16, 32, 43, 87
D5	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	34, 42, 50, 66
D10	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	1, 17, 55
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto		
D6	Identificar o gênero de um texto	57, 63, 86
D7	Identificar a função de textos de diferentes gêneros	2, 3, 4, 56, 81, 89
D8	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal	5, 18, 41, 44, 49, 85
III. Relação entre Textos		
D18	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	33, 46, 69
D20	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema	64
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto		
D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	21, 35, 37, 77
D12	Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	6, 7, 8, 29, 47, 74, 78
D15	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade	22, 30, 52, 54, 60, 73
D16	Estabelecer relações entre partes de um texto a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal	61, 90
D19	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa	23, 38, 58, 65
D14	Identificar a tese de um texto	24, 51
D26	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	25, 31, 39, 70, 75
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	67, 79
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido		
D23	Identificar efeitos de ironia e humor em textos	10, 19, 62, 71, 82
D28	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	11, 48, 59, 68, 76
D21	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações	20, 53, 72, 84, 88
D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos	28, 80
VI. Variação Linguística		
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	12, 26, 36

Quadro 8: Itens do SIMAVE/PROEB e descritores correspondentes

Por esse quadro 8, é possível perceber que existe, nos itens que se tornaram públicos nos boletins pedagógicos do SIMAVE/PROEB, uma frequência maior de certos descritores. Isso já fica claro quando, em tais boletins, observamos que há vários exemplos de itens relacionados ao mesmo descritor, sendo que o espaço poderia ser aproveitado com a ilustração de uma diversidade maior de descritores, tendo em vista que o objetivo é apresentar ao leitor/professor uma análise de como cada descritor é avaliado nos testes do SIMAVE/PROEB.

Para visualizarmos a proporção em que esses descritores aparecem nos itens ilustrativos dos boletins pedagógicos, apresentamos abaixo seis gráficos nos quais os descritores são agrupados por cada um dos seis temas da matriz de referência do SIMAVE/PROEB.

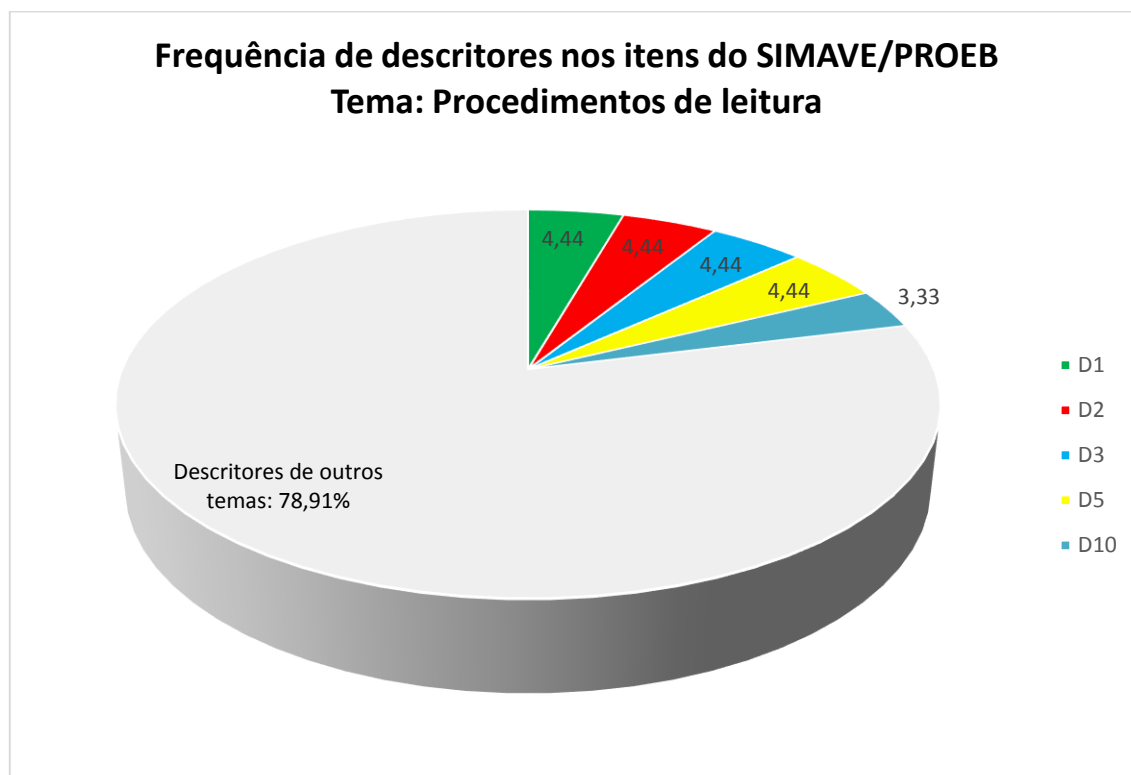


Gráfico 1: Frequência dos descritores referentes ao tema “Procedimentos de leitura” nos itens do SIMAVE/PROEB

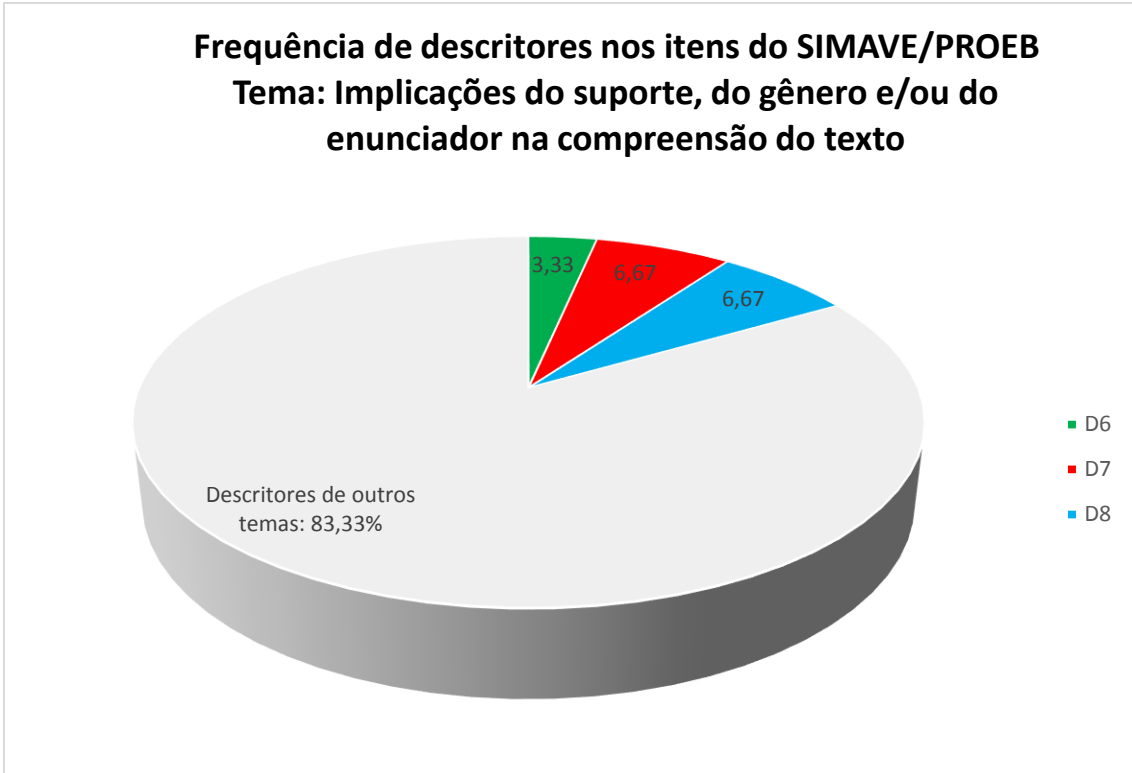


Gráfico 2: Frequência dos descritores referentes ao tema “Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto” nos itens do SIMAVE/PROEB

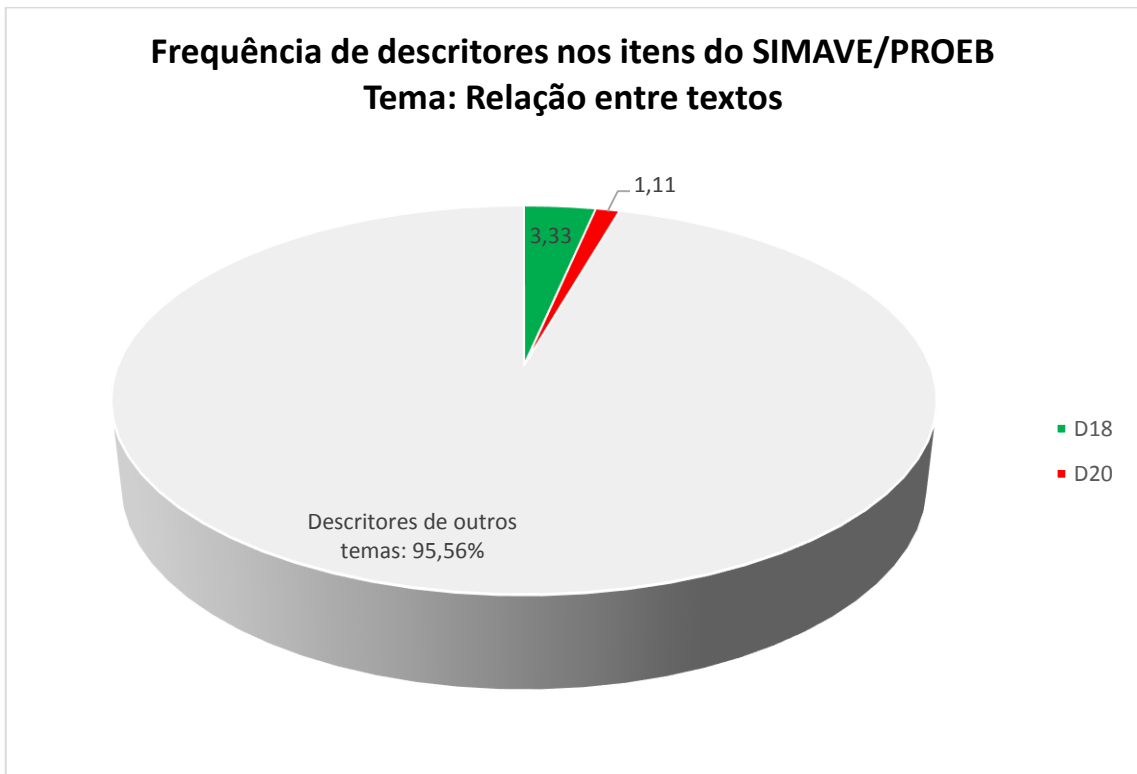


Gráfico 3: Frequência dos descritores referentes ao tema “Relação entre textos” nos itens do SIMAVE/PROEB

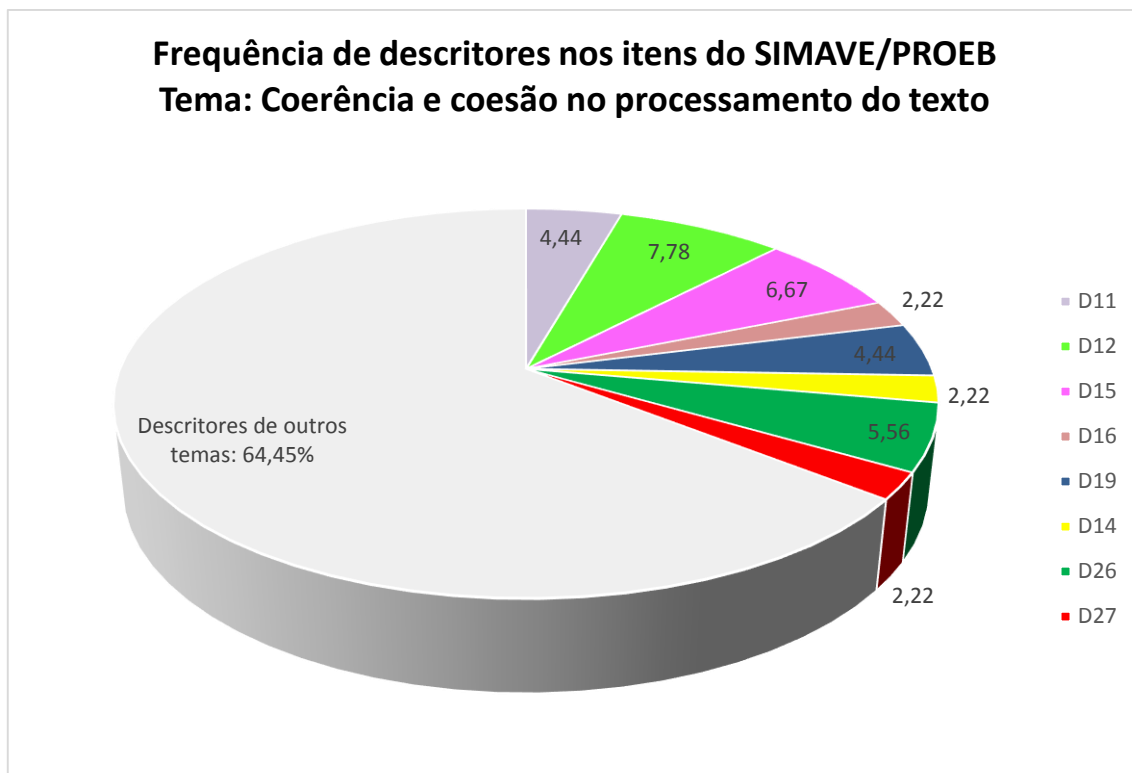


Gráfico 4: Frequência dos descritores referentes ao tema “Coerência e coesão no processamento do texto” nos itens do SIMAVE/PROEB

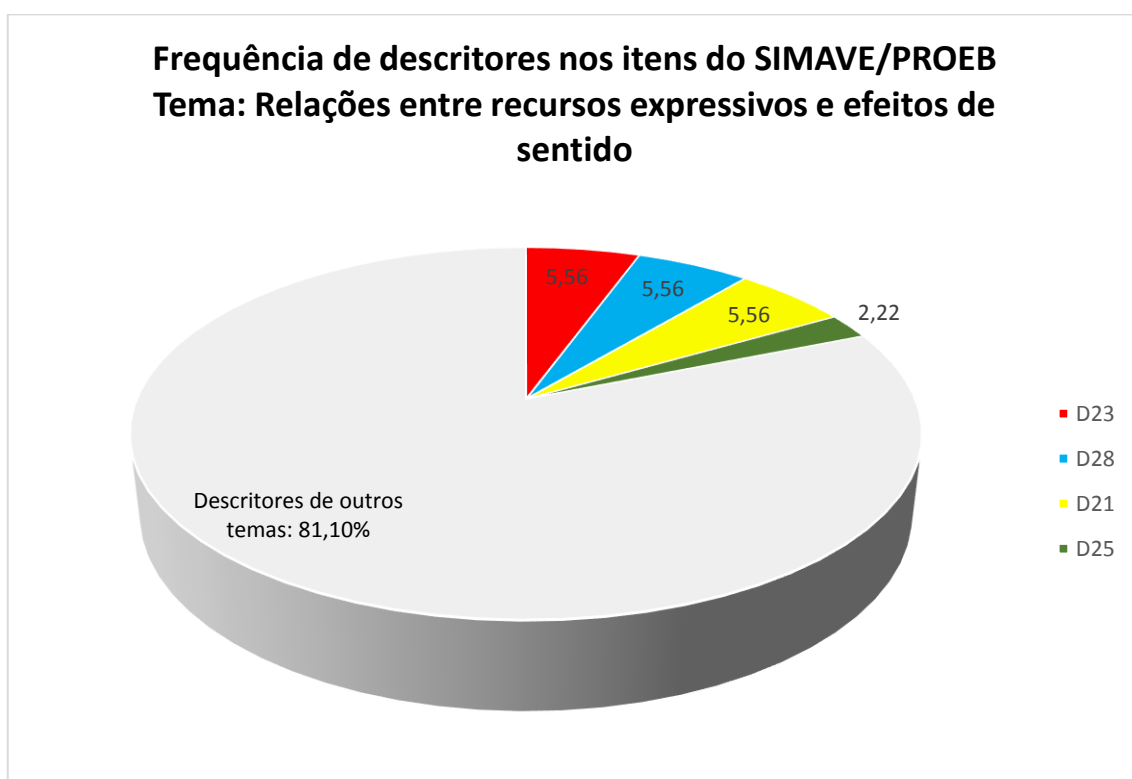


Gráfico 5: Frequência dos descritores referentes ao tema “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido” nos itens do SIMAVE/PROEB

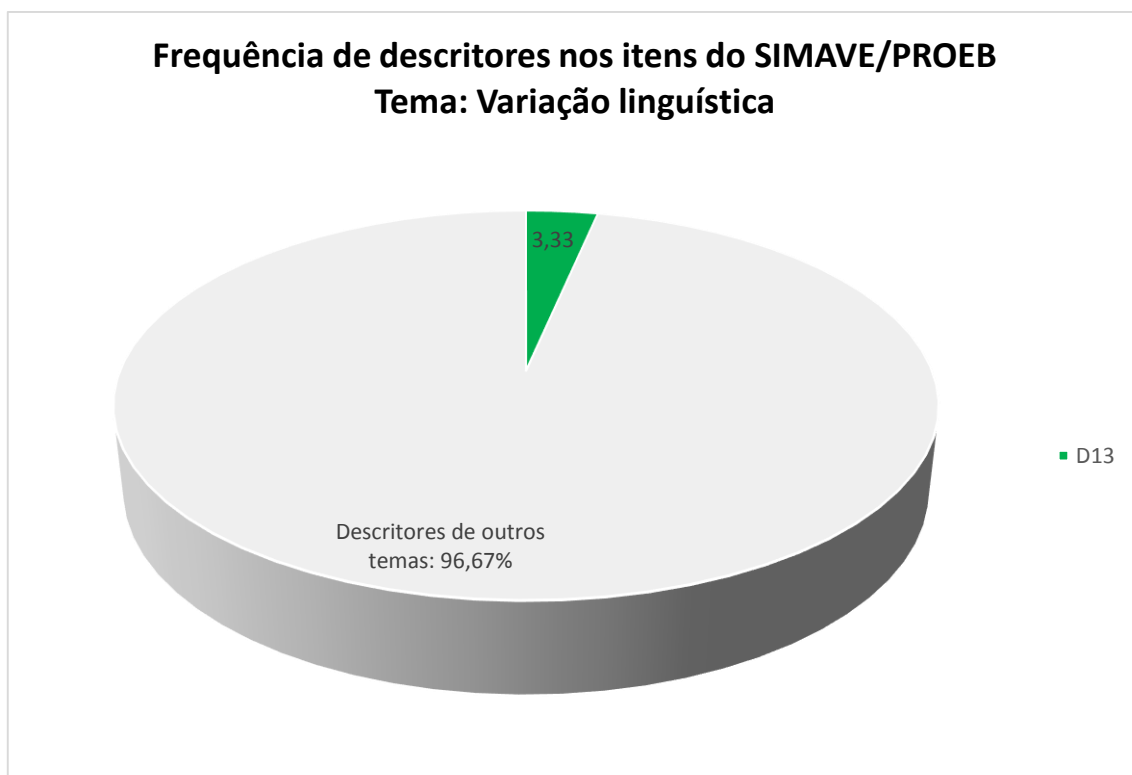


Gráfico 6: Frequência dos descritores referentes ao tema “Variação linguística” nos itens do SIMAVE/PROEB

Como se pode verificar nos gráficos acima, não há uma proporção equivalente para a ocorrência dos itens relacionados ao mesmo descritor. Os gráficos permitem-nos perceber visualmente algumas dessas desproporções e confirmam o que dissemos anteriormente: existe uma frequência maior de certos itens, que são relacionados ao mesmo descritor, sobre outros. Essa desproporção parece mais evidente com os descritores relacionados a determinados temas ou tópicos. Vejamos as considerações sobre cada um deles:

No gráfico 1, cujo tema é “Procedimentos de leitura”, a proporção é quase que equivalente entre os descritores. Apenas o descritor D10 tem uma porcentagem inferior, porém a diferença é tão pequena (3,33% ao lado de 4,44%), que não a consideramos relevante para a possível influência que estamos analisando.

No gráfico 2, cujo tema é “Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto”, o que mais particularmente nos interessa nesta pesquisa, podemos perceber que, ao lado de 2 descritores (D7 e D8) que possuem 6,67% de ocorrência, encontramos um outro (D6) que possui a metade da porcentagem de ocorrência (3,33%). E, conforme iremos observar na sequência de nossa análise, tal descritor refere-se a uma habilidade que não é comum de figurar nas provas elaboradas pelas professoras sujeitos da

pesquisa. O que destacamos aqui é a baixa ocorrência de itens referentes ao descritor D6, relacionado especificamente à perspectiva do gênero na compreensão do texto.

No gráfico 3, que tem como tema “Relação entre textos”, lidamos com um número muito reduzido de itens (apenas 4), o que poderia parecer pouco expressivo. Esse dado, entretanto, se torna importante, tendo em vista que não identificamos, nas provas elaboradas pelas professoras, nenhuma questão cuja habilidade se refira a esses descritores. Ainda que com esse reduzido número de itens, podemos perceber, mais uma vez, a desproporção entre os descritores desse tema/tópico: o descritor D18 possui o triplo de ocorrência do descritor D20.

O gráfico 4, que se refere ao tema “Coerência e coesão no processamento do texto”, reflete uma desproporção variada. Por um lado, temos 3 descritores (D14, D16 e D27) com 2,22% de ocorrência dentro desse tema. Por outro lado, encontramos 2 descritores (D11 e D19) com o dobro de ocorrência (4,44%) dos primeiros. E ainda identificamos outros 3 descritores, cada um com uma porcentagem de ocorrência maior que a do outro: D26 com 5,56%, D15 com 6,67% e D12 com 7,78%. Mais uma vez, os 3 descritores com baixa frequência representam habilidades que ou não aparecem nas provas das professoras da escola pesquisada (D27) ou aparecem com baixíssima ocorrência – 1 ou 2 questões (D14 e D16, respectivamente) do total de 228 questões analisadas.

No gráfico 5, relativo ao tema “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, também nos deparamos com um descritor (D25) que possui menos da metade de proporção de ocorrência (2,22%) que cada um dos outros três que figuram entre os descritores desse tema (5,56%).

No último gráfico, 6, sobre o tema “Variação linguística”, não se pode analisar a desproporção de ocorrências de descritores, comum na maioria dos outros temas, já que existe apenas um descritor figurando nesse tema. O que se pode observar, através desse gráfico, é a pequena proporção desse tema e descritor em relação ao total de todos os outros que constituem a matriz de referência do SIMAVE.

É necessário frisar que essa análise que fizemos se baseia não no conjunto de todos os itens que fazem parte do caderno de prova apresentado ao aluno, quando da aplicação dos testes do SIMAVE/PROEB, mas sim no conjunto de itens que são divulgados nos boletins pedagógicos, que, devido ao sigilo dos demais itens, porque são recorrentes nos testes dos anos seguintes, acabam se tornando uma referência para o professor, um paradigma oferecido pela Secretaria de Estado de Educação de como o professor deve/pode trabalhar determinados descritores da matriz de referência. Esses “modelos” de itens, juntamente com outros que fazem

parte de exames como o ENEM, que se tornam públicos, transformam-se na principal referência pela qual o professor se orienta ao elaborar suas questões, que, na maior parte das vezes, são cópias ou adaptações deles, conforme iremos ver no material coletado.

No boletim pedagógico de língua portuguesa do ano de 2006, o primeiro a ser publicado e disponibilizado para as escolas, há, na introdução, um trecho em que é apresentada a estrutura daquele documento, dividido em três partes. Sobre a terceira parte, lemos o seguinte:

A terceira e última parte traz uma análise pedagógica de alguns itens que compuseram o teste, os quais foram relacionados aos agrupamentos dos níveis de proficiência. **A título de contribuição**, apresenta **orientações** para o desenvolvimento da habilidade avaliada pelo item.

Neste ano, a meta é de que 100% das escolas de Minas Gerais analisem os resultados do Simave/Proeb 2006 e estructurem projetos de ação para serem desenvolvidos ainda em 2007. Para isso, o Boletim Pedagógico articula os resultados com **orientações** pedagógicas vinculadas ao desempenho nos itens e indica fontes de atividades didáticas e de avaliação processual, já oferecidas pela SEE/MG a seus professores.

Assim, esperamos que você, ao analisar os elementos desse boletim, seja capaz de criar ações de intervenção focal em sua sala de aula e coletivas em sua escola, e com sua prática transformadora fazer um trabalho de qualidade envolvendo docentes, gestores, supervisores e orientadores educacionais, contribuindo para melhorar todo o sistema de educação pública de Minas Gerais. (MINAS GERAIS, 2006, p. 6 – grifos nossos)

Apesar de os boletins pedagógicos do SIMAVE/PROEB não apresentarem os itens que já constaram de testes anteriores como se eles fizessem parte de um banco de questões a serem utilizadas pelos professores, mas sim os apresentarem como uma orientação, a título de contribuição (conforme nossos grifos na citação acima), o que se percebe é que, nas mãos dos professores e especialistas em educação da escola em estudo, esse material acaba se transformando em repositório ou coleção de itens para aproveitamento em exercícios e testes com os alunos. Conforme iremos verificar adiante, no depoimento das professoras, o item é selecionado no boletim, tendo em vista a relação com o conteúdo que está sendo ministrado, e é uma prática comum entre elas aproveitar o item exatamente como ele figura no boletim pedagógico.

Em relação aos exemplos de itens que figuram nesses “cadernos”, termo também utilizado pelos professores da escola para se referirem aos boletins, observamos que não há um padrão de número de itens que ilustram cada descritor, muito menos uma estrutura de apresentar um item como exemplo de cada descritor. Cada boletim traz um número limitado de itens, que varia entre 6 a 14, não havendo nenhuma explicação do critério para a escolha dos itens lá

constantes. No total dos 8 anos de boletins analisados, temos uma desproporção visível entre alguns descritores, como, por exemplo:

- O descritor D20 (reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema) possui apenas uma ocorrência em 8 anos de boletins, ou seja, há apenas um item que ilustra o descritor D20 no conjunto de todos os boletins distribuídos nas escolas durante esses anos de realização dos testes de língua portuguesa no ensino médio pelo SIMAVE/PROEB.
- Já o descritor D12 (estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto) possui 7 itens a ele relacionados nos 8 boletins em análise, sendo que 3 desses itens constam no mesmo boletim (o primeiro, de 2006).

Abaixo apresentamos um quadro de distribuição por ano do número de itens referentes a cada descritor:

Distribuição por ano do número de itens referentes a cada descritor									
Temas/descriptores	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Tema I									
D1	1	2	1						4
D2		1		2				1	4
D3		1	1	1				1	4
D5			1	1	1	1			4
D10	1	1			1				3
Tema II									
D6					1	1		1	3
D7	3				1			2	6
D8	1	1		2	1			1	6
Tema III									
D18			1	1		1			3
D20						1			1
Tema IV									
D11		1	1	1				1	4
D12	3		1	1			1	1	7
D15		1	1		2	1	1		6
D16						1		1	2
D19		1		1	1	1			4
D14		1			1				2
D26		1	1	1		1	1		5
D27						1		1	2
Tema V									
D23	1	1				1	1	1	5
D28	1			1		2	1		5
D21		1			1		1	2	5
D25			1					1	2
Tema VI									
D13	1	1	1						3
Total de itens	12	14	10	12	10	12	6	14	90

Quadro 9: Distribuição por ano do número de itens referentes a cada descritor

Como se pode observar no quadro acima, há descritores que possuem pouquíssimos exemplos de itens, como os descritores D20 (apenas um exemplo); D14, D16, D25 e D27 (dois exemplos de cada um); D6, D10, D13 e D18 (três exemplos de cada um). Por outro lado, outros descritores possuem um número maior de exemplos figurando nos boletins: D12 (sete exemplos); D7, D8 e D15 (seis exemplos de cada um).

Analisando os descritores que são mais recorrentes nos itens exemplificativos que constam nos boletins pedagógicos, verificamos, que se referem a habilidades relativamente fáceis para se propor uma atividade. Em outras palavras, queremos dizer que, pela nossa experiência em sala de aula, julgamos despende menos esforço elaborar questões de prova que visem, por exemplo, a identificar a função de um gênero (descriptor D7), a interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal (descriptor D8), a estabelecer a relação de causa/consequência entre partes do texto (descriptor D12) ou a estabelecer relações entre partes de um texto através de repetições ou substituições (descriptor D15). Em vários itens, para estabelecer a relação de causa/consequência, por exemplo, basta o aluno atentar para a identificação do sentido de alguns conectivos, tais como “porque”, “pois”, “porquanto”, “tanto... que”, “tal... que”, entre outros. E em relação ao descriptor D15, vários itens avaliam a habilidade de reconhecer, por exemplo, a qual referente no texto um determinado termo se relaciona. Todos esses descritores citados neste parágrafo são os que ocorrem com maior frequência entre os itens divulgados pelo SIMAVE/PROEB.

Em contrapartida, os descritores com mais baixa frequência são D20 (reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema), D14 (identificar a tese de um texto), D27 (diferenciar as partes principais das secundárias em um texto), para os quais julgamos empregar maior esforço e cuidado na elaboração de questões – portanto mais difíceis para o professor –, além de D16 (estabelecer relações entre partes de um texto a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal) e D25 (reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfossintáticos), os quais estão intimamente ligados a questões de conteúdo gramatical, menos incentivadas pelo discurso dos documentos oficiais, mas ainda muito utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa nas escolas públicas – por conseguinte, mais fáceis para eles.

O que queremos ressaltar é que, se os boletins são o único contato e referência dos professores das escolas estaduais com os itens do SIMAVE/PROEB, deveria haver um interesse e uma preocupação em tornar mais acessíveis os itens que refletem um grau de complexidade

maior para a sua elaboração, tornando-se assim paradigmas em que o professor poderia se mirar para a elaboração das suas próprias questões avaliativas originais.

Em relação aos temas da matriz de referência, constata-se que, nos exames do SIMAVE/PROEB, a porcentagem de ocorrência desses tópicos nos itens publicados nos boletins pedagógicos é a seguinte:

Temas ou tópicos	Ocorrências	Total %
Tema I	19	21,1
Tema II	15	16,7
Tema III	4	4,4
Tema IV	32	35,6
Tema V	17	18,9
Tema VI	3	3,3
TOTAL	90	100

Quadro 10: Ocorrências de temas nos itens publicados nos boletins pedagógicos

A partir desse quadro, podemos observar que os temas prevalentes nos itens do SIMAVE/PROEB que se tornaram públicos através dos boletins são o tema IV (coerência e coesão no processamento do texto), o tema I (procedimentos de leitura), o tema V (relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido) e o tema II (implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto), com expressiva predominância do tema IV, cuja ocorrência representa praticamente o dobro da média de ocorrência dos dois temas que vêm abaixo dele (I, II e V).

Há que se considerar, entretanto, que o número de descritores que compõem o conjunto de cada tema não é equivalente. Visto assim, haveria uma justificativa para a ocorrência maior de descritores relativos ao tema IV, uma vez que ele representa um conjunto maior de descritores (8 no total) em relação aos outros temas (entre 1 a 5 descritores).

Se, por outro lado, considerarmos os descritores que são utilizados com maior frequência, iremos perceber que eles fazem parte dos conjuntos relativos aos temas IV (que possui 2 descritores com 7 ocorrências e 1 descritor com 5 ocorrências), II (que possui 2 descritores com 6 ocorrências) e V (que possui 3 descritores com 5 ocorrências). Nos demais temas, o número de ocorrências de descritores não passa de 4. Essa observação nos leva ao mesmo resultado verificado anteriormente, com exceção do tema I, ou seja, mantém-se praticamente os mesmos temas prevalentes, o que atesta, de forma mais contundente, o foco em leitura nos exames de língua portuguesa do SIMAVE/PROEB.

Outro detalhe importante que se pode observar no quadro 9 é que o descritor D6 (identificar o gênero de um texto), referente ao tema II (implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto), pelo qual esta pesquisa tinha um interesse maior, só aparece nos boletins pedagógicos a partir do ano 2010. Ainda assim, sua aparição é bem modesta: 1 ocorrência em 2010, outra em 2011, e uma terceira em 2013, totalizando apenas 3 ocorrências contra 6 de cada um dos outros 2 descritores que fazem parte do tema a que nos referimos.

Em conversa informal com professores que trabalharam em equipes de elaboração de itens do SIMAVE/PROEB nos primeiros anos de aplicação dos exames, obtivemos informações de que havia, na época, uma preocupação quanto a elaborar itens que abordassem questões sobre os gêneros textuais, uma vez que os professores ainda não estavam bem familiarizados com esse tema, se se considerasse que os testes eram – e ainda são – aplicados em todas as escolas das diferentes regiões de Minas Gerais. Essa informação ajuda-nos a compreender a limitação dos itens relacionados à habilidade de “identificar o gênero de um texto” (descritor D6) nos boletins de 2006 a 2009. Apesar disso, acreditamos que é necessário divulgar mais aquilo que se deseja que seja implantado e incentivado nas escolas, ou seja, o ensino de língua através dos gêneros.

Os dados que apresentamos nesta seção vão se tornar mais importantes quando comparados aos temas e descritores prevalentes nas provas aplicadas pelas professoras da escola pesquisada, conforme iremos verificar na seção seguinte deste capítulo, que analisa mais especificamente as questões dos professores.

Abaixo iremos apresentar, a título de exemplificação, dois itens do SIMAVE/PROEB, a fim de observarmos o tratamento que é dado ao gênero. O primeiro item consta no boletim pedagógico do ano de 2011 e refere-se ao descritor D26 (estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la). Observemo-lo (ITEM-70-2011):

Leia o texto abaixo.

Projeto de lei da pesca é aprovado e causa polêmica no MS	
	<i>Lei da Pesca libera o uso de petrechos, como redes e anzol de galho, para qualquer tipo de pescador.</i>
5	Foi aprovada na manhã desta terça-feira, 24, o projeto de lei estadual nº 119/09, a “Lei da Pesca”, na Assembleia Legislativa de Campo Grande. O documento concede uma série de benefícios aos pescadores de Mato Grosso do Sul, entre eles a pesca com petrechos antes considerados proibidos, como anzol de galho e redes, para qualquer pescador munido de carteira profissional.
	A aprovação foi quase unânime, 20 votos favoráveis contra apenas três contrários. Mesmo assim, a “Lei da Pesca” gerou muita polêmica entre deputados e os mais de 400 pescadores que acompanharam de perto o plenário.
10	Um dos deputados opositores mais ferrenhos da nova lei disse que a liberação da pesca com petrechos irá acelerar em poucos meses o processo de extermínio de algumas espécies que antes podiam ser capturadas apenas pelos ribeirinhos. Em seu discurso de defesa à proibição aos petrechos, ele destacou que o artigo 24 da Constituição Federal diz que quando existem conflitos entre interesses econômicos e ambientais, o ambiental deve sempre prevalecer.
15	O Presidente da Associação de Pescadores de Isca Artesanal de Miranda (MS), Liesé Francisco Xavier, no entanto, é favorável à liberação dos petrechos. “Nós só queremos trabalhar conforme está na Constituição Federal, que libera o uso dos petrechos nos rios”, argumenta ele.

*Pesca & Companhia. nov. 2009. Fragmento. *Adaptado: Reforma Ortográfica. (P120015B1_SUP)*

(P120016B1) Nesse texto, no discurso de defesa à proibição aos petrechos, o argumento utilizado pelo deputado se fundamenta

- A) na constituição.
- B) na economia.
- C) na sociedade.
- D) no ambiente.
- E) no conflito.


Ilustração 8: Item do SIMAVE/PROEB sobre fundamentação de argumento

Como se pode verificar, o texto-base (chamado de “suporte” nos boletins pedagógicos do SIMAVE/PROEB) traz uma notícia, gênero que geralmente não apresenta tipologia argumentativa. Neste caso, entretanto, há trechos nos quais são pontuados discursos de terceiros em defesa ou refutação de determinada ideia, especificamente, sobre a aprovação da lei que permite o uso de petrechos na pesca. Para resolução desse item, é necessário que os alunos identifiquem os elementos que são apresentados como fatores que reforçam, sustentam ou confirmam uma determinada tese. Trata-se de um descritor que se refere a uma importante habilidade a ser desenvolvida desde as séries iniciais, mas sobretudo entre os alunos do ensino médio, uma vez que eles devem demonstrar maior capacidade de lidar com o pensamento lógico e com o raciocínio abstrato, considerando um currículo que se fundamenta na aprendizagem progressiva em espiral, conforme sugerem SCHNEUWLY; DOLZ (2004).

O item é interessante, pois primeiramente rompe com a expectativa de que o gênero notícia, prototipicamente, não é portador de sequência argumentativa. Além disso, propõe uma atividade em que os alunos precisam identificar e diferenciar as diferentes vozes presentes no texto. É, pois, uma atividade de processamento do texto muito proveitosa para o desenvolvimento da leitura.

O segundo item é uma proposta baseada no gênero tirinha, encontra-se no boletim pedagógico relativo ao ano de 2007 e avalia a habilidade referente ao descritor D23 (identificar efeitos de ironia e humor em textos). Apresentamo-lo a seguir (ITEM-19-2007):

Leia a tirinha abaixo e responda à questão.



Dik Browne. *Hagar, o horrível*. São Paulo: Dealer, 1990. p. 15.

(P11546SI) O efeito de humor dessa tirinha está

- A) na ordem que o Hagar deu ao amigo.
- B) na expressão de espanto do amigo.
- C) na obediência à ordem do Hagar.
- D) no alívio que o amigo sentiu ao sair.
- E) no duplo sentido do verbo “pescar”.

Ilustração 9: Item do SIMAVE/PROEB sobre efeito de humor

Esse item também avalia uma habilidade importante, qual seja a de compreender que o uso do verbo “pescar”, na tirinha de Hagar, foi assimilado por uma personagem de forma diferente daquela com que a outra personagem o empregou. Trata-se, portanto, de um nível mais abstrato de leitura. Além do mais, foi utilizado um gênero que alia texto verbal e não verbal, assumindo, com isso, que não apenas o descritor D8 (interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal) permite a utilização de elementos visuais no texto.

Caracteriza os itens do SIMAVE/PROEB o foco nas práticas de leitura, as quais são organizadas em dois campos de competências: o domínio de estratégias de leitura e o domínio de recursos linguístico-discursivos na construção de gêneros. Tais itens, sempre organizados

em torno de um gênero, permitem medir o desenvolvimento das múltiplas capacidades comunicativas e cognitivas das quais o indivíduo deve dispor para responder às exigências de sua condição de ser social.

Vê-se, portanto, o uso do gênero como instrumento a serviço da compreensão leitora, e não como objeto de avaliação em si mesmo. Isso nos parece um ponto interessante, pois, dependendo da forma como o gênero é abordado, pode-se correr o risco de se tratar o candidato/aluno quase como um analista de gênero.

Tendo apresentado, na primeira seção deste capítulo, os itens do SIMAVE/PROEB, o passo seguinte é identificar reflexos ou evidências do impacto desses itens nas avaliações das professoras de língua portuguesa da escola pesquisada.

5.2. DAS QUESTÕES DOS PROFESSORES

A fim de observar se a quantidade e frequência de determinados itens relativos a um mesmo descritor influencia, de alguma forma, em maior ou menor recorrência de questões elaboradas pelos professores e relacionadas ao mesmo descritor, examinamos cada questão que compunha o conjunto de provas que conseguimos obter. Tais provas foram todas elas aplicadas no ano de 2014 nos três anos do ensino médio. Analisamos um total de 228 questões, referentes a 29 provas assim distribuídas:

Professora	Número de provas	Número de questões
Bruna	6	46
Carla	6	51
Cristina	6	45
Laura	6	51
Patrícia	5	35
TOTAL	29	228

Quadro 11: Distribuição de provas e questões por professora

Para cada questão, procuramos identificar qual habilidade estava sendo avaliada e relacioná-la a um dos descritores da matriz de referência de língua portuguesa do SIMAVE, referente ao terceiro ano do ensino médio.

É necessário esclarecer que, para algumas questões, foi preciso relacionar mais de um descritor, pois elas continham subdivisões que envolviam descritores diferentes, ou porque, ainda que não houvesse divisão em partes, a questão trabalhava com habilidades referentes a mais de um descritor.

Observe-se, por exemplo, a questão 01 abaixo, extraída de uma prova do primeiro ano do ensino médio (Q25-01):

Releia o trecho a seguir.

Um cego de Orvieto, a quem não faltam os olhos do espírito, sendo-lhe roubados cem florins, tanto faz com o engenho que aquele que **lhos** tirou **lhos** repõe de onde **lhos** levou.

Nele emprega-se três vezes a forma *lhos*. Essa forma pronominal resulta da junção de dois pronomes oblíquos: *lhe* + *os*.

a) Nessa junção dos pronomes, o *lhe* substitui um termo que o antecede. Qual? *do cego*

b) E o pronome *os*? *em florins*

c) **À guisa de** agradecimento, levantou o braço direito e abanou a mão.

Usou um recorte de revista **à guisa de** ilustração.

Usando sua intuição linguística, tente compreender o sentido dessa expressão e registre-o.

forma de *o manequim do* *do modo* *como*

Ilustração 10: Exemplo de questão com diferentes partes e mais de um descritor

A referida questão possui três partes, correspondentes às letras “a”, “b” e “c”. Tanto a letra “a” quanto a letra “b” exploram a habilidade de o aluno identificar a que termo(s) se referem os pronomes “lhe” e “os”, respectivamente. Dessa forma, o descritor correspondente é o D15, ou seja, “estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou **substituições** que contribuem para sua continuidade”. A letra “c” da mesma questão, entretanto, exige que o aluno utilize sua “intuição linguística” para descobrir o significado da expressão “à guisa de”. Essa habilidade se refere ao descritor D5, isto é, “inferir o sentido de uma palavra ou expressão”.

Em outra questão, aplicada em uma prova de segundo ano do ensino médio, podemos identificar, pelo menos, duas habilidades linguísticas específicas e distintas, como veremos a seguir:

6 - Garanta a coesão entre as ideias do texto, completando as lacunas com palavras e expressões do quadro.

ela	em primeiro lugar	dessa idade
garota	em segundo lugar	por exemplo

“Uma criança de nove ou dez anos, por exemplo se gosta de brincar de boneca, o que era muito comum há um tempo, hoje vai ter dificuldade. Em primeiro lugar ela contou nossa leitora e pude comprovar, a maioria das roupas para garotas dessa idade não facilita em nada que ela se sente no chão, se esparrame, fique à vontade. [...] Em segundo lugar garota dessa idade vai se sentir constrangida, pois nem é mais considerada criança, e sim pré-adolescente.
(Folha de S. Paulo)

Ilustração 11: Exemplo de questão com apenas uma parte e mais de um descritor

Nessa questão (Q09-06), para completar adequadamente as lacunas do fragmento de texto, o aluno deve atentar para alguns marcadores discursivos, como as expressões “em primeiro lugar” e “em segundo lugar”, que contribuem para ordenar a informação, e também a expressão “por exemplo”, que ajuda a reforçar uma ideia com o recurso argumentativo da exemplificação. Essa habilidade refere-se ao descritor D11: reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. Por outro lado, o descritor D15 (estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou **substituições** que contribuem para sua continuidade) descreve com mais propriedade a

habilidade de perceber que os termos “ela”, “garota” e “dessa idade” são utilizados anaforicamente, evitando a repetição e recuperando termos como “criança” (substituído por “ela” e “garota”) e “de nove ou dez anos” (substituído por “dessa idade”).

De forma diferente das duas questões acima citadas, os itens do SIMAVE/PROEB objetivam avaliar apenas uma única habilidade de leitura.

Pelos exemplos acima expostos, ou seja, pela possibilidade de haver mais de uma habilidade avaliada em uma mesma questão, o número de ocorrências de descritores que relacionamos será superior ao número de questões que analisamos.

É importante esclarecer que esta pesquisa é de caráter qualitativo. Assim, não nos prendemos a uma análise meramente quantitativa ao fazermos alguns levantamentos numéricos. O objetivo das referências a valores quantitativos é observar indícios daquilo que os exames podem estar valorizando mais e, conseqüente e possivelmente, estar sinalizando para os professores o que eles devem enfatizar no seu ensino e nas suas avaliações.

Outra consideração importante a destacar é o fato de que os itens do SIMAVE/PROEB possuem enunciados e comandos muito claros, que avaliam apenas uma habilidade do aluno, entre as inúmeras que constam na sua matriz de referência, além de conterem, em sua estrutura, textos, que lhes servem de base ou referência. Por outro lado, nas avaliações das professoras da escola pesquisada, vamos encontrar algumas questões cujo comando não é claramente definido, e um número bem grande de questões descontextualizadas, conforme podemos observar em alguns exemplos abaixo.

Observe-se o comando desta questão de uma prova de primeiro ano do ensino médio (Q27-04):

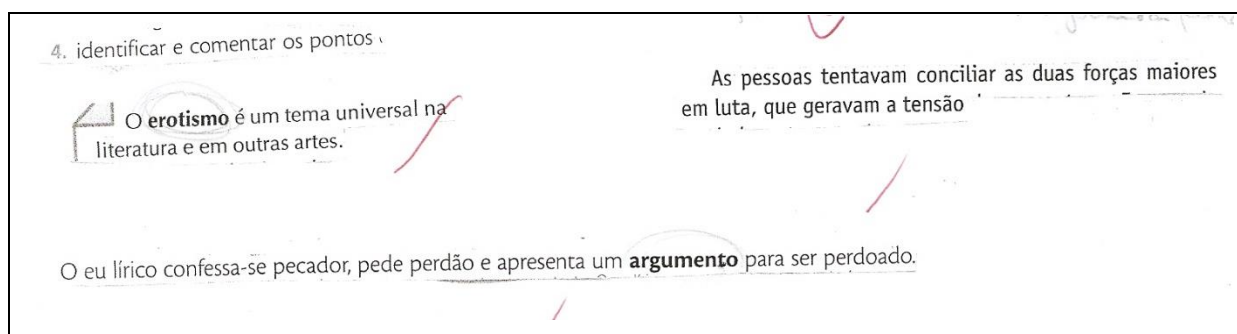


Ilustração 12: Exemplo de questão com comando não definido claramente

Além de essa questão ser completamente descontextualizada (não possuir um enunciado e/ou um texto que lhe sirva de referência), está centrada no vocábulo “ponto”, cujo sentido é bastante vago, exatamente pela falta de contextualização. Somente no dicionário HOUAISS (2001), podemos encontrar 44 sentidos para essa palavra, além de uma lista enorme de locuções que figuram nesse verbete. Sendo assim, cria-se para o aluno uma dificuldade em compreender o que seria “identificar os pontos” e, conseqüentemente, comentá-los.

A esse respeito, MORETTO (2004) esclarece:

Toda pergunta busca uma resposta. A clareza e precisão da segunda dependerá muito da estrutura da primeira. Há palavras de comando usadas com muita frequência na elaboração de questões de prova e que não têm sentido preciso no contexto. Destaquemos algumas delas: *comente, discorra, como, dê sua opinião, conceitue você, como você justifica, o que você sabe sobre, quais, caracterize, identifique as principais características*. Não estamos afirmando que as palavras não podem ser utilizadas. O que dissemos é que elas precisam ter sentido no contexto em que são usadas permitindo a parametrização correta da questão. (MORETTO, 2004, p. 104)

Muitas questões constantes nas provas que analisamos não apresentam nenhum texto como referência (texto-base), o que contraria a tendência da maioria das provas dos atuais concursos e dos exames em larga escala aplicados pelos sistemas governamentais.

Veja-se a questão abaixo (Q14-02), aplicada em uma turma de terceiro ano do ensino médio:

2. A afirmação: “Essas são palavras de um renomado cientista americano.” Quer dizer que o cientista é:
- (A) inimigo.
 - (B) velho.
 - (C) estranho.
 - (D) famoso.
 - (E) desconhecido.

Ilustração 13: Exemplo de questão sem texto-base

Essa questão tem por objetivo avaliar se o aluno é capaz de inferir o sentido do vocábulo “renomado”, o que está contido no descritor D5 (inferir o sentido de uma palavra ou expressão). Entretanto não é apresentado a ele o texto de onde foi extraída a frase do enunciado. Levando-se em consideração que se trata de uma questão de inferência, o contexto se torna um importante recurso para que o aluno possa realizar suas operações cognitivas e descobrir o sentido adequado da palavra.

Ao elaborar tal questão, a professora parece ter apenas o objetivo de conferir se o aluno conhece ou não o sentido da palavra “renomado”. Na verdade, nem mesmo poderíamos dizer que se trata de “inferir” (concluir, deduzir), mas sim de “adivinhar”, ou mesmo “lembrar” o sentido da palavra. Isso nos faz pensar nas considerações de LUCKESI (2005), ao identificar que nas nossas escolas, de um modo geral, há uma prática de aplicar exames, mas não uma prática de avaliar, conforme dissemos no capítulo de introdução desta tese. Percebe-se que, de uma forma diferente, seria possível avaliar a habilidade de inferir o sentido da palavra em questão a partir de pistas que poderiam indicar um caminho ao aluno, caso fosse apresentado o contexto em que a informação se insere. Ainda que a questão fosse de múltipla escolha, seria possível para a professora buscar, posteriormente, descobrir com o aluno as pistas que o levaram a optar por determinada alternativa de resposta, preocupando-se, nesse caso, conforme LUCKESI (2005) destaca, não com o desempenho final, mas com o desempenho processual. Da forma como a questão foi apresentada, todavia, não há como se pensar nesse tipo de inferência através de pistas do texto, uma vez que a frase aparece completamente isolada.

Originalmente, essa questão faz parte de uma prova de concurso para recenseador do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), organizado e realizado pela Fundação CESGRANRIO em 2006, porém, evidentemente, com o texto a ela relacionado, conforme apresentamos abaixo:

TEXTO II

O problema ecológico

Se uma nave extraterrestre invadisse o espaço aéreo da Terra, com certeza seus tripulantes diriam que neste planeta não habita uma civilização inteligente, tamanho é o grau de destruição dos recursos naturais. Essas são
5 palavras de um renomado cientista americano. Apesar dos avanços obtidos, a humanidade ainda não descobriu os valores fundamentais da existência.

O que chamamos orgulhosamente de civilização nada mais é do que uma agressão às coisas naturais. A
10 grosso modo, a tal civilização significa a devastação das florestas, a poluição dos rios, o envenenamento das terras e a deterioração da qualidade do ar. O que chamamos de progresso não passa de uma degradação deliberada e sistemática que o homem vem promovendo há muito
15 tempo, uma autêntica guerra contra a natureza.

Afrânio Primo. **Jornal Madhva** (adaptado).
Disponível em <http://www.syntonia.com/textos/textoseecologia/problemaecologico.htm>

9

A afirmação: “Essas são palavras de um **renomado** cientista americano.” (l. 4 - 5) quer dizer que o cientista é:

- (A) inimigo.
- (B) velho.
- (C) estranho.
- (D) famoso.
- (E) desconhecido.

Ilustração 14: Questão de concurso para recenseador do IBGE

Em outra questão, a fim de levar o aluno a reconhecer relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, a professora apresenta, para uma turma de segundo ano do ensino médio, a seguinte proposta (Q06-06):

6 - Faça a correspondência com as conjunções subordinativas.

(a) causal (b) comparativa (c) concessiva (d) condicional (e) conformativa
 (f) consecutiva (g) final (h) proporcional (i) temporal

(i) indica tempo (b) indica comparação entre as orações.
 (f) indica consequência da ideia expressa na principal.
 (h) indica uma ação proporcional à outra.
 (d) indica condição para que ocorra o fato da principal.
 (e) expressa conformidade entre os fatos.
 (a) indica causa (g) expressa finalidade.
 (c) expressa ideia contrária à principal.
 (f) Tudo aconteceu como o haviamos planejado.
 (i) A festa começou, assim que chegamos.
 (a) Como se atrasou, perdeu o ônibus.
 (g) Assistam a este filme, para que possam os discuti-lo depois.
 (h) Quanto mais chorava, mais ficava deprimida.
 (e) Ela falava tão alto que todos ouviam.
 (d) Se precisar de mim, estarei disponível amanhã.
 (d) Embora trinassem pouco, venceram o campeonato.
 (b) Recife é uma cidade mais populosa do que Aracaju.

15

Ilustração 15: Exemplo de questão descontextualizada sobre conjunções

E uma outra professora aplica uma prova para o primeiro ano do ensino médio com uma questão de objetivo semelhante (reconhecer relação lógico-discursiva), porém atentando-se para os “adjuntos adverbiais”, conforme transcrição abaixo (Q02-06):

6 - Os adjuntos adverbiais são classificados de acordo com as circunstâncias que indicam. Eles representam todas as circunstâncias do advérbio e outras. Indique a circunstância expressa pelos adjuntos adverbiais.

a) Com a seca, meu jardim acabou. *Causa* C
 b) Fez um vaso com jornal. *Modo* —
 c) Podavam-se as plantas com uma grande tesoura. *Modo* —
 d) Viajo sempre a negócios. *Tempo* C
 e) Não compro mercadoria pirata nem por um real. *Causa* —
 f) Raras vezes vou ao cinema. *Tempo* —

Ilustração 16: Exemplo de questão descontextualizada sobre adjuntos adverbiais

Em ambas as questões, embora o aluno possa até descobrir a relação marcada entre as partes dos fragmentos apresentados para análise, a ausência do contexto cria uma ideia de que produzimos frases soltas nas situações diárias de comunicação. Se, por um lado, há uma necessidade didática de apresentar um número maior de exemplos dessas diferentes relações

lógico-discursivas em um curto espaço; por outro, deflagra-se uma artificialidade, como se a língua se realizasse por frases soltas, e não por textos, que são espaços de interação entre sujeitos. Esse ensino descontextualizado da metalinguagem apoiado em fragmentos linguísticos é contrário ao discurso assumido pelos PCNs e pelas orientações do SIMAVE/PROEB.

Além das questões descontextualizadas, não foi possível identificar uma habilidade referente aos descritores da matriz de referência do SIMAVE em um número expressivo das questões analisadas (cerca de um terço delas). Trata-se de questões sobretudo de conteúdos de gramática, que visam à verificação de conceitos e usos metalinguísticos aprendidos na sala de aula, bem como questões de literatura, que também visam à checagem de informações fornecidas durante as aulas.

Vejam-se os exemplos abaixo:

Questão extraída de uma prova aplicada em turma de segundo ano do ensino médio (Q06-07):

7 - Classifique as orações coordenadas sindéticas sublinhadas.

a) Ouvimos o último chamado para o voo, e logo depois o avião artiu.

b) Não recebeu a nota fiscal, por conseguinte não pôde trocar a mercadoria.

c) Ganhará o torneio a equipe brasileira, ou a vencedora será a Argentina.

d) Volte logo ao trabalho, que o relatório é para hoje.

e) O homem precisa da natureza, mas não a protege.

f) Vivia de rendas, mas também trabalhava diariamente.

a) Oração	coordenada	sindética	conclusiva	
b) Oração	coordenada	sindética	conclusiva	
c) Oração	coordenada	sindética	alternativa	
d) Oração	coordenada	sindética	explicativa	
e) Oração	coordenada	sindética	adversativa	
f) Oração	coordenada	sindética	aditiva	

5

Ilustração 17: Questão de classificação de orações coordenadas sindéticas

Questões extraídas de uma prova aplicada por outra professora também em turma de segundo ano do ensino médio (Q08-07, Q08-08, Q08-09, Q08-10 e Q08-12):

7-Em "Aquele rapaz bem me havia dito uma coisa maravilhosa"

Os elementos grifados são respectivamente:

- (A) artigo, verbo, pronome (D) artigo, verbo, adjetivo
(B) preposição, substantivo, verbo (E) pronome, adjetivo, adjetivo
(C) pronome, verbo, adjetivo

1AC

2.5AC

8 - Sublinhe o predicado das orações e classifique-os em:

PV = predicado verbal PN = predicado nominal PVN = Predic: do verbo-nominal

- (PV) Os ciclistas brasileiros ganharam o campeonato.
(PVN) Papai saiu apressado.
(PN) A reciclagem do lixo é importante e lucrativa.
(PVN) As crianças gritavam animadas.
(PN) As rodovias do estado estavam todas esburacadas.
(PVN) Os habitantes da aldeia caçavam nas montanhas.

9- Relacione as colunas.

- (a) sujeito simples
(b) sujeito composto
(c) sujeito oculto
(d) sujeito indeterminado
(e) oração sem sujeito

- (E) Está escurecendo tarde.
(D) Consertaram minha prancha de surfe.
(D) Assobiaram durante o show.
(E) Aconteceram coisas horríveis ontem.
(B) O presidente e o ministro falaram ao povo.
(E) Nada ficou decidido.
(C) Estudei muito.
(E) Há tranças no seu cabelo.
(C) Levantamos muito cedo hoje.

1.75AC

10- Numere as frases, de acordo com a classificação do objeto.

(1) objeto direto (2) objeto indireto

- (1) Mas nada me impressionou tanto como aqueles dois animaizinhos.
(2) Obedeça à sua mãe, por favor!
(1) Esta ave nunca nos fez mal algum.
(1) O ratinho farejou tudo minuciosamente.
(2) Meu filho, não judiemos dos animais desta forma.
(1) Ele tinha um primo chamado Afonso.
(2) Após uma longa espera, o transeunte desistiu do táxi.
(2) Ela não gosta de ninguém.

4AC

12- Leia e faça a análise sintática das orações abaixo:

a) Os juizes das partidas foram injustos. b) Os atletas saíram do estádio aborrecidos.

Sujeito: Os juizes das partidas (simples) Sujeito: Os atletas (simples)

Núcleo do sujeito: juizes Núcleo do sujeito: atletas

Adjunto adnominal: das partidas Adjunto adnominal: os

Predicado: Foram injustos (nominal) Predicado: Saíram do estádio aborrecidos (verbo-nominal)

Verbo: de ligação e foram Verbo: intransitivo e saíram

Predicativo do: sujeito (injustos) Predicativo do: sujeito (aborrecidos)

Adjunto adverbial: de lugar e do estádio

3AC

Questões extraídas de uma prova aplicada em uma turma de terceiro ano do ensino médio (Q13-06, Q13-07, Q13-08, Q13-09, Q13-10):

6. (BB) A palavra "aguardente" formou-se por:
a) hibridismo b) aglutinação c) justaposição d) parassíntese e) derivação
7. (AMAN) Que item contém somente palavras formadas por justaposição?
a) desagradável - complemento
b) vaga-lume - pé-de-cabra
c) encruzilhada - estremeceu
d) supersticiosa - valiosas
e) desatarraxou - estremeceu
8. (UF-UBERLÂNDIA) Em qual dos itens abaixo está presente um caso de derivação parassintética:
a) operaçãozinha b) conversinha c) principalmente d) assustadora e) obrigadinho
9. (PUC-RJ) A palavra engrossar apresenta o mesmo processo de formação de:
a) embalar b) abstrair c) encaixotar d) encobrir e) perfurar
10. Qual a alternativa em que todas as palavras são formadas por derivação sufixal?
a) duradouro, inativo, pára-quedas, preconcebido
b) cabecear, celeste, cooperar, objeto
c) movediço, mourisco, chuvinha, bebedeira
d) terreno, campal, injusto, conteúdo
e) hebreu, mineiro, doente, banana

Ilustração 19: Exemplos de questões de conteúdo gramatical (morfologia)

As questões acima ilustram um bom número (aproximadamente 20%) das questões de conteúdo essencialmente gramatical que constam nas provas que analisamos. Trata-se de questões que se pautam no estudo da Gramática Tradicional, entendida por WEEDWOOD (2002, p. 9) como uma “expressão que engloba um espectro de atitudes e métodos encontrados no período do estudo gramatical anterior ao advento da ciência linguística”. Essa “tradição”, segundo a autora, inclui trabalhos dos gramáticos greco-romanos da Antiguidade clássica, dos autores renascentistas e dos gramáticos prescritivistas do século XVIII. Acrescenta ainda que é comum entre os linguistas utilizar a expressão Gramática Tradicional de modo pejorativo, identificando um exame não científico do fenômeno gramatical, no qual as línguas eram analisadas com referência ao latim, sendo dada pouca atenção aos fatos empíricos. Sua natureza

normativo-purista é antagônica ao descritivismo das obras produzidas no seio das correntes linguísticas ocidentais do século XX em diante.

Concordamos com POSSENTI (2001), ao afirmar que “O domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica” (p. 38) e que “É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada” (idem). E o autor acrescenta:

Não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita. Isso não significa que a escola não refletirá sobre a língua, mesmo porque esta é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la. (POSSENTI, 2001, p. 38)

De acordo com os PCN+, a atividade de categorizar é uma tentativa de ordenar saberes de uma maneira mais clara e lógica com o objetivo de transmiti-los para outras pessoas, em outros tempos e outros espaços. Essa classificação leva consigo uma tendência à simplificação, porém não consegue dar conta totalmente da complexidade dos fenômenos. Ainda assim a escola insiste em utilizar esse procedimento como forma de atingir maior sistematização dos conhecimentos. (BRASIL, 2002, p. 63).

Pelos longos anos de experiência no magistério público, acreditamos que essa prática ainda está muito enraizada, sobretudo naqueles professores que se formaram dentro dessa perspectiva de estudo da língua, podendo tornar-se muito difícil promover uma mudança nessa concepção de ensino escolar em que a Gramática Tradicional assume posição privilegiada. Essa discussão, entretanto, não é o objeto da nossa pesquisa.

Em relação às questões de literatura, como dissemos acima, também em muitas delas, não conseguimos relacionar uma habilidade entre os descritores da matriz de referência do SIMAVE.

A questão abaixo foi extraída de uma prova de segundo ano do ensino médio (Q05-04) e solicita apenas que o aluno arrole características do movimento literário que a turma havia estudado, sem nenhuma contextualização nem necessidade de operação mental de leitura, apenas a memorização:

4 - Dê cinco características do Parnasianismo.

Ilustração 20: Exemplo de questão de literatura (memorização)

As questões seguintes também foram aplicadas em turma de segundo ano por outra professora e pertencem à mesma prova (Q07-05, Q07-06, Q07-07, Q07-08 e Q07-09):

5 - Preencha as lacunas de acordo com o que você estudou:
A primeira geração era voltada para a _____?, o regresso ao passado _____?
e ao _____. Cria um herói nacional na figura do Índio, de onde surgiu a
denominação de geração _____. Entre os principais autores podemos destacar:
Gonçalves de Magalhães que foi o introdutor do romantismo no Brasil
Gonçalves Dias que foi o mais significativo poeta romântico brasileiro
e Araújo Porto Alegre que fundou com os outros dois a Revista Niterói - Brasiliense

6 - Complete certo:
Juca Pirama (pronuncia-se iuca-Pirama, que em tupi significa "aquele que não"),
de ser morto

7 - Leia:
Amo em ti. Por tudo quanto sofro,
Por quanto já sofri, por quanto ainda
Me resta sofrer, por tudo eu te amo.

> É comum aos românticos de ontem e de hoje associarem amor e sofrimento. Na sua
opinião, esses sentimentos devem estar necessariamente associados? As pessoas de espírito
romântico sofrem habitualmente por amor? Sofrer por amor é uma questão de
personalidade dos indivíduos, sejam eles românticos ou não?
R: Sim Sim Depende da personalidade dos indivi-
duos

8 - Escreva duas características do Romantismo:
Poético e relatam particularidades da vida

9 - Numere certo:
(1) Gonçalves Dias (2) Revista Niterói-Brasiliense
(2) Araújo Porto Alegre (3) Suspiros Poéticos e Saudades
(3) Gonçalves de Magalhães (1) Canção do exílio, I-Juca Pirama

Ilustração 21: Exemplos de questões de literatura

As questões 5, 6, 8 e 9 também são de memorização, chegando a ser necessário adivinhar as palavras que completam o fragmento de texto exatamente como figuram no livro didático – provavelmente – ou em material fornecido pela professora. A questão 07, por sua vez, se relaciona superficialmente com o enunciado, uma vez que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. É um exemplo de questão subjetiva, conforme a tipologia usada por MARCUSCHI (2001).

Outro tipo de questão que nos chamou a atenção foi a seguinte (Q14-06), aplicada no terceiro ano:

.6.Leia:

Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adotar diferente método: a primeira é que eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço; a segunda é que o escrito ficaria assim mais galante e mais novo. Moisés, que também contou a sua morte, não a pôs no intróito, mas no cabo: diferença radical entre este livro e o Pentateuco. (Machado de Assis, in Memórias Póstumas de Brás Cubas)

Pode-se afirmar, com base nas idéias do autor-personagem, que se trata:

- a) de um texto jornalístico
- b) de um texto religioso
- c) de um texto científico
- d) de um texto autobiográfico
- e) de um texto teatral

Ilustração 22: Questão sobre domínio discursivo

No exemplo acima, a professora utilizou uma questão interessante, cuja abordagem se relaciona aos gêneros. Porém, buscando identificar a que habilidade e descritor correspondente se relacionava essa questão, percebemos que ela se referia mais proximamente à noção de “domínio discursivo”, apresentada por MARCUSCHI (2002), uma vez que não interessa, na análise do fragmento do texto utilizado como referência, descobrir de que gênero específico se trata, mas sim refletir sobre a esfera da atividade humana em que ele circula. Lamentamos não haver esse descritor na matriz de referência do SIMAVE, já que se trata de uma questão interessante, que trabalha uma habilidade produtiva em relação ao processo de leitura. Diferentemente de muitas outras propostas das provas que analisamos, em que os conteúdos avaliados parecem não se preocupar com o princípio da proficiência proposto por SHOHAMY (1992), convergindo para uma necessidade real da vida do aluno, esta questão envolve um conhecimento bastante útil para o usuário da língua.

De acordo com MARCUSCHI (2002),

Usamos a expressão *domínio discursivo* para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses *domínios* não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em *discurso jurídico*, *discurso jornalístico*, *discurso religioso* etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas. (MARCUSCHI, 2002, pp. 23-24)

Ainda que a autobiografia (alternativa correta)³⁸ não seja tomada como domínio, ela se encontra no meio de outras opções tomadas como tal e leva o aluno a pensar sobre essas “instâncias de produção discursiva”. E é interessante observar que, embora haja um tópico/tema específico relacionado ao gênero na matriz de referência do SIMAVE, a noção de domínio, extremamente produtiva, não é contemplada nos descritores desse tópico, conforme podemos conferir no fragmento da referida matriz abaixo:

II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D6	Identificar o gênero de um texto
D7	Identificar a função de textos de diferentes gêneros
D8	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal

Quadro 12: Descritores do tema/tópico referente ao gênero

Seria interessante, portanto, acrescentar à matriz de referência um tópico relativo aos domínios discursivos, considerando a importância deles de permitir o surgimento de discursos específicos e por constituírem “práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas” (MARCUSCHI, 2002, p. 24).

Detendo-nos na análise das questões das provas aplicadas pelas professoras da escola investigada, observamos que TODAS as questões que incluíam algum texto foram extraídas da

³⁸ A resposta apresentada como correta para essa questão é discutível, pois o texto não se apresenta como sendo uma autobiografia do autor, mas sim da personagem. Isso pode levar o aluno a confundir, como já acontece frequentemente, os conceitos de narrador, autor e personagem.

internet, ou de livro didático, ou de provas de concursos, ou do ENEM. Não podemos precisar a origem de todas elas, uma vez que é muito comum encontrarmos nas páginas da internet – algumas das quais foram citadas pelas professoras como fontes de consulta – textos e questões de interpretação que já foram anteriormente utilizados, sem, contudo, apresentar o contexto em que tais atividades foram inseridas na sua origem. Também não identificamos, nas provas analisadas, nenhuma questão exatamente idêntica a algum item do SIMAVE/PROEB que tenha sido publicado nos boletins pedagógicos. Ocorre, entretanto, segundo informações que obtivemos de uma especialista em educação já aposentada da escola onde se realizou nossa pesquisa, que algumas instituições escolares têm acesso, de forma não autorizada, aos testes aplicados pelo SIMAVE/PROEB. Dessa forma, muitos itens são divulgados nas escolas, de maneira velada e com reservas, já que existe uma preocupação da SEE em garantir o sigilo dos itens por estes serem reaproveitados em provas posteriores. Na época em que tomamos ciência desse fato, pudemos nos certificar da veracidade da informação, tendo acesso a um conjunto expressivo de itens que não correspondiam àqueles publicados nos boletins pedagógicos. Tais itens eram utilizados, circunstancialmente, pelos professores como um banco de questões disponíveis para “treinar” os alunos a resolverem adequadamente as atividades propostas nos testes a que fossem submetidos.

Esse fato aponta-nos mais uma evidência do efeito retroativo negativo dos exames do SIMAVE/PROEB. Há uma preocupação considerável em fazer com que os alunos “acertem” os itens dos testes, garantindo, assim, um aparente resultado positivo da atuação dos professores – e da escola como um todo – no processo de ensino/aprendizagem.

O que queremos ressaltar é que NENHUMA das questões utilizadas pelas professoras nas suas provas consistia em um trabalho de seleção de texto cujas perguntas fossem elaboradas por elas próprias em função do que havia sido ensinado em sala de aula. Conforme iremos comprovar nos seus depoimentos (seção 5.2), constatamos que a estratégia de elaboração de provas, mais especificamente as questões que envolvem interpretação de textos – literários ou não –, sempre se dá pela consulta a questões já formatadas. Nem mesmo adaptações dessas questões pudemos observar nas provas analisadas, contrariando, nesse caso, o que as professoras declararam em entrevista.

Como veremos nos depoimentos da próxima seção, parece que não é muito clara a compreensão sobre os gêneros textuais, bem como a distinção entre a noção de texto e gênero textual. Talvez por esse motivo, apenas três questões constantes no total de todas as provas analisadas se refiram aos descritores relacionados ao tópico II (Implicações do Suporte, do

Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto), sendo exatamente uma questão de cada descritor (D6, D7 e D8).

Em relação ao descritor D6 (identificar o gênero de um texto), encontramos a questão seguinte (Q17-03), aplicada no terceiro ano, em que o aluno deve indicar o gênero do texto “Capitães da Areia”:

Leia o fragmento abaixo, retirado de Capitães da Areia, de Jorge Amado e, contemplando a obra como um todo, responda a seguir: “Sob a lua, num velho trapiche abandonado, as crianças dormem. Antigamente aqui era o mar. Nas grandes e negras pedras dos alicerces do trapiche as ondas ora se rebentavam fragorosas, ora vinham se bater mansamente. A água passava por baixo da ponte sob a qual muitas crianças repousam agora, iluminadas por uma réstia amarela de lua. Desta ponte saíram inúmeros veleiros carregados, alguns eram enormes e pintados de estranhas cores, para a aventura das travessias marítimas. Aqui vinham encher os porões e atracavam nesta ponte de tábuas, hoje comidas. Antigamente diante do trapiche se estendia o mistério do mar-oceano, as noites diante dele eram de um verde escuro, quase negras, daquela cor misteriosa que é a cor do mar à noite. Hoje a noite é alva em frente ao trapiche. É que na sua frente se estende agora o areal do cais do porto. Por baixo da ponte não há mais rumor de ondas. A areia invadiu tudo, fez o mar recuar de muitos metros. Aos poucos, lentamente, a areia foi conquistando a frente do trapiche. Não mais atracaram na sua ponte os veleiros que iam partir carregados. Não mais trabalham ali os negros musculosos que vieram da escravatura. Não mais cantou na velha ponte uma canção, um marinheiro nostálgico. A areia se estendeu muito alva em frente ao trapiche. E nunca mais encheram de fardos, de sacos, de caixões, o imenso casarão. Ficou abandonado em meio ao areal, mancha negra na brancura do cais. (...)Durante anos foi povoado exclusivamente pelos ratos que o atravessavam em corridas brincalhonas, que roíam a madeira das portas monumentais, que o habitavam como senhores exclusivos. Em certa época um cachorro vagabundo o procurou como refúgio contra o vento e contra a chuva. Na primeira noite não dormiu, ocupado em despedaçar ratos que passavam na sua frente. Dormiu depois algumas noites, ladrando à lua pela madrugada, pois grande parte do teto já ruíra e os raios da lua penetravam livremente, iluminando o assoalho de tábuas grossas. Mas aquele era um cachorro sem pouso certo e cedo partiu em busca de outra pousada, o escuro de uma porta, o vão de uma ponte, o corpo quente de uma cadela. E os ratos voltaram a dominar até que os Capitães da Areia lançaram suas vistas para o casarão abandonado.

3ª Questão. Com relação ao gênero, Capitães da Areia é exemplo de:

- (A) conto
- (B) romance
- (C) crônica
- (D) texto dramático
- (E) novela

Ilustração 23: Questão de identificação do gênero

A questão apresentada acima tem o objetivo de avaliar a habilidade de identificar o gênero do texto e se assemelha ao mesmo tipo de item do SIMAVE/PROEB que se refere a esse descritor (D6). Trata-se de uma habilidade produtiva que deve ser desenvolvida com os alunos, porém há que se tomar cuidado para que o trabalho com o gênero escolhido não seja reduzido a uma mera atividade taxonômica. MACHADO (2002) afirma que:

Podemos encontrar, por exemplo, um mesmo gênero com nomes diversos, gêneros novos para os quais ainda não há um nome estabelecido etc. Portanto, a identificação dos gêneros apenas pelos nomes que lhes são socialmente atribuídos é problemática, não é transparente, não está aí pronta ou dada de forma indubitável ao analista e/ou ao professor (...). (p. 140)

Sendo assim, é importante lembrar que o objetivo maior do professor de língua portuguesa é ensinar seu aluno a ler (compreender) e a escrever, e a atividade de mera

classificação sozinha não atinge esse objetivo. Vale lembrar aqui o parecer de Swales (1990), ao afirmar que “mais do que o interesse classificatório que a questão do gênero pode oferecer, vale a pena centrar-se nas suas possibilidades clarificadoras.” (p. 37).

Quanto ao descritor D7 (identificar a função de textos de diferentes gêneros), a questão abaixo, extraída de uma prova do segundo ano (Q10-02), indaga sobre a pretensão do texto:

Leitura silenciosa

Como o beija-flor fica suspenso no ar?

“Em primeiro lugar, a agilidade dessa ave é garantida pela velocidade do batimento de suas asas, muito maior que a de outros pássaros - chegando, em alguns casos, ao impressionante número de 80 batidas por segundo. Mas o verdadeiro segredo é outro.

“Ao contrário das outras aves, o beija-flor não agita as asas para cima e para baixo, mas para a frente e para trás, na horizontal” afirma o ornitólogo Luiz Francisco Sanfilipeo, do Parque Zoológico de São Paulo. Como a ligação da asa com o corpo não é rígida, ela pode ser revirada como uma hélice. Assim, de maneira semelhante a um helicóptero, formam-se redemoinhos de ar que mantêm o pássaro pairando. Esse voo invertido, porém, só é adotado quando o beija-flor quer se alimentar, dispensando-o de pousar junto às flores. Outra coisa: se a força realizada com a asa na posição dianteira fosse a mesma da posição traseira, o beija-flor não se moveria. Mas o bichinho desloca-se para a frente e para trás alterando a potência em cada uma das fases da batida. O vaivém de poucos centímetros para a frente e para trás é necessário para ficar em uma posição mais cômoda em relação à flor...”

Superinteressante. São Paulo, Nov. 2001.

2 - O texto pretende nos:

- a) alertar.
- b) convencer.
- c) sensibilizar.
- d) informar.

Ilustração 24: Questão de identificação do propósito comunicativo

A questão supracitada envolve o conhecimento de um importante elemento na configuração do gênero, o propósito comunicativo, cujo conceito se faz notar nas principais abordagens de gênero e nas pesquisas que enfocam suas implicações pedagógicas. Mais uma vez, assim como nos referimos ao cuidado de não restringir atividades de leitura à mera classificação dos gêneros, também se deve atentar para as questões que envolvem a identificação do propósito comunicativo. Por diversas vezes, tivemos oportunidade de discutir com outros colegas professores sobre a dificuldade de eleger, entre algumas alternativas de itens de exames externos, a que melhor caracterizava o propósito comunicativo do texto que constava no teste. Por se tratar de um item de múltipla escolha, conforme apresentamos na seção 2.2.2 sobre o “item”, deve-se tomar muito cuidado no momento de sua elaboração, a fim de que os

distratores (alternativas que não são a correta) contenham erros comuns dos alunos e informem sobre o raciocínio que eles desenvolvem na tentativa de resolver a atividade proposta.

Sobre a dificuldade que citamos em identificar, em certos itens, a melhor alternativa de resposta para o propósito comunicativo, SILVA (2004) assim se expressa:

Há situações em que podem ocorrer divergências sobre a identificação dos propósitos até mesmo entre os membros especialistas de uma dada comunidade discursiva. Há gêneros que têm o mesmo propósito e que são diferentes em termos de aspectos formais, de organização textual, assim como há textos idênticos ou quase idênticos com propósitos comunicativos bem diversos.

Em relação ao terceiro e último descritor D8 (interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal) que figura nas provas das professoras, temos como exemplo uma questão do terceiro ano (Q13-03). Tal questão é uma reutilização de um item constante da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias, do ENEM de 2002. Vejamo-la abaixo:

3. Observe o cartum abaixo:



LORD WILLINGDON'S DILEMMA

Disponível em: www.gandhiserve.org. Acesso em 21 nov.2011.

1.

(Enem 2012) O cartum, publicado em 1932, ironiza as consequências sociais das constantes prisões de Mahatma Gandhi pelas autoridades britânicas, na Índia, demonstrando:

- A) a ineficiência dos sistema judiciário inglês no território indiano.
- B) o apoio da população hindu a prisão de Gandhi.
- C) o caráter violento das manifestações hindus frente à ação inglesa.
- D) a impossibilidade de deter o movimento liderado por Gandhi.
- E) a indiferença das autoridades britânicas frente ao apelo popular hindu.

Ilustração 25: Questão de associação entre linguagem verbal e não verbal

A habilidade avaliada na questão acima, ou seja, de interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal, só ocorreu nessa única questão, entre todas as provas analisadas das professoras. Apesar de duas professoras terem mencionado que utilizam charges e/ou tirinhas em suas provas, não identificamos nenhuma outra relacionada ao descritor D8. Encontramos, contudo, uma questão que, apesar de utilizar elementos visuais (tirinha), não aproveita a análise desses elementos, tomando o gênero tirinha como simples pretexto para propor uma atividade de reconhecimento de regra de acentuação gráfica. A questão é a seguinte (Q13-05):

5. INSPER 2011

GRUMP - Orlando

O acento agudo desaparece do "i" e do "u" tônicos de palavras paroxitonas, quando essas letras vierem depois de um ditongo.

CRITÉIS! VÂNDALO, PRECHO DE UM EXEMPLO.

ESPELHO?! UÊ?! NÃO ENTENDE!

THARRRÂNS...

FEIURA AGORA VIRA *FEIURA*.

(http://blogdooriandeli.zip.net/arch2009-01-11_2009-01-17.html)

Levando em conta as informações do primeiro quadrinho, identifique a alternativa que apresenta a palavra que também sofreu alterações na acentuação gráfica devido à regra mencionada.

- a) plateia
- b) heroico
- c) gratuito
- d) baiuca
- e) caiu

Ilustração 26: Questão com o gênero tirinha utilizado como pretexto

Não queremos afirmar que não se pode avaliar aspectos mais propriamente linguísticos, porém percebemos que, muitas vezes, perde-se a oportunidade de, com base nas características próprias do gênero, avaliar a sua compreensão, como no caso da tirinha acima. Por isso reforçamos a ideia de o gênero ser usado aqui apenas como pretexto para testar outros conhecimentos acerca da língua, e não como ferramenta para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Buscando sistematizar o que encontramos nas avaliações da escola, apresentamos abaixo os quadros que elaboramos para identificar, de acordo com cada professora, as provas,

as questões, os descritores correspondentes (quando havia) e o conteúdo das atividades propostas em cada questão:

Questões, descritores e conteúdo das atividades propostas em provas			
Professora: Bruna			
Prova	Questão	Descritor	Conteúdo das atividades propostas
01	1	D3	Inferência de informações implícitas
	2	D26	Relação entre tese e argumento
	3	D28	Sentido de escolha vocabular
	4	D3	Inferência de informações implícitas
	5	D3	Inferência de informações implícitas
	6	LIT	Relação de características a movimentos literários
	7	GRAM	Estruturação (transposição de discurso indir. para direto)
	8	GRAM	Estruturação (transposição de discurso dir. para indireto)
02	1	D21	Reconhecimento do efeito de sentido das aspas
	2	D16	Relação entre partes e concordância verbal
	3	D28	Sentido de escolha vocabular
	4	D28	Sentido de escolha vocabular
	5	D5	Inferência do sentido de palavras
	6	D11/GRAM	Relações lógico-discursivas c/ advérbios (sem contexto)
	7	GRAM	Eliminação de ambiguidades através de reescrita
	8	D5	Inferência do sentido de palavras/expressões (polissemia)
03	1	D3	Inferência de informações implícitas
	2	D11/GRAM	Relações lógico-discursivas com preposições
	3	D3	Inferência de informações implícitas
	4	D28	Sentido de escolha vocabular
	5	D28	Sentido de escolha vocabular
	6	D5	Inferência do sentido de palavras ou expressões
	7	GRAM	Emprego de formas participiais
04	1	D3	Inferência de informações implícitas
	2	D3	Inferência de informações implícitas
	3	D3	Inferência de informações implícitas
	4	D28	Sentido de escolha vocabular
	5	D5	Inferência do sentido de palavras (através do seu radical)
	6	D28	Sentido de escolha vocabular (em seu campo de atuação)
	7	D1	Identificação do sentido global do texto
	8	GRAM	Flexão verbal
	9	GRAM	Flexão verbal
05	1	D2	Localização de informações explícitas no texto
	2	D21/D28	Sentido de escolhas vocabulares e de pontuação
	3	MET/D2	Versificação (identificação de esquema de rimas)

	4	LIT	Listagem de características do Parnasianismo
	5	GRAM	Emprego de formas participiais
	6	GRAM	Eliminação de gerundismo
	7	GRAM	Identificação de regras de acentuação
06	1	D3	Inferência de informações implícitas
	2	D2	Localização de informações explícitas no texto
	3	D2	Localização de informações explícitas no texto
	4	D3	Inferência de informações implícitas
	5	D28	Sentido de escolha vocabular (eufemismo)
	6	D11/GRAM	Relações lógico-discursivas c/ conjunções (sem contexto)
	7	GRAM	Classificação de orações coordenadas

Quadro 13: Identificação das questões das provas da professora Bruna

Questões, descritores e conteúdo das atividades propostas em provas			
Professora: Carla			
Prova	Questão	Descritor	Conteúdo das atividades propostas
07	1	D3	Inferência de informações implícitas
	2	D2	Localização de informações explícitas no texto
	3	D2	Localização de informações explícitas no texto
	4	D3	Inferência de informações implícitas
	5	LIT	Preenchimento de informações estudadas em sala de aula
	6	LIT	Preenchimento de informações estudadas em sala de aula
	7	LIT	Resposta pessoal (subjetiva)
	8	LIT	Listagem de características de escola literária
	9	LIT	Relação obra-autor
08	1	D1	Identificação do tema ou sentido global de um texto
	2	D2	Localização de informações explícitas no texto
	3	D15	Identificação de substituições no texto (pronomes relativos)
	4	D28	Sentido de escolha vocabular (elementos antagônicos)
	5	D5	Inferência de sentido de palavras ou expressões
	6	D2	Localização de informações explícitas no texto
	7	GRAM	Reconhecimento de classes de palavras (sem contexto)
	8	GRAM	Identificação e classificação de predicados (sem contexto)
	9	GRAM	Classificação do sujeito (sem contexto)
	10	GRAM	Classificação do complemento verbal (sem contexto)
	11	D11/GRAM	Relações lógico-discursivas (adjuntos adv. sem contexto)
	12	GRAM	Análise sintática de termos da oração (sem contexto)
09	1	D3	Inferência de informações implícitas
	2	D3	Inferência de informações implícitas
	3	D28	Sentido de escolha vocabular

	4	D3	Inferência de informações implícitas
	5	D28	Sentido de escolha vocabular
	6	D11/D15	Relações lógico-discursivas e relações de substituição
	7	GRAM	Preenchimento de opções de homônimos (sem contexto)
10	1	D2	Localização de informações explícitas no texto
	2	D7	Identificação da função do texto
	3	D2	Localização de informações explícitas no texto
	4	D1	Identificação do sentido global do texto
	5	D28	Sentido de escolha vocabular
11	1	D3	Inferência de informações implícitas
	2	D2	Localização de informações explícitas no texto
	3	LIT	Relação obra-autor
	4	D28/LIT	Sentido de escolha vocabular (trecho descontextualizado)
	5	D2/LIT	Localização de inform. explícitas (trecho de sala de aula)
	6	D2/LIT	Localização de inform. explícitas (trecho de sala de aula)
	7	LIT	Preenchimento de informações estudadas em sala de aula
	8	LIT	Descrição do autor (Castro Alves)
12	1	D1	Identificação do sentido global do texto
	2	D2/MET	Localização de inform. explícitas (autor e nº de parágr.)
	3	D3	Inferência de informações implícitas
	4	D3	Inferência de informações implícitas
	5	D2	Localização de informações explícitas no texto
	6	D3	Inferência de informações implícitas
	7	D2	Localização de informações explícitas no texto
	8	D2	Localização de informações explícitas no texto
	9	D3	Inferência de informações implícitas
	10	GRAM	Preenchimento da forma adequada (ortografia/homonímia)

Quadro 14: Identificação das questões das provas da professora Carla

Questões, descritores e conteúdo das atividades propostas em provas			
Professora: Cristina			
Prova	Questão	Descritor	Conteúdo das atividades propostas
13	1	D1	Identificação do sentido global do texto
	2	D5	Inferência do sentido de palavras ou expressões
	3	D8	Interpretação de linguagens verbal e não verbal
	4	D28	Sentido de escolha vocabular
	5	GRAM	Identificação de regra de acentuação gráfica
	6	GRAM	Reconhecimento do processo de formação da palavra
	7	GRAM	Reconhecimento do processo de formação da palavra
	8	GRAM	Reconhecimento do processo de formação da palavra

	9	GRAM	Reconhecimento do processo de formação da palavra
	10	GRAM	Reconhecimento do processo de formação da palavra
14	1	D28	Sentido de escolha vocabular (comparação)
	2	D5	Inferência do sentido de palavras/expressões (sem contexto)
	3	D2	Localização de informações explícitas no texto
	4	D16	Relação entre partes e concordância
	5	D15	Relações lógico-discursivas (pronome)
	6	DOMÍNIO	Identificação do domínio/esfera de um fragmento de texto
	7	GRAM	Reconhecimento do processo de formação da palavra
	8	GRAM	Reconhecimento do processo de formação da palavra
	9	GRAM	Reconhecimento do processo de formação da palavra
	10	GRAM	Reconhecimento do processo de formação da palavra
15	1	LIT	Relação de movimentos artísticos à época
	2	LIT	Relação de características a movimento artístico
	3	LIT	Relação de imagem a característica de movimento artístico
	4	LIT	Relação de características a movimento artístico
	5	LIT	Relação de imagem ou texto a movimento artístico
	6	LIT	Relação de texto a movimento artístico
	7	D3	Inferência de inform. implícitas (fato histórico referente)
	8	D28	Sentido de escolha vocabular
	9	D2	Localização de informações explícitas no texto
	10	D28	Sentido de escolha vocabular
	11	D2	Localização de informações explícitas no texto
	12	LIT	Análise de características do poema
16	1	GRAM	Identificação de função sintática de termos (sem contexto)
	2	GRAM	Identificação de função sintática de termos (sem contexto)
17	1	D1	Identificar o sentido global do texto
	2	LIT	Identificação do foco narrativo
	3	D6	Identificação do gênero de um texto
	4	LIT	Relação do sentido do espaço para a importância da obra
	5	LIT	Identificação do vínculo da obra ao movimento estético
	6	LIT	Relação de autor e suas características com outro autor
18	1	LIT	Listagem de informações estudadas em sala de aula
	2	LIT	Listagem de informações estudadas em sala de aula
	3	LIT	Listagem de informações estudadas em sala de aula
	4	D2	Localização de informações explícitas no texto
	5	GRAM	Descrição dos principais processos de formaç. de palavras

Quadro 15: Identificação das questões das provas da professora Cristina

Questões, descritores e conteúdo das atividades propostas em provas			
Professora: Laura			
Prova	Questão	Descritor	Conteúdo das atividades propostas
19	1	D1	Identificação do sentido global do texto
	2	D28	Sentido de escolha vocabular
	3	D1	Identificação do sentido global do texto
	4	D28	Sentido de escolha vocabular
	5	D28	Sentido de escolha vocabular
	6	D12	Relação de causa/consequência
	7	D3	Inferência de informações implícitas
	8	D1	Identificação do sentido global do texto
	9	D28	Sentido de escolha vocabular
	10	D28	Sentido de escolha vocabular
20	1	D2	Localização de informações explícitas no texto
	2	D19	Identificação do conflito gerador do enredo
	3	D2	Localização de informações explícitas no texto
	4	D2	Localização de informações explícitas no texto
	5	D2	Localização de informações explícitas no texto
	6	D12	Relação de causa/consequência
	7	GRAM	Preenchimento da forma adequada (ortografia)
21	1	D3	Inferência de informações implícitas
	2	D28	Sentido de escolha vocabular
	3	D3	Inferência de informações implícitas
	4	D3	Inferência de informações implícitas
	5	D3	Inferência de informações implícitas
	6	D2	Localização de informações explícitas no texto
	7	D2	Localização de informações explícitas no texto
	8	GRAM	Identificação de enunciados que constituem frases
	9	GRAM	Classificação dos períodos
22	1	D2	Localização de informações explícitas no texto
	2	D2	Localização de informações explícitas no texto
	3	D2	Localização de informações explícitas no texto
	4	D2	Localização de informações explícitas no texto
	5	D2	Localização de informações explícitas no texto
	6	D12	Relação de causa/consequência
	7	GRAM	Identificação da figura de linguagem
	8	GRAM	Identificação da figura de linguagem
23	1	D12	Relação de causa/consequência
	2	D28	Sentido de escolha vocabular
	3	D28	Sentido de escolha vocabular
	4	D28	Sentido de escolha vocabular
	5	D28	Sentido de escolha vocabular

	6	D2	Localização de informações explícitas no texto
	7	D25	Efeito de sentido de recursos morfossintáticos (prefixo)
	8	GRAM	Identificação do processo de formação de palavra
	9	GRAM	Formação de palavras usando prefixos/sufixos
24	1	D3	Inferência de informações implícitas
	2	D3	Inferência de informações implícitas
	3	D3	Inferência de informações implícitas
	4	D3	Inferência de informações implícitas
	5	D28	Sentido de escolha vocabular
	6	D19	Identificação de elementos que compõem a narrativa
	7	RED	Montagem de notícia jornalística com elementos dados
	8	MET	Definição/exemplificação de linguagem verbal/não verbal

Quadro 16: Identificação das questões das provas da professora Laura

Questões, descritores e conteúdo das atividades propostas em provas			
Professora: Patrícia			
Prova	Questão	Descritor	Conteúdo das atividades propostas
25	1	D15	Relações lógico-discursivas (pronomes)
		D5	Inferência do sentido de palavras ou expressões
	2	D1	Identificação do tema ou do sentido global do texto
	3	LIT	Preenchimento de informação estudada em sala de aula
	4	LIT	Preenchimento de palavras de matéria estudada em sala
	5	LIT	Reconhecimento de matéria estudada em sala de aula
	6	D13	Marcas linguísticas que evidenciam interlocutores
	7	LIT	Identificação de características de autor/obra
26	8	LIT	Identificação de características de autor/obra
	1	D3	Inferência de informações implícitas
	2	D12	Relação de causa/consequência
	3	COMPR	Compreensão com resposta inferencial subjetiva
	4	COMPR	Compreensão com resposta subjetiva
	5	D25	Efeito de sentido de recursos ortográficos
27	6	D25	Efeito de sentido de recursos ortográficos
	1	D26	Relação entre tese e argumentos
	2	D26	Relação entre tese e argumentos
	3	GRAM	Transposição de formas verbais (sem contexto)
28	4	LIT	Identificação e comentário de “pontos”
	1	D15	Relações lógico-discursivas (operadores discursivos)
	2	D15	Relações lógico-discursivas (operadores discursivos)
	3	D14	Identificação da tese do texto
	4	D26	Relação entre tese e argumentos

	5	D1	Identificação do sentido global do texto
	6	D28	Sentido de escolha vocabular
	7	D28	Sentido de escolha vocabular
29	1	D12	Relação de causa/consequência
	2	D2	Localização de informações explícitas no texto
	3	D13	Marcas linguísticas que evidenciam interlocutores
	4	D3	Inferência de informações implícitas
	5	D12	Relação de causa/consequência
	6	D3	Inferência de informações implícitas
	7	D3	Inferência de informações implícitas
	8	D3	Inferência de informações implícitas
	9	LIT	Caracterização de elemento da narrativa
	10	LIT	Caracterização de elemento da narrativa

Quadro 17: Identificação das questões das provas da professora Patrícia

O objetivo dos quadros acima, separados por professora, foi identificar, em cada questão com sua proposta de atividade, os descritores correspondentes às habilidades que estavam sendo avaliadas. Conforme descrito na análise acima, quando não pudemos identificar um descritor específico relacionado à habilidade envolvida na questão, separamos em outros grupos já citados na análise. Apenas para facilitar a consulta aos quadros supracitados, apresentamos aqui o significado das abreviaturas desses grupos que constam na coluna “Descritores”. A questão que se refere ao domínio discursivo foi classificada com a própria palavra “domínio”. As abreviaturas utilizadas são:

COMPR – Compreensão textual;

GRAM – Gramática;

LIT – Literatura;

MET – Metalinguagem e

RED – Redação.

Através dos quadros 13 a 17, foi possível organizar e visualizar os descritores de cada questão. A partir disso, elaboramos outro quadro no qual agrupamos as questões relativas a cada descritor (ou outro tipo de proposta), para facilitar a sua identificação. A análise dos quadros acima (13 a 17) será apresentada juntamente com a dos quadros 18 e 19 adiante. Segue

abaixo o quadro que resultou do agrupamento das informações de cada questão de prova das professoras envolvidas na pesquisa:

Distribuição dos descritores usados nas questões das avaliações das professoras

Temas/descriptores/ professoras	Bruna	Carla	Cristina	Laura	Patrícia
Tema I					
D1	Q04-07	Q08-01, Q10-04, Q12-01	Q13-01, Q17-01	Q19-01, Q19-03, Q19-08	Q25-02, Q28-05
D2	Q05-01, Q05-03, Q06-02, Q06-03	Q07-02, Q07-03, Q08-02, Q08-06, Q10-01, Q10-03, Q11-02, Q11-05, Q11-06, Q12-02, Q12-05, Q12-07, Q12-08	Q14-03, Q15-09, Q15-11, Q18-04	Q20-01, Q20-03, Q20-04, Q20-05, Q21-06, Q21-07, Q22-01, Q22-02, Q22-03, Q22-04, Q22-05, Q23-06	Q29-02
D3	Q01-01, Q01-04, Q01-05, Q03-01, Q03-03, Q04-01, Q04-02, Q04-03, Q06-01, Q06-04	Q07-01, Q07-04, Q09-01, Q09-02, Q09-04, Q11-01, Q12-03, Q12-04, Q12-06, Q12-09	Q15-07	Q19-07, Q21-01, Q21-03, Q21-04, Q21-05, Q24-01, Q24-02, Q24-03, Q24-04	Q26-01, Q29-04, Q29-06, Q29-07, Q29-08
D5	Q02-05, Q02-08, Q03-06, Q04-05,	Q08-05	Q13-02, Q14-02		Q25-01
D10					
Tema II					
D6			Q17-03		
D7		Q10-02			
D8			Q13-03		
Tema III					
D18					
D20					

Tema IV					
D11	Q02-06, Q03-02, Q06-06	Q08-11, Q09-06			
D12				Q19-06, Q20-06, Q22-06, Q23-01	Q26-02, Q29-01, Q29-05
D15		Q08-03, Q09-06	Q14-05		Q25-01, Q28-01, Q28-02
D16	Q02-02		Q14-04		
D19				Q20-02, Q24-06	
D14					Q28-03
D26	Q01-02				Q27-01, Q27-02, Q28-04
D27					
Tema V					
D23					
D28	Q01-03, Q02-03, Q02-04, Q03-04, Q03-05, Q04-04, Q04-06, Q05-02, Q06-05	Q08-04, Q09-03, Q09-05, Q10-05, Q11-04	Q13-04, Q14-01, Q15-08, Q15-10	Q19-02, Q19-04, Q19-05, Q19-09, Q19-10, Q21-02, Q23-02, Q23-03, Q23-04, Q23-05, Q24-05	Q28-06, Q28-07
D21	Q02-01, Q05-02				
D25				Q23-07	Q26-05, Q26-06
Tema VI					
D13					Q25-06, Q29-03
Outros tipos de questões					
Literatura	Q01-06, Q05-04	Q07-05, Q07-06, Q07-07, Q07-08, Q07-09, Q11-03, Q11-04, Q11-05,	Q15-01, Q15-02, Q15-03, Q15-04, Q15-05, Q15-06, Q15-12, Q17-02,		Q25-03, Q25-04, Q25-05, Q25-07, Q25-08, Q27-04, Q29-09, Q29-10

		Q11-06, Q11-07, Q11-08	Q17-04, Q17-05, Q17-06, Q18-01, Q18-02, Q18-03		
Gramática	Q01-07, Q01-08, Q02-06, Q02-07, Q03-02, Q03-07, Q04-08, Q04-09, Q05-05, Q05-06, Q05-07, Q06-06, Q06-07	Q08-07, Q08-08, Q08-09, Q08-10, Q08-11, Q08-12, Q09-07, Q12-10	Q13-05, Q13-06, Q13-07, Q13-08, Q13-09, Q13-10, Q14-07, Q14-08, Q14-09, Q14-10, Q16-01, Q16-02, Q18-05	Q20-07, Q21-08, Q21-09, Q22-07, Q22-08, Q23-08, Q23-09	Q27-03
Metalinguagem	Q05-03	Q12-02		Q24-08	
Domínio discursivo			Q14-06		
Redação				Q24-07	
Compreensão textual					Q26-03, Q26-04

Quadro 18: Distribuição dos descritores ou outras propostas utilizadas por cada professora

A fim de que pudéssemos visualizar em números as ocorrências de cada um dos descritores ou das outras propostas de atividades, elaboramos mais um quadro que consubstanciou os dados de que necessitávamos para nossa análise. Apresentamo-lo abaixo:

Distribuição dos descritores usados nas questões das avaliações das professoras

Temas/Descritores	Bruna	Carla	Cristina	Laura	Patrícia	TOTAL
Tema I						
D1	1	3	2	3	2	11
D2	4	13	4	12	1	34
D3	10	10	1	9	5	35
D5	4	1	2		1	8
D10						
Tema II						
D6			1			1
D7		1				1
D8			1			1
Tema III						
D18						
D20						
Tema IV						
D11	3	2				5
D12				4	3	7
D15		2	1		3	6
D16	1		1			2
D19				2		2
D14					1	1
D26	1				3	4
D27						
Tema V						
D23						
D28	9	5	4	11	2	31
D21	2					2
D25				1	2	3
Tema VI						
D13					2	2
Outros tipos de questões						
Literatura	2	11	14		8	35
Gramática	13	8	13	7	1	42
Metalinguagem	1	1		1		3
Domínio discursivo			1			1
Redação				1		1
Compreensão textual					2	2
TOTAL	51	57	45	51	36	240

Quadro 19: Distribuição das ocorrências dos descritores ou outras propostas utilizadas por cada professora

Alguns detalhes nos chamam a atenção na observação dos quadros até aqui apresentados. Por exemplo: nas provas analisadas das professoras, não identificamos nenhuma questão relacionada a 5 dos descritores da matriz de referência. São eles:

- a) o descritor D10 (distinguir um fato da opinião relativa a esse fato), que só tem 3 ocorrências nos boletins pedagógicos (2006, 2007 e 2010);
- b) o descritor D18 (reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema), que também tem apenas 3 ocorrências nos boletins (2008, 2009 e 2011);
- c) o descritor D20 (reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema), que tem apenas 1 item de exemplo no boletim de 2011;
- d) o descritor D23 (identificar efeitos de ironia e humor em textos), o qual aparece em 5 itens nos boletins (2006, 2007, 2011, 2012 e 2013) e
- e) o descritor D27 (diferenciar as partes principais da secundárias em um texto), constante em apenas 2 itens dos boletins (2011 e 2013).

Como se pode perceber, com exceção do descritor D23, que possui 5 ocorrências nos boletins, todos os outros descritores que não figuram nas questões das provas analisadas possuem uma baixa frequência de aparição nos referidos documentos, variando entre 1 a 3 ocorrências.

Continuando a verificar os descritores que pouco ocorrem nas provas montadas pelas professoras, observamos que, além dos 3 descritores que se relacionam ao tema “Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto”, para os quais só se observou uma única questão referente a cada um deles (D6, D7 e D8), o descritor D14 (identificar a tese de um texto), igualmente, só apareceu em uma única questão entre as provas analisadas. A respeito do descritor D14, nos boletins pedagógicos, há apenas 2 ocorrências de itens com esse descritor. Quanto aos outros três, que possuem um pouco mais de ocorrências (3, 6 e 6, respectivamente), acreditamos que ainda existe uma dificuldade dos professores no trabalho com temas relacionados aos gêneros textuais.

Ainda sobre a frequência dos descritores, percebe-se também que 2 dos 4 que possuem apenas 2 ocorrências nas provas analisadas também são pouco frequentes nos boletins da SEE, a saber:

- a) D13 (identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto), com 3 ocorrências nos três primeiros anos de divulgação dos boletins (2006, 2007 e 2008) e
- b) D16 (estabelecer relações entre partes de um texto a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal), com apenas 2 ocorrências nos boletins (2011 e 2013).

Os outros 2 descritores, D19 (identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa) e D21 (reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações) possuem, respectivamente, 4 e 5 ocorrências nos boletins.

Todos os demais descritores não citados aqui possuem uma frequência de 3 a 35 ocorrências nas provas das professoras, e entre 4 a 7 nos boletins do SIMAVE/PROEB, ressaltando-se que 4 é a média arredondada de ocorrência dos itens em tais documentos.

Por outro lado, o que ocorre com mais frequência nas questões das provas submetidas à nossa análise pode ser demonstrado assim:

Conteúdo das questões	Ocorrências	Porcentagem
Questões de gramática (na maioria descontextualizadas)	42	17,50 %
Questões de gramática (na maioria descontextualizadas)	35	14,58 %
Descritor D3 (inferir informações implícitas em um texto)	35	14,58 %
Descritor D2 (localizar informações explícitas em um texto)	34	14,17 %
Descritor D28 (reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão)	31	12,92 %
Outros conteúdos (demais descritores, metalinguagem, domínio discursivo, redação e compreensão textual)	63	26,25 % *
TOTAL	240	100 %
* Cada um desses conteúdos representa menos de 5% das ocorrências.		

Quadro 20: Conteúdos mais recorrentes nas provas das professoras

Os conteúdos mais recorrentes nas provas organizadas pelas professoras da nossa pesquisa, portanto, apontam para um estilo de avaliação ainda muito voltado para o ensino tradicional de língua, em que se podem observar questões que priorizam a memorização e a repetição (como nas questões de literatura), o desmembramento do texto em frases ou vocábulos para análises descontextualizadas (como nas questões de gramática) e habilidades relativamente

fáceis para alunos do terceiro ano do ensino médio, tais como as de localizar informações explícitas em um texto (descriptor D2). Muitas importantes habilidades expressas por tantos outros descritores que fazem parte da matriz de referência do SIMAVE/PROEB representam menos de 5% de ocorrência cada uma delas, porém, a nosso ver, deveriam ser mais frequentemente trabalhadas, tais como as outras duas relacionadas no quadro 20 (descritores D3 e D28).

Todas essas proporções correspondentes nas ocorrências dos mesmos descritores podem assinalar indícios da influência dos exames do SIMAVE/PROEB nas práticas avaliativas das professoras da escola pesquisada, porém nas seções seguintes é que iremos perceber que a hipótese dessa influência se torna mais sustentável.

Antes, contudo, apresentaremos os temas (ou tópicos) da matriz de referência que são predominantes nas provas que examinamos. O quadro abaixo permite-nos visualizar o número de ocorrências e a porcentagem de cada tema, dentre as questões que tinham um descriptor a elas relacionado:

Temas ou tópicos	Ocorrências	Porcentagem
Tema I	88	56,4 %
Tema II	3	1,9 %
Tema III	0	0,0 %
Tema IV	27	17,3 %
Tema V	36	23,1 %
Tema VI	2	1,3 %
Total	156	100,0 %

Quadro 21: Temas prevalentes nas questões das provas analisadas

Pelo quadro 21 acima, em que foram consideradas apenas as questões que contemplavam os descritores da matriz de referência do SIMAVE/PROEB, é possível perceber que os temas predominantemente utilizados nas questões de provas das professoras são, em ordem de prevalência, o I (procedimentos de leitura), o V (relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido) e o IV (coerência e coesão no processamento do texto). Esses três temas correspondem, embora em ordem diferente de predominância, exatamente aos três temas prevalentes nos itens constantes nos boletins pedagógicos analisados. Isso nos mostra que existe, de alguma forma, uma influência dos exames do SIMAVE/PROEB sobre as provas preparadas pelas professoras da escola estadual objeto de nossa investigação, ainda que esse impacto não esteja acontecendo de forma desejável.

Há que se considerar, entretanto, que o conjunto que representa a maior porcentagem de ocorrências de questões, se considerarmos não apenas aquelas que evidenciavam algum descritor, refere-se a outros conteúdos que os descritores não abrangem, ou seja, 35% de todas as questões analisadas representam questões que incluem gramática, literatura, metalinguagem, domínio discursivo, redação e compreensão textual, conforme se apresentou nos quadros 18 e 19. Esses dados nos mostram que, apesar do efeito retroativo que os testes do SIMAVE/PROEB exercem sobre as provas do ensino médio da escola pesquisada, coexiste ainda uma prática arraigada de se trabalhar dentro de uma perspectiva tradicional de ensino de língua.

Nas próximas seções, continuaremos a verificar, através de outro instrumento da nossa pesquisa – as entrevistas –, que os exames do SIMAVE/PROEB exercem um efeito retroativo sobre as provas das professoras sujeitos desta investigação.

5.3. DAS ENTREVISTAS DOS ESPECIALISTAS E DO DIRETOR

O objetivo principal do contato que buscamos com o diretor da escola pesquisada e com os especialistas em educação que atuam nela foi o de verificar se os professores têm contato com informações sobre o SIMAVE/PROEB, se eles têm acesso aos boletins pedagógicos e se eles são “cobrados” a exercerem atividades que são exclusivamente voltadas para os exames governamentais. Isso nos ajudaria a perceber se a preocupação dos professores com tais exames – caso exista – é devida a alguma imposição do sistema de governo mineiro, através de órgãos como a SRE (Superintendência Regional de Ensino), por exemplo, ou se se trata de alguma exigência da própria unidade de ensino, ou seja, a escola, ou, ainda, se é atribuída à sua própria percepção da necessidade de integrar o que é avaliado em tais exames ao processo de ensino/aprendizagem.

Nas entrevistas com esse segmento da escola, tivemos como primeiro cuidado investigar se todos eram conhecedores da existência do SIMAVE e de suas ações anuais de aplicar testes nas escolas estaduais de Minas Gerais. Por estarem intimamente ligados com a aplicação desses exames, tanto o diretor quanto as especialistas estavam devidamente informados sobre esse processo. Em relação, contudo, ao que pensam sobre esse sistema de avaliação, observamos que não houve, entre as especialistas, uma atitude de apreciação crítica. O discurso delas demonstra uma conformação com esse sistema de avaliação relativamente ao que é feito, como é feito e por que é feito. O depoimento do diretor, todavia, questiona a forma como acontecem

os exames, conforme podemos perceber no seguinte excerto de entrevista com ele (ENT-DIR-LUI):

Pesquisador: *E o senhor acha importante a continuidade do SIMAVE?*

Diretor: *É uma pergunta, professor, que me deixa assim um pouco preocupado, porque da maneira de como é feito, eu acho que não teria necessidade. Eu como diretor há onze anos aqui nessa escola... da maneira de como é feito... não tinha necessidade, porque nós... nós temos profissionais capazes. Não precisávamos ter esse dia, essa prova, esse momento para fazer isso. Porque cada um fizesse a sua parte, olhasse o conteúdo que o aluno mais precisava... então é uma maneira de... parece que... é uma data, é um dia onde é cobrado somente aos professores de Português e Matemática esse conteúdo... (...)*

Pesquisador: *Certo. Tem alguma outra informação sobre o SIMAVE que o senhor gostaria de acrescentar?*

Diretor: *É... a única coisa que eu noto... que eu falei antes... é a questão do serviço burocrático. Eu acho que é um gasto enorme. É... paralisa a escola esse dia, apesar de que eles têm aula, mas... é... é uma coisa m... é um gasto muito grande que o Estado tem e que não deveria ser dessa forma, porque, como eu falei antes, deveria uma coisa sistêmica da própria escola. Não vindo do Estado. Parece que não acreditam no nosso trabalho. Tanto é que no dia da prova, vêm pessoas da superintendência, ou às vezes até de Belo Horizonte, para... é... fiscalizar... né?... vamos dizer assim... pra ver se tá tudo indo certo. Não podemos tirar xerox de prova, não pode... é uma coisa muito assim... não parece que é uma coisa de escola, normal, entre profissionais.*

A crítica do diretor da escola recai sobre o modo como acontecem os exames. Segundo ele:

“da maneira de como é feito, eu acho que não teria necessidade”;

“Não precisávamos ter esse dia, essa prova, esse momento para fazer isso”;

“é a questão do serviço burocrático.”;

“Eu acho que é um gasto enorme”;

“paralisa a escola esse dia”;

“é um gasto muito grande que o Estado tem e que não deveria ser dessa forma”.

Porém o mais interessante na sua fala é a justificativa da sua reprovação à maneira como são elaborados e aplicados os testes. Sua indignação se refere ao fato de o governo, segundo

ele, não acreditar no trabalho do corpo docente que atua na escola (“*Parece que não acreditam no nosso trabalho*”) para verificar o desempenho de seus alunos. Fica subjacente, no seu depoimento, que os próprios professores da escola é que deveriam avaliar os alunos (“*Porque [se] cada um fizesse a sua parte, olhasse o conteúdo que o aluno mais precisava...*”; “*...deveria [ser] uma coisa sistêmica da própria escola. Não vindo do Estado.*”).

É comum verificarmos, nas escolas, esse tipo de resistência às avaliações externas. De acordo com BROOKE & CUNHA (2011), essas resistências aos processos de avaliação externa por parte de alguns segmentos dos professores foram uma das causas, nas décadas passadas, da paralisação dos sistemas de avaliação durante certo tempo, chegando mesmo a períodos longos.

É de se esperar essa reação, se considerarmos que o professor é protagonista no processo de ensino e que sua participação na elaboração de provas não deveria ser negada ou poupada, pois é ele que conhece o conjunto de fatores intraescolares que influenciam no processo de avaliação. Essa negação normalmente gera desconforto entre os participantes da escola nesse processo, por se verem pressionados a cumprir metas e/ou realizar ações estabelecidas de forma vertical e externa, sem nenhum diálogo com a comunidade escolar. Isso certamente amplia a resistência a esse tipo de avaliação externa.

KADRI; GIMENEZ (2013), ao fazer um mapeamento das práticas consideradas significativas para o ensino de língua inglesa em uma escola pública e para a formação de professores de língua inglesa por um grupo de professores atuantes do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)³⁹, afirmam que a ideia de incluir professores entre os agentes dos processos de elaboração de programas curriculares (*curriculum makers*) e posicioná-los como agentes de mudança não é uma novidade e que se reconhece que os professores deveriam estar mais “ativamente envolvidos na construção curricular”, porém eles não têm muitas oportunidades para esse engajamento. Percebe-se, portanto, que essa falta de oportunidades parece também ocorrer nos processos da avaliação externa enfocada nesta pesquisa.

³⁹ Trata-se de um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. O PIBID oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os estudantes de iniciação à docência são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades, todos bolsistas do programa. Informação extraída de <http://cartadeservicos.capes.gov.br/index.php/bolsas-forma%C3%A7%C3%A3o-de-profissionais-para-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica/101-programa-institucional-de-bolsa-de-inicia%C3%A7%C3%A3o-%C3%A0-doc%C3%Aancia-pibid.html> Acesso em: 23 de novembro de 2014.

Em relação à opinião das especialistas e do diretor sobre a influência do SIMAVE no planejamento dos professores, observamos que a maioria acredita que há, sim, um efeito daquele sobre este, embora a especialista do turno noturno tenha dito que acha que essa influência é pequena. Precisamos considerar, nesse caso, as singularidades que caracterizam o ensino noturno. Apenas uma especialista disse que o SIMAVE “deveria” exercer influência no planejamento do professor, pressupondo, com isso, que ela não percebe tal influência, apesar de acreditar que isso “deveria” acontecer, já que utiliza repetidas vezes essa forma verbal, conforme se pode observar abaixo (ENT-ESP-SIM):

Pesquisador: *A senhora acha que o SIMAVE exerce alguma influência no planejamento do professor?*

Especialista Simone: ***Deveria.***

Pesquisador: *Deveria?*

Especialista Simone: ***Deveria. Deveria.***

Pesquisador: *No planejamento da avaliação que ele exerce também... que ele aplica?*

Especialista Simone: *Na avaliação é... diária do professor?*

Pesquisador: *Avaliação que ele faz com os alunos... as provas que ele leva, por exemplo... o SIMAVE será que tem alguma influência nessas avaliações?*

Especialista Simone: *Bom... eu acred... acho, né?... que o professor **deveria** trabalhar... é... também voltado pra dentro da matriz... tem que trabalhar, né?... dentro da matriz... e o SIMAVE é isso, né?... é um recorte da matriz. Ele pega... pinça, né... os principais tópicos pra poder ser avaliado. Então o professor **deveria** fazer a sua avaliação na sala de aula nesses mesmos moldes. (grifos nossos)*

É importante atentar que sua percepção do fato pode ter sido afetada pelo pouco tempo que atua na escola (apenas dez meses até a data da entrevista). A fala da especialista Simone pressupõe que ela acredita que os exames do SIMAVE devam influenciar o planejamento do professor. De conformidade com nossa análise, é muito provável que realmente ocorra, em alguma medida, essa influência nas práticas das professoras da escola pesquisada, todavia, pelo fato de estar trabalhando nessa escola há pouco tempo, a especialista pode ainda não ter percebido essa influência e julgar, por esse motivo, que o SIMAVE “deveria” exercer influência no planejamento do professor.

Quanto a existir ou não cobrança e ações da escola ou de outros órgãos reguladores do Estado para que o trabalho do professor seja voltado para os exames do SIMAVE, apenas a especialista do noturno respondeu negativamente. Nos depoimentos dos outros entrevistados desse segmento, pudemos perceber que há, de fato, um interesse de direcionar o trabalho do professor – ou, pelo menos, parte dele – para os exames do SIMAVE.

A especialista Helena relatou que há um acompanhamento da escola relativamente a esse trabalho (ENT-ESP-HEL):

Pesquisador: *Existe então alguma cobrança da escola ou de algum órgão em relação ao trabalho do professor voltado para o SIMAVE?*

Especialista Helena: *A gente tem todo um acompanhamento, tá?... que é o PIP... que é aquela... o plano de intervenção.*

A especialista Simone, por sua vez, relatou-nos a visão do órgão de inspeção do Estado (ENT-ESP-SIM):

Pesquisador: *Existe alguma cobrança da escola ou de algum órgão em relação ao trabalho do professor voltado para o SIMAVE?*

Especialista Simone: *Sim.*

Pesquisador: *O professor é... é cobrado nesse sentido?*

Especialista Simone: *É... a... a questão da... a... a própria superintendência, né?... a inspeção e tudo... eles vêm... pede que a gente oriente, né?... os professores pra que trabalhe nessa forma.*

Pesquisador: *Pra trabalhar...*

Especialista Simone: *É...*

Pesquisador: *...nos mesmos moldes do SIMAVE?*

Especialista Simone: *Nos mesmos moldes.*

E o diretor da escola advertiu que esse interesse e acompanhamento da equipe da Superintendência é evidente no ensino fundamental. Em relação ao ensino médio, segundo ele, o trabalho fica por conta da própria escola (ENT-DIR-LUI):

Pesquisador: *Existe cobrança da escola ou de algum órgão em relação ao trabalho do professor voltado para o SIMAVE?*

Diretor: *Existe. Em Belo Horizonte existe, por exemplo, principalmente do nono ano. Tem uma comissão de funcionários da superintendência, até mesmo que vem de Belo Horizonte para dar uma ajuda em questão assim de trazer... é... é... conteúdos para que sejam dados a esses alunos para que eles saiam bem na prova. No ensino médio até que não tem não. Assim... existe assim por parte da especialista, da direção. A gente conversa muito, pede que **treine esses alunos**, que façam para que eles se... se sobressai nessa prova, mas, no fundamental do nono ano, existe. (grifos nossos)*

Observe-se, no excerto acima, o discurso do diretor manifestado na expressão em negrito. Podemos perceber aqui a preocupação do ensino para o teste, de forma que as atividades de ensino/aprendizagem estejam voltadas predominantemente para o programa do exame, conforme SILVA (2004), apresentado na seção 2.6.3 desta tese.

Sobre o acesso aos boletins pedagógicos do SIMAVE, através dos quais os professores ficam conhecendo os itens que figuraram nos exames anteriores, o diretor e as especialistas foram unânimes em dizer que ele é garantido ao professor, uma vez que, no chamado “Dia D”, dia em que todas as escolas mineiras se reúnem para fazer um planejamento de suas ações, esses boletins lhes são apresentados e os dados do SIMAVE relativamente a cada escola são analisados.

Outra informação que pudemos coletar, através de algumas entrevistas, é de que existe um prêmio por produtividade pago aos servidores da escola em relação aos resultados obtidos em cada ano.

Segundo a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais⁴⁰, o prêmio por produtividade é um “mecanismo de bonificação” destinado apenas aos servidores das instituições que assinaram o Acordo de Resultados. Trata-se, segundo a SEE⁴¹, de um “instrumento de pactuação de metas”, em que a Secretaria de Estado de Educação, as Superintendências Regionais de Ensino e as escolas estaduais têm compromissos estabelecidos a cada ano através de indicadores. Quando os servidores alcançam resultados satisfatórios nas metas pactuadas, o Estado concede aos acordados esse prêmio de produtividade como forma de

⁴⁰ Disponível em <http://planejamento.mg.gov.br/estrategia-de-governo/acordo-de-resultados/premio-por-productividade>

⁴¹ Disponível em http://portal.educacao.mg.gov.br/sysadr/doc/Oficio_Escolas_Assinatura_do_Acordo_2013.pdf

incentivo, por considerar que “o trabalho dos servidores tem impacto positivo na vida dos cidadãos mineiros e na administração pública”.

A nosso ver, essa concessão de prêmio por produtividade representa uma estratégia política de desresponsabilização do Estado de Minas Gerais, que transfere para as escolas, e principalmente para os professores, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos alunos nos exames.

Percebemos, pois, através dos dados dessa seção, que, do ponto de vista administrativo, existe um interesse e uma cooperação para que o professor tenha seu trabalho visando, também, a uma melhor pontuação nos exames do SIMAVE/PROEB. Conforme SCARAMUCCI (2011), neste caso, temos uma influência exercida pelos exames sobre as atitudes de pessoas envolvidas no processo de ensino/aprendizagem.

Mais especificamente, percebe-se o efeito retroativo negativo dos exames sobre não apenas as provas das professoras da escola pesquisada, mas mais amplamente sobre sua prática docente. Observe-se que não houve, nos discursos do diretor e das especialistas em educação, nenhuma fala voltada para a questão da real aprendizagem do aluno. A preocupação maior parece ser a escola estar dentro dos padrões de conformidade com as preceituações arbitrárias do sistema mineiro de avaliação, o que reflete uma ação predominantemente voltada para a realização dos testes com possibilidade de êxito.

Nossa atenção, agora, vai se voltar para o discurso das professoras, para verificar como elas percebem toda essa relação de avaliação do SIMAVE com a sua avaliação cotidiana. É o de que trataremos na seção seguinte.

5.4. DAS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES

Esta seção constitui uma das mais importantes partes desta pesquisa, se considerarmos que nela poderemos identificar o que os professores pensam a respeito da relação entre os testes do SIMAVE e a sua prática avaliativa habitual em sala de aula, um dos principais objetivos desta pesquisa.

Para uma análise dos depoimentos obtidos, vamos agrupá-los de acordo com alguns tópicos, cuja relação nos norteará para o resultado a que chegamos com esta investigação.

5.4.1. A preparação das provas

Questionadas sobre como elaboram suas provas, as professoras entrevistadas – todas elas – disseram se pautar na matéria que está sendo dada em sala de aula, o que, a nosso ver, é óbvio, considerando os objetivos de uma avaliação escolar rotineira.

Em relação à fonte das questões, todas as professoras disseram que fazem consultas e pesquisas, variando entre textos e questões extraídos de páginas da internet, de vestibulares, do ENEM, de cursos pré-vestibulares, de apostilas e de livros didáticos. A professora Cristina relatou-nos até mesmo a experiência de incluir, entre as questões de sua avaliação, questões que figuram no próprio livro didático que seus alunos utilizam. Algumas dessas questões do livro didático, inclusive, já foram realizadas em sala de aula, segundo ela. Observe-se o trecho destacado abaixo, extraído da entrevista com a referida professora (ENT-PROF-CRI):

Professora Cristina: *Bom... eu pego vários livros didáticos e vou pro computador pra pegar questões em sites que eu conheço. É... InfoEscola... é... os outros sites... que... pré-vestibulares... de cursos pré-vestibulares e... de acordo com a matéria que eu estou trabalhando e que foi conversada com os meninos, que eu combinei com eles que cairia na prova... é que eu vou elaborar essas questões. É... algumas eu copio... copio e colo... outras eu tenho que fazer adaptação de acordo com o que eu vi com eles na sala de aula... outras eu copio do livro didático... e muitas vezes eu copio do livro didático deles mesmo... que eles estão usando, né?... E mesmo que a gente já tenha feito na sala de aula.* (grifos nossos)

Tomando como base o conjunto de provas que analisamos – conjunto esse que não é pequeno, pois representa a maioria das provas aplicadas durante o ano pelas professoras sujeitos da pesquisa –, percebemos que essa prática das professoras em “pesquisar” (na internet, nos livros, etc) não se traduz como uma prática de buscar informações de como tal conteúdo vem sendo cobrado em avaliações como o ENEM, ou nos citados vestibulares, ou mesmo nos exames do SIMAVE/PROEB, para posteriormente elaborar questões com a mesma orientação. Na verdade, o que verificamos foi um aproveitamento total de questões já prontas que constam nas fontes de consulta citadas pelas professoras.

Nas provas analisadas, não identificamos nem uma só questão que tivesse sido de elaboração original das professoras. Todas elas foram “copiadas” de alguma fonte já existente. Chamou-nos a atenção o fato de não se ter adotado o procedimento de se eleger, por exemplo,

um gênero para servir de referência a questões em que a própria professora criasse perguntas e/ou reflexões relacionadas aos conteúdos por ela ministrados em sala de aula. Nem mesmo encontramos questões adaptadas, apesar de termos ouvido, no depoimento da professora Cristina, que, algumas vezes, ela precisa fazer adaptações, conforme ilustrado abaixo (ENT-PROF-CRI):

Professora Cristina: *É... algumas eu copio... copio e colo... **outras eu tenho que fazer adaptação de acordo com o que eu vi com eles na sala de aula... outras eu copio do livro didático...** (grifos nossos)*

Essa atitude de encontrar questões já preparadas para serem aproveitadas nas suas provas parece-nos incoerente ao observarmos a maioria dos depoimentos sobre os objetivos preestabelecidos, quando da preparação das provas. Observe-se, sobre tal indagação, a resposta das professoras Carla (ENT-PROF-CAR), Cristina (ENT-PROF-CRI), Laura (ENT-PROF-LAU) e Patrícia (ENT-PROF-PAT), respectivamente abaixo, atentando-se principalmente para os trechos que destacamos:

Pesquisador: (...) *As questões são formuladas extraídas de algum lugar? São preparadas ineditamente?*

Professora Carla: *Sim, de algum lugar e também às vezes **de alguma coisa que eu falo a mais dentro de sala, que eu explico oralmente também**, sabe? (...)*

***Pra ver se eles estão atentos.** Aí aquilo eu vou debatendo, todo dia eu pergunto, sabe? Pra eles irem já se familiarizando, sabe?... pra, quando chegar na hora da prova, ficar mais tranquilo.*

Pesquisador: *E na hora de preparar as provas, a senhora tem objetivos preestabelecidos? (pausa) É... sabe com que objetivo cada questão está sendo colocada ali na prova?*

Professora Carla: *A gente procura sempre ter esse cuidado, né?*

Pesquisador: *E que objetivos seriam esses? (pausa) Verificar a aprendizagem de algum item que foi trabalhado? Medir alguma competência?*

Professora Carla: ***A atenção, a competência, né?... a atenção deles dentro da sala de aula que cê tá explicando a matéria, porque isso tá... hoje em dia tá muito difícil.** (grifos nossos)*

Pesquisador: *Na sua preparação de provas, a senhora tem objetivos preestabelecidos?*

Professora Cristina: *Sim... sim... Ele... sim... objetivos preestabelecidos... como eu falei anteriormente, **de acordo com o que eu estiver vendo na sala.*** (grifos nossos)

Pesquisador: (...) *Quando a senhora vai preparar a prova, a senhora tem objetivos preestabelecidos?*

Professora Laura: *Eu tenho. **Se os alunos aprenderam a matéria é o primeiro objetivo. E se eu consegui ensinar também bem...** e o objetivo é mais ou menos esse... não tem grande...* (grifos nossos)

Pesquisador: *Nessa preparação de provas, tem objetivos preestabelecidos?*

Professora Patrícia: *Tem... é... de acordo com o que... com o SIMAVE... com os coeficientes, aquelas... aqueles trabalhinhos que eles passam... alguns são fáceis demais, outros são fora da realidade da escola.*

Pesquisador: *Todas as...*

Professora Patrícia: *Tiro muitos trabalhos dele... deles também.*

Pesquisador: *Todas as questões são preparadas em função da prova do SIMAVE?*

Professora Patrícia: *Não. Não mesmo.*

Pesquisador: *As outras são com base em quê?*

Professora Patrícia: *As outras são **com base na matéria dada** e no assunto atual, do dia a dia.* (grifos nossos)

Se o objetivo das questões está voltado para a aprendizagem do que está sendo ensinado em sala de aula, por que o professor, ele mesmo, não cria, não inventa, não propõe suas próprias perguntas? Por que ele reaproveita questões extraídas de outros contextos que, muito possivelmente, destoam com o encadeamento dos conteúdos propostos na sala de aula ou, no mínimo, não traduzem com exatidão a mesma realidade vivenciada na sala de aula? Evidentemente, temos nossa hipótese de resposta para tais indagações, porém sua comprovação demandaria mais tempo, mais pesquisa, e fugiria do propósito desta tese, podendo gerar até mesmo outra tese.

Por algum motivo, muito provavelmente por não se sentirem seguras e autônomas para tal atividade, as professoras em questão não tomam certos descritores como objetivos para, posteriormente, criarem elas próprias atividades específicas que possam avaliar as habilidades

de leitura, entre outras, de seus alunos. Cria-se, assim, um hábito de repetir mecanicamente as propostas de questões já elaboradas por terceiros.

Essa atitude de utilizar questões de livros didáticos e/ou de outros testes já aplicados, entretanto, leva-nos a perceber que as professoras entrevistadas demonstram ter consciência da necessidade de não estarem alheias às questões que envolvem a realidade externa da escola.

Pelo perfil que apresentamos das professoras sujeitos desta pesquisa, inserido no início deste capítulo, percebemos que parece haver nelas uma luta íntima entre trabalhar conforme foi a sua formação, ou seja, pautada no ensino da gramática tradicional, que provavelmente lhes dá mais segurança por prever as respostas e interações dos alunos, e/ou realizar um trabalho que contemple a diversidade de textos e gêneros, conforme orientação dos PCNs e de outros documentos oficiais.

Esse comportamento dividido pode ser percebido quando analisamos a proporção de questões de conteúdo gramatical e de interpretação de texto que três das cinco professoras declararam utilizar nas suas provas. A professora Bruna disse que distribui 50% para gêneros textuais⁴² e 50% para gramática. A professora Carla também afirmou utilizar 50% de gramática e 50% de interpretação de texto nas suas provas. E a professora Cristina declarou que reserva 40% em suas provas para questões de gramática, enquanto os outros 60% são distribuídos entre interpretação de texto e literatura. Mesmo em relação à professora Laura, que declarou utilizar menos gramática do que interpretação de texto e literatura, encontramos questões de identificação e classificação de conteúdos gramaticais em quatro das suas seis provas analisadas.

Também quando interrogadas sobre o tipo de questão que costumam incluir em suas provas, com exceção da professora Patrícia, todas as outras declararam valer-se de questões não só de texto como também de gramática e de literatura. Conforme já visto (seção 3.4), essas questões de conteúdo gramatical não se configuram como de gramática reflexiva, mas, semelhantemente a várias de literatura, como questões que valorizam a memorização, a repetição e a exatidão, características do chamado ensino tradicional.

Resumindo, apesar da predominância de questões de conteúdo gramatical nas provas das professoras envolvidas nesta pesquisa, percebe-se um pequeno avanço no sentido de começar a incluir questões que introduzem textos com uma abordagem que elas tomam como sendo de gênero. Isso, a nosso ver, sinaliza mais indícios do efeito retroativo dos exames do

⁴² Sobre o entendimento das professoras em relação aos gêneros textuais discutiremos na seção 5.4.3.

SIMAVE/PROEB nas sua prática de ensino e, conseqüentemente, na sua forma de avaliar, conforme veremos adiante (seção 5.4.4).

5.4.2. A utilização de itens do SIMAVE/PROEB

Todas as professoras entrevistadas alegaram ter conhecimento dos itens do SIMAVE, confirmando a fala do diretor e das especialistas em educação, que declararam que os professores têm acesso aos boletins pedagógicos nos quais constam alguns itens aplicados em exames anteriores.

Também em relação à utilização desses itens nas suas provas, todas as professoras afirmaram que se utilizam deles, ora extraíndo-os exatamente como constam nos testes do governo, ora adaptando-os de acordo com a necessidade. Essa adaptação, segundo a professora Patrícia, é feita através da troca da ordem das perguntas ou pela substituição de uma palavra por seu sinônimo correspondente. Esse procedimento não pôde ser comprovado nas provas analisadas, já que não foi identificada nenhuma questão adaptada do SIMAVE/PROEB (apenas itens de outros exames que se assemelham na estrutura e nos objetivos), assim como não houve nenhum item aproveitado integralmente. Apesar disso, temos ciência, conforme relatamos anteriormente (seção 5.2) de conjuntos de itens que são utilizados pelas professoras em exercícios, trabalhos e provas.

Quanto à razão que leva as professoras a se valerem dos itens do SIMAVE/PROEB para reproduzi-los e/ou adaptá-los em suas provas, conforme elas afirmaram, percebemos uma preocupação para que o aluno não se surpreenda com esse modelo de prova, ou seja, com o tipo de questão que caracteriza esses itens. São sempre de múltipla escolha; possuem, no enunciado, além do comando, um texto-base, que pode ser um texto verbal, uma charge, uma tirinha, um gráfico, uma imagem ou outro recurso. Observe-se o que diz a professora Bruna, mais especificamente no trecho destacado abaixo (ENT-PROF-BRU):

Pesquisador: (...) *Por que essas questões entram na suas provas?*

Professora Bruna: *Para avaliar se eles estão dentro dos descritores, se eles tão aprendendo o que os descritores pedem, né?*

Pesquisador: *Certo. A senhora acha importante elaborar provas semelhantes às do SIMAVE?*

Professora Bruna: *Sim.*

Pesquisador: *Por quê?*

Professora Bruna: *Porque pra o aluno, quando for fazer a prova, ele já ter conhecimento como é elaborada uma prova.* (grifos nossos)

Essa preocupação em garantir meios para que o aluno se saia bem nos testes pode ser percebida, por exemplo, no fragmento da entrevista com a professora Patrícia (ENT-PROF-PAT):

Pesquisador: (...) *Por que que elas [as “questões” do SIMAVE] entram nas suas provas?*

Professora Patrícia: *Talvez a preocupação de... com as provas, né?... do SIMAVE mesmo.*

Pesquisador: *Que tipo de preocupação? Pra que os alunos tenham alguma...*

Professora Patrícia: *Um rendimento melhor.*

Pesquisador: *Pra eles se... pra eles se saírem melhor nas provas?*

Professora Patrícia: *Se saírem melhor, ficar mais à vontade na hora das provas.*

A mesma preocupação é percebida na seguinte fala da professora Cristina (ENT-PROF-CRI):

Pesquisador: *Então a senhora acha importante elaborar provas que sejam... que tenham questões semelhantes às do SIMAVE?*

Professora Cristina: *Acho.*

Pesquisador: *Para prepará-los...?*

Professora Cristina: *Para prepará-los para esta prova.*

A professora Cristina, que atua em todas as turmas do terceiro ano do ensino médio, ano em que os testes são aplicados, nos apresenta mais detalhes da forma como trabalha com os alunos, voltando-se para as especificidades dos exames governamentais, conforme podemos observar no excerto de sua entrevista abaixo (ENT-PROF-CRI):

Pesquisador: *E por que elas [as “questões” do SIMAVE] entram nas provas?*

Professora Cristina: *Porque... é... existe uma tendência da gente pensar que elas... elas têm um... elas têm uma característica que as identificam. Como é que eu vou explicar isso? São mais ou menos os mesmos tipos de questões. Por exemplo, hoje há uma preocupação muito grande em relação à água, à falta da água, a sustentabilidade, enfim... Aí as questões... elas vêm de um ano pra outro trazendo mais ou menos os mesmos assuntos na questão ambiental... é muito comum a questão ambiental. Como eu tô falando, a questão ligada à água, à natureza... então os meninos vão associando essas ideias e eles têm a chance de fazer essa interpretação com um pouco mais de facilidade. Então eu acabo... acabo que copio ou, né?... como eu tô falando... a não ser que seja de livro didático, mas normalmente copio e colo. Agora faço também como exercício na sala de aula... as questões do... do SIMAVE eu transfiro pra sala de aula... de questões anteriores.... olha... é isso aqui que caiu... é dessa forma... vamos analisar... vamos ver... vamos ver o que que eles pediram... o que que eles querem aqui, não é?... o que que eles querem avaliar... o que que eles querem que vocês percebam e depois na prova eu costumo repetir... assim... até algumas das questões mesmo... é... algumas vezes eles vão bem, outras vezes nem se lembram de ter comentado pela falta de hábito mesmo de outras leituras sem ser a leitura da escola, que a gente apresenta.*

Se considerarmos que todas as professoras, em suas entrevistas, revelam uma opinião de que a escola não cobra ou cobra pouco um trabalho direcionado para os exames do SIMAVE/PROEB e que, ainda assim, todas elas se utilizam, em suas provas, dos itens desses exames para que seus alunos tenham um desempenho mais satisfatório, percebemos que essa postura parte, portanto, do próprio professor. Não se trata de uma determinação imposta pela direção e supervisão, ou por outros órgãos como a Superintendência Regional de Ensino. A própria professora Patrícia considera que deveria haver mais cobrança por parte da escola, conforme trecho destacado abaixo (ENT-PROF-PAT):

Pesquisador: *Existe cobrança da escola ou de algum órgão em relação ao trabalho voltado para o SIMAVE?*

Professora Patrícia: *Da escola não existe cobrança. A cobrança vem na hora da prova. A gente sente, né?... que está tendo uma avaliação, mas... **eu acho que a escola deveria cobrar mais.***
(grifos nossos)

Sendo assim, percebemos mais um indício do efeito retroativo dos exames do SIMAVE/PROEB na prática avaliativa dessas professoras. Relembrando ALDERSON & WALL (1993, p. 117), um teste pode influenciar professores e alunos a fazer coisas que eles não necessariamente fariam caso não fossem expostos ao exame.

É o professor que, influenciado pela existência dos testes do SIMAVE/PROEB e pela vontade de ver o bom desempenho dos alunos, e conseqüentemente da escola como um todo, sente necessidade de reproduzir os mesmos itens de testes anteriores ou fazer adaptações deles. Essa atitude revela, nas suas avaliações, uma preocupação, ainda que parcial, com o “ensino para a prova”, no dizer de SMITH (1991).

No que diz respeito à formulação de questões que avaliam os gêneros textuais, identificamos alguns problemas, os quais discutiremos na próxima seção.

5.4.3. Os gêneros textuais nas provas

Ao analisarmos o material coletado para esta pesquisa, chamou-nos a atenção o tratamento que as professoras dão aos gêneros textuais. Primeiramente, observamos, como já descrito na seção 5.2 (das questões dos professores), um número muito modesto de questões (três apenas) relativas aos descritores que se referem ao tema “Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto”. Todas as demais questões que trazem um texto-base têm uma proposta de avaliar alguma habilidade relacionada à compreensão do texto, mas não do gênero em si.

É importante esclarecer que não estamos fazendo nenhum julgamento positivo ou negativo do tipo de questões propostas pelas professoras. Muito menos queremos dizer que esse tipo de questão não deveria constar em suas provas. Nosso objetivo é a observação, a análise e a interpretação do que os dados coletados na pesquisa deixam transparecer.

É sabido que os PCNs são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal para reestruturar os currículos escolares de todo o Brasil, obrigatórias para a rede pública. Os PCNs de Língua Portuguesa propõem um trabalho com textos pelo viés dos gêneros textuais. Ressalta-se o esforço para se promover a reflexão e transpô-la para o contexto escolar de ensino de língua materna através do estudo de variados gêneros. Sendo assim, o documento sugere que o trabalho com a língua portuguesa, relativamente ao ensino de recursos expressivos da linguagem – não apenas escrita, mas também oral – aprimore o conhecimento necessário para que os participantes implicados no processo de ensino e aprendizagem saibam adaptar,

satisfatoriamente, suas atividades linguísticas aos eventos sociais comunicativos de que participam ou de que venham a participar. Para isso, é necessário expandir as múltiplas possibilidades de uso da linguagem em qualquer forma de realização.

Ao apontar uma das várias competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa ao longo do ensino médio, os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 20-21) assim se expressam:

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas)

(...)

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal. (BRASIL, 2000, p. 20-21)

O que percebemos, através das provas e entrevistas analisadas, é que parece faltar às professoras um domínio das correntes teóricas subjacentes à concepção interacionista de linguagem que subsidia os pressupostos norteadores dos PCNs. O desconhecimento dessas teorias dificulta o diálogo entre as professoras e o texto dos PCNs. Devemos considerar também que o documento não aponta orientações de “como fazer” para atingir resultados, apenas indica o que se espera.

Apesar de já se terem passado quase duas décadas, e muitos trabalhos terem sido publicados com uma perspectiva textual sobre o ensino de língua, MARCUSCHI & SUASSUNA (1996), analisando os PCNs, expressam uma preocupação que, a nosso ver, ainda hoje deve ser considerada:

A leitura do documento deixa a impressão de que a perspectiva textual é uma alternativa incontestável e clara. Que seja incontestável é até provável, mas que seja clara não é verdade. Faltam hoje especificações de detalhe para operacionalizar o uso da proposta textual. Como o documento se dirige a um amplo leque de professores que não dispõem de conhecimentos científicos suficientes na área, deveria se ter pensado mais nesse interlocutor. Pois boas teorias podem ser uma má ferramenta na mão de quem não sabe o que fazer com ela. (p. 19)

Constatamos, de forma mais evidente nas entrevistas, que há uma noção confusa entre a ideia de “trabalhar com texto” e “trabalhar com gênero” na percepção das professoras sujeitos desta pesquisa. Quando indagávamos sobre a possível presença de questões relativas a gêneros nas provas, quase sempre as professoras faziam pausas, ou gaguejavam, ou demonstravam certa estranheza, demonstrando pouca segurança para responder àquelas perguntas. Questionada, por exemplo, sobre como os gêneros aparecem nas suas provas, a professora Cristina, que atua no terceiro ano, quando os testes do SIMAVE/PROEB são aplicados, afirmou o seguinte (ENT-PROF-CRI):

Pesquisador: *Como que os gêneros aparecem nas provas? Eles aparecem?*

Professora Cristina: *Como que os gêneros...?*

Pesquisador: *Como que eles aparecem nas provas? Ele... é...*

Professora Cristina: *Em forma de... alguma coisa nesse tipo?*

Pesquisador: *É... aparece nas provas algum gênero específico?*

Professora Cristina: *Oh.. bom... é... acho que o ponto comum nas provas, além de poesias, charges, né?... cartum muito pouco... mais charge. E esse material... esse material, ultimamente, eu tenho feito copiado de provas... provas do governo... provas do ENEM anteriores... anteriores. Ou, como eu tava falando, do livro didático, mas aparecem com questões assim bem específicas do jeito que... mas normalmente é... é isso mesmo... poesia, algum fragmento de texto de romance e tirinhas. Não tenho conseguido variar muito nesse sentido não.*

Pesquisador: *E esses gêneros aparecem de uma forma contextualizada na prova? Por exemplo... é... o suporte dele ou de repente o objetivo ou... isso é trabalhado na prova, é cobrado? Perguntar pro aluno, por exemplo, qual seria a função comunicativa do texto, é... informações sobre o autor, alguma coisa assim?*

Professora Cristina: *Não. Não. Só mesmo a interpretação... é... a interpretação do texto. Mesmo que ele não tenha palavras, que seja um texto só visual, né?... não verbal, ainda assim só interpretação.*

Observe-se que, além das interrupções na fala, a professora é um pouco evasiva em relação ao conteúdo da pergunta, apesar de citar alguns gêneros, como poesia⁴³ (entendida aqui

⁴³ No “Dicionário de gêneros textuais”, de autoria do Prof. Sérgio Roberto Costa (2008), encontramos o verbete “poema” (composição poética em versos, de tamanho muito variado), mas não o verbete “poesia”. Sabemos, no

como poema), cartum e charge. Na última fala desse trecho, entretanto, ela deixa claro que só cobra “interpretação de texto” em relação ao que lhe foi perguntado. A não distinção entre texto e gênero se torna mais evidente, no trecho abaixo, extraído da entrevista com a mesma professora (ENT-PROF-CRI):

Pesquisador: *E como é dividida a cobrança dos gêneros textuais e da gramática? A proporção.*
Professora Cristina: *A proporção? Bom... no meu caso, se a gente for colocar aí cem por cento, eu diria que a gramática mesmo... a gramática interpretativa... vou colocar dessa forma... de acordo com o texto... estaria em torno de, no máximo, uns quarenta por cento. O restante, os sessenta por cento, está em interpretação e literatura.*

Se a noção da professora sobre gênero fosse bem clara, ela poderia, por exemplo, imediatamente fazer uma objeção, afirmando que não insere questões relativas a gêneros nas suas provas. Contudo, ela deixa entender que as questões de gênero fazem parte dos 60% das questões, nos quais ela distribui “interpretação e literatura”. Em outra parte da sua entrevista, também é possível perceber essa associação de trabalhar gênero com trabalhar interpretação de texto (ENT-PROF-CRI):

Professora Cristina: (...) *os meninos só veem literatura de maneira formal, como currículo, como... não é?... fazendo parte do ensino... eles só veem no ensino médio... nos três anos do ensino médio. Então acaba que a carga de literatura... ela é bem maior do que a carga da gramática tradicional. E até mesmo de outros... outros materiais pra interpretação, como o caso dos gêneros aí... né?* (grifos nossos)

Na entrevista da professora Patrícia, também podemos perceber a mesma mistura de ideias, conforme o fragmento abaixo (ENT-PROF-PAT):

entanto, do amplo uso da palavra como sinônimo de poema, o que é ratificado por vários dicionários da língua, a exemplo de AURÉLIO (1986) e HOUAISS (2001).

Pesquisador: *E aparecem gêneros nas provas?*

Professora Patrícia: *Aparecem.*

Pesquisador: *Como que eles aparecem?*

Professora Patrícia: *Geralmente eu peço pra classificar que tipo de gênero é o texto que eu dei. Se eu dei um poema ou se foi uma paródia ou se foi um texto científico.*

Pesquisador: *E... é... esses gêneros são apresentados pra eles, no caso, o contexto? De onde foi tirado ou é perguntado pra eles, por exemplo, a... a finalidade daquele texto, o objetivo... a função social, o objetivo comunicativo, questões desse tipo?*

Professora Patrícia: *Não. Sempre aparece embaixo de onde que eles foram tirados.*

Pesquisador: *De onde eles foram tirados, né? Certo... e... mas... o...*

Professora Patrícia: *A classificação dele não.*

Pesquisador: *O que é cobrado normalmente então é a classificação?*

Professora Patrícia: *Isso.*

Segundo a referida professora, os gêneros aparecem, sim, nas suas provas, embora as questões sejam limitadas à sua classificação. É importante destacar, todavia, que, nas provas analisadas da professora Patrícia, não encontramos nenhuma ocorrência de questão cujo conteúdo tenha se pautado em alguma especificidade relativa aos gêneros. E, semelhantemente ao discurso da professora Cristina, vamos identificar a mesma associação entre gênero e texto (ou interpretação de texto) na fala da professora Patrícia, conforme o fragmento abaixo (ENT-PROF-PAT):

Pesquisador: *Como é dividida a cobrança dos gêneros e da gramática? Mais ou menos a proporção. Caem questões de gramática na prova?*

Professora Patrícia: *Muito pouco.*

Pesquisador: *Qual seria mais ou menos a proporção?*

Professora Patrícia: *Um por cento.*

Pesquisador: *Um por cento de gramática...?*

Professora Patrícia: *Um por cento de gramática.*

Pesquisador: *...noventa e nove por cento de...?*

Professora Patrícia: **Interpretação.**

Pesquisador: *Interpretação?*

Professora Patrícia: *É. (grifo nosso)*

Observe-se o destaque de mais este trecho da entrevista com a professora Bruna (ENT-PROF-BRU):

Professora Bruna: *Aí na prova tem a parte de texto, gêneros... na... no ensino médio tem a parte de literatura que eu tô dando Olavo Bilac, os sonetos e vai ter a gramática. Vai entrar o gerundismo, verbos e... gerundismo, verbos... e a correlação do verbo, né? Se é pra usar o pretérito com o futuro do pretérito. Entendeu?* (grifos nossos)

A “parte de texto” a que a professora se refere é, equivocadamente, associada com o estudo dos gêneros. O que estamos querendo dizer é que o trabalho com o texto não é orientado, de fato, pela perspectiva do gênero. Não são exploradas, por exemplo, informações sobre a situação de produção de um texto, tais como seus interlocutores, seu contexto sócio-histórico, sua finalidade, o possível impacto na mudança do seu suporte, etc. As professoras parecem assumir que, a partir do momento que inserem um texto na prova, estão trabalhando com o gênero.

Em relação às questões classificadas como sendo de literatura, nas provas analisadas, na maioria dos casos, vamos encontrar ou poemas ou fragmentos de romance, seguidos geralmente de questões de compreensão, de análise da estrutura do texto ou de classificação dentro de um estilo literário a partir das suas características. E, mais uma vez, tem-se essa associação de que se está trabalhando com base na noção de gêneros ao se apresentar simplesmente um texto para o aluno, conforme se pode observar no fragmento abaixo (ENT-PROF-BRU):

Pesquisador: *E como os gêneros aparecem nessas provas?*

Professora Bruna: *Ah... em forma de texto. Por exemplo eu tô dando Olavo Bilac. As provas são todas... são duas provas diferentes. Uma vai cair aquele “Nel mezzo del caminho”... no meio do caminho... e na outra vai cair “Via Láctea”... tá?*

Também na entrevista com a professora Laura vamos encontrar a mesma falta de clareza sobre o assunto. Além desses casos, apesar das orientações dos PCNs e ainda dos boletins do SIMAVE/PROEB para que se trabalhe com os gêneros, a professora Carla deixa implícito, na sua fala, que não havia trabalhado ainda, durante o ano, com os gêneros textuais, mas sim com os “gêneros literários”, conforme abaixo (ENT-PROF-CAR):

Pesquisador: *E os gêneros aparecem nas provas?*

Professora Carla: *Os gêneros literários? Os textuais?*

Pesquisador: *Os gêneros textuais.*

Professora Carla: *Também. Se bem que este ano eu tô trabalhando mais os gêneros literários. Eu tava pensando até fazer agora um pouquinho dos gêneros textuais também.*

Por que a professora distinguiu gêneros textuais de gêneros literários? Não estão estes incluídos no conjunto daqueles? Por ser a expressão “gêneros literários” mais remota, indicando uma tradição que fazia uma divisão padronizada, incluindo as formas épica, lírica e dramática, caracterizadas por suas temáticas e estruturas, respondemos à professora que estávamos tratando dos gêneros textuais, sem dar nenhuma explicação, a fim de que pudéssemos perceber o seu entendimento do assunto. Sua resposta “*Também.*” indica que ela realmente distingue gêneros literários de gêneros textuais.

É importante, a essa altura de nossa análise, reorganizar, de forma mais clara, a distinção dos conceitos de texto e de gênero, os quais já foram apresentados no capítulo 3.

Evidentemente a concepção de texto é bastante ampla e está intrinsecamente atrelada à noção de língua. Poderíamos chamar de textos numerosas produções que se manifestam em diferentes linguagens, a exemplo da pintura, da dança, do teatro, e não apenas da linguagem verbal. Por esse motivo, é imprescindível delimitar o conceito de texto aqui aplicado.

BEAUGRANDE (1997, p. 10) define o texto como “um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”, entendendo por evento, neste contexto, segundo OLIVEIRA (2002, p. 1), “aquilo que acontece quando um texto é reconhecido como tal através da produção de sentido que ele permite”. Ação, neste caso, é a “utilização de nosso conhecimento de mundo e de nossas habilidades cognitivas para controlar a produção de sentido a partir dos recursos linguísticos disponíveis” (idem).

COSTA VAL (1999) esclarece que um texto será bem compreendido ao se avaliarem três aspectos: “a) o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa; b) o semântico-conceitual, de que depende sua coerência; c) o formal, que diz respeito à sua coesão.” (p. 5).

MARCUSCHI (2002) elucida ainda melhor a diferença entre texto e gênero ao afirmar que este se realiza naquele:

Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social

relativamente estáveis **realizadas em textos** situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos. (p. 25 – grifo nosso)

Portanto, é preciso ter a clareza de que trabalhar com texto não significa necessariamente trabalhar com gênero. Houve um grande avanço nas escolas, nas últimas décadas, quando os professores começaram a levar textos variados para a sala de aula, extrapolando os limites do trabalho com palavras e/ou frases soltas, que, como vimos, ainda convive com o trabalho voltado aos textos na escola alvo de nossa pesquisa. Todavia o fato de o professor apresentar aos alunos uma diversidade textual não é suficiente para um efetivo trabalho com gêneros. Torna-se necessário discutir suas especificidades, aquilo que os distingue uns dos outros, ou seja, suas características.

SANTOS, MENDONÇA e CAVALCANTE (2007) afirmam que “Enquanto certas particularidades dos textos se aplicam a um determinado exemplo, identificando aquele exemplar e **só ele**, as características genéricas se repetem nos textos agrupados sob uma mesma denominação de gênero.” (p. 31 – grifo nosso).

Em seguida, as autoras ilustram sua argumentação, apresentando e analisando vários textos, dentre os quais uma notícia que transcrevemos abaixo:

MST INVADE 15 FAZENDAS

Mais de 2.600 famílias de sem-terra ocuparam, ontem, 15 propriedades espalhadas pelo Grande Recife, Zona da Mata, Agreste e Sertão. Uma das maiores invasões é a do Engenho São João, em São Lourenço da Mata, onde 600 famílias estão acampadas. MST promete ainda mais ações no Estado e em todo o País.

(*Jornal do Commercio*, 06.03.2006)

A análise nos mostra que a notícia possui algumas particularidades, como a identificação dos períodos presentes no texto, número de linhas de sua extensão, uso do pronome relativo “onde” para ligar as informações do texto, etc. Trata-se de especificidades que “dizem respeito a esse texto e não podem ser estendidas a quaisquer notícias, ao gênero notícia” (idem). O fato de este exemplo apresentar tais características não nos permite assumir que outras notícias também as terão, porque são traços específicos desse texto em particular, não necessariamente de outras notícias. Em contrapartida, características como título curto com informação concisa para situar o leitor; estrutura clássica com respostas às perguntas *quem* (2.600 famílias), *o quê*

(ocuparam propriedades), *quando* (ontem), *onde* (Grande Recife, Zona da Mata, Agreste e Sertão), *como* (através de invasão) e *por quê* (promessa do MST de invadir todo o país) são comuns às notícias e “são recorrentes nesse conjunto de textos que, por funcionarem de forma semelhante nas situações sociais, por apresentarem formas específicas de constituição, estariam agrupados numa mesma categoria, ou seja, num mesmo gênero” (idem), nesse caso, o gênero notícia. Assim, são características do referido gênero:

- Função sociocomunicativa básica: informar um grande público, a respeito de certo fato;
- Tratamento de um fato noticioso (aquele considerado relevante para virar notícia);
- Efeito de objetividade: o texto busca ser imparcial e objetivo, por isso não se usam adjetivos valorativos, como **bom, bonito, absurdo**, etc.;
- Título sucinto, revelando o fato central;
- Informações essenciais sobre os acontecimentos, respondendo às seis perguntas clássicas – **o quê, quem, quando, onde, como e por quê**; essas informações compõem o que se chama tecnicamente de lead e vêm, frequentemente, no início do texto. (ibidem, pp. 31-32)

O que observamos, nos depoimentos das professoras entrevistadas, é que as questões utilizadas por elas, em suas avaliações, exploram a compreensão dos aspectos específicos de cada texto, mas que não se aplicam necessariamente a outros textos. Em outras palavras, o objeto das atividades avaliativas é o texto, não o gênero. O que as professoras têm avaliado frequentemente são os aspectos internos do texto, deixando de lado as condições de funcionamento desse texto na sociedade, entre outras características do gênero – formato, função social específica, interlocutores, objetivo comunicativo, formas de circulação, etc.

Julgamos imprescindível, evidentemente, revelar e examinar os aspectos internos do texto. Menos proveitoso, contudo, é o trabalho de explorar **apenas** a organização interna do texto, o seu conteúdo, abandonando outros aspectos tão importantes e que estão ligados ao gênero em que o texto se realiza. Da mesma forma, também consideramos perigoso o inverso, ou seja, analisar somente os traços característicos de cada gênero, sem penetrar nas peculiaridades de sentido do texto. É preciso levar em consideração que o tipo de informação apresentada, as escolhas linguísticas presentes em um texto são

resultado também das restrições próprias do gênero, como é o caso dos títulos curtos para as notícias. Por outro lado, se lemos uma notícia sem considerarmos que aquele exemplar circula num jornal sensacionalista, podemos não perceber os traços desse sensacionalismo no texto, que são linguisticamente marcados. (ibidem, p. 40).

Considerando as provas e as entrevistas analisadas da escola objeto de nossa pesquisa, percebemos não haver uma consciência clara dessas duas dimensões de trabalho – a abordagem do texto e a abordagem do gênero. E é fundamental que os alunos compreendam que “os aspectos socioculturais (‘externos’ ao texto) e os linguísticos (‘internos’ ao texto) são componentes indissociáveis na produção dos sentidos por meio da linguagem” (idem).

Pensamos, portanto, que talvez seja necessário que a Secretaria de Estado de Educação, em vez de recomendar e/ou cobrar, através de seus órgãos representativos regionais, um trabalho mais efetivo voltado para os exames do SIMAVE, ofereça meios de capacitação contínua aos professores da sua rede, a fim de que eles se sintam mais seguros a respeito de questões importantes que envolvem a concepção de língua e de ensino, as quais norteiam a elaboração dos materiais do Estado.

5.4.4. A influência do SIMAVE/PROEB na avaliação do professor

Tomando como base as análises feitas nas seções anteriores, iremos avaliar, nesta seção, se os exames do SIMAVE/PROEB exercem influência na elaboração das provas das professoras do ensino médio da escola onde foi realizada nossa pesquisa.

Primeiramente é preciso considerar que as professoras declararam elaborar suas provas em função da matéria dada em sala de aula, conforme apresentamos na seção 5.4.1. Também, segundo o diretor, as especialistas de ensino e as professoras, na escola, acontecem reuniões anuais de planejamento⁴⁴, em que se organiza um plano de ações com base na observação dos resultados do SIMAVE de cada escola constantes nos boletins pedagógicos, principalmente das deficiências detectadas nos exames anteriores.

Sendo assim, pelo menos parte do que é avaliado nas provas diz respeito aos conteúdos que foram incluídos no programa como formas de intervenção para melhorar os resultados verificados nos testes anteriores. Observa-se, então, nesse caso, que os exames do SIMAVE exercem algum efeito sobre as avaliações cotidianas das professoras, conforme SCARAMUCCI (2011), já citada anteriormente, porém agora referindo-se também ao impacto exercido sobre o currículo.

⁴⁴ Trata-se de uma ação implantada pela política educacional mineira, denominada Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). Essas reuniões acontecem em um ou dois dias por ano, conhecidos como “Dia D”. Os alunos são dispensados e todas as escolas analisam os boletins do SIMAVE para elaborar seu PIP. Para mais informações, consulte o guia disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BE1CD6AF7-E5FF-43AE-A5A3-CA40A6C67F29%7D_Cartilha%20FINAL.pdf.

Algumas dessas professoras assumem essa influência do SIMAVE, seja em maior ou menor proporção. A professora Bruna associa essa influência aos descritores que os professores “têm que acompanhar”, descritores esses que fazem parte da matriz de referência utilizada pelo SIMAVE e que constam também no CBC (Currículo Básico Comum) de língua portuguesa, material comumente utilizado como referência de programa nas escolas estaduais mineiras. Segundo ela (ENT-PROF-BRU):

Pesquisador: (...) *A senhora acha que o SIMAVE exerce alguma influência no seu planejamento?*

Professora Bruna: *Exerce, porque eles têm os descritores, e a gente tem que acompanhar, né?*

A professora Carla acredita que o SIMAVE vem a somar no seu planejamento (ENT-PROF-CAR):

Pesquisador: *A senhora acha que o SIMAVE exerce alguma influência no seu planejamento?*

Professora Carla: *É... aquilo que eu falei... sempre acrescenta, né?*

Já para a professora Laura, que atua no ensino noturno, essa influência não é muito evidente. Ela julga não haver essa influência (ENT-PROF-LAU):

Pesquisador: *A senhora acha que o SIMAVE exerce alguma influência no seu planejamento?*

Professora Laura: *Também não.*

Há ainda a professora Patrícia que chega a relatar que essa influência se torna maior no terceiro ano, visto que é nessa época que os exames são aplicados. Observe-se o fragmento abaixo, extraído de sua entrevista (ENT-PROF-PAT):

Pesquisador: *A senhora acha que o SIMAVE exerce alguma influência no seu planejamento?*
Professora Patrícia: *Muito pouco. E depende da série que eu esteja... que eu estou dando aula.*
Pesquisador: *Qual série seria mais... tem alguma série que influencia mais?*
Professora Patrícia: *A série que influencia mais é o terceiro ano.*
Pesquisador: *Porque é no terceiro ano que...*
Professora Patrícia: *Que é no terceiro ano.*
Pesquisador: *...a prova acontece*
Professora Patrícia: *A prova acontece. Agora, no primeiro ano, os professores não lembram disso... que existe o SIMAVE.*

Novamente, percebemos, no trecho de entrevista acima, a ideia de “adestramento” para o teste. É necessário destacar também que ao dizer “*no primeiro ano, os professores não lembram disso*”, a professora Patrícia faz, por sua conta, uma generalização, assumindo um julgamento da situação, já que, no primeiro ano, atuam apenas ela e a professora Bruna, que declara “acompanhar” os descritores do SIMAVE.

De forma especial, dentre as professoras participantes da pesquisa, selecionamos a resposta da professora Cristina, que é a professora que trabalha em todas as turmas do terceiro ano matutino e que, exatamente por isso, está em contato mais próximo com a realidade da aplicação dos testes (ENT-PRO-CRI):

Pesquisador: *Como a avaliação é planejada? Ela sofre influência do SIMAVE?*
Professora Cristina: *Sim. Até pelo que eu respondi anteriormente, ela sofre influência do SIMAVE, mas com esse objetivo... de não deixar o nosso aluno... pelo menos tentar não deixar o nosso aluno fracassar nessas provas que são provas de avaliação do... do governo. E aí eu colocaria um adendo de que... é... não acredito cem por cento, né?... nessa... nessa... nessa prova ou nesse tipo de avaliação. Eu acho que ela deveria ser regionalizada... atendendo aí a cada região, que nosso Brasil é imenso, com diversidades assim... imensas também, mas mesmo assim, como existe o.. o... existe a lei... digamos assim, né?... está dentro do... do nosso programa. Então eu me sinto na obrigação de cumpri-lo... de pelo menos tentar.*

Na sua fala, podemos observar que ela admite existir a influência do SIMAVE, pois existe uma preocupação com o desempenho dos alunos nesses exames (“*tentar não deixar o nosso aluno fracassar nessas provas*”). A professora também revela que se sente na obrigação

de cumprir o programa, porque é “lei”, referindo-se aos conteúdos que fazem parte do CBC e que são considerados obrigatórios nas escolas estaduais mineiras. Ainda identificamos, na sua resposta, uma crítica ao fato de a avaliação do SIMAVE, apesar de abranger apenas o estado de Minas Gerais, não considerar as suas especificidades regionais. De fato, Minas Gerais é o quarto maior estado brasileiro, com 586.528 km² e muitas variedades econômicas, sociais, culturais e até mesmo linguísticas, conforme ZÁGARI (1998).

Finalmente, outro detalhe significativo que identificamos, em um trecho da entrevista com a professora Carla, é a referência ao que BACHMAN & PALMER (1996) chamam de “ensinar para o teste”. Observe-se o trecho destacado no fragmento abaixo (ENT-PROF-CAR):

Pesquisador: (...) *As questões são formuladas extraídas de algum lugar? São preparadas ineditamente?*

Professora Carla: *Sim, de algum lugar e também às vezes de alguma coisa que eu falo a mais dentro de sala, que eu explico oralmente também, sabe? (...)*

*Pra ver se eles estão atentos. Aí aquilo eu vou debatendo, todo dia eu pergunto, sabe? Pra eles irem já se familiarizando, sabe?... **pra, quando chegar na hora da prova, ficar mais tranquilo.***
(grifos nossos)

A preocupação da professora recai sobre a dificuldade que seus alunos possam vir a ter na hora dos exames, e ela trabalha no sentido de os alunos “*irem já se familiarizando*” e vencerem suas dificuldades (“*ficar mais tranquilo*”). Da mesma forma, a professora Cristina relata que sua avaliação sofre influência dos testes do SIMAVE para “*pelo menos tentar não deixar o nosso aluno fracassar nessas provas*”.

De acordo com o que apresentamos na seção 2.6.3, citando BACHMAN & PALMER (1996), temos, nos últimos fragmentos de entrevistas citados acima, o ensinar algo que não está compatível com os objetivos da professora Cristina (ela ensina porque “*é lei*” e porque se sente “*na obrigação de cumprir*”) e uma espécie de adestramento para uma situação específica, caracterizada pela atitude das professoras Carla e Cristina em preparar seus alunos para os exames. Tais práticas, segundo BACHMAN & PALMER (idem) são exemplos de efeito retroativo negativo.

Em relação ao fato de haver divergência de opinião de uma professora quanto à influência dos exames em suas avaliações, lembremos o que nos afirma MARKEE (1992) ao

ressaltar que um mesmo teste pode provocar impactos diferentes nas pessoas, em função, entre outros, de características pessoais.

Pelo que observamos neste capítulo, verifica-se que existe, conforme já prevíamos, uma influência dos exames do SIMAVE/PROEB na elaboração das provas das professoras do ensino médio da escola pesquisada, seja pela reutilização/adaptação dos itens constantes em testes de edições anteriores, seja pela busca de questões que se assemelhem aos tipos de questões que compõem tais testes, ou ainda pela preocupação em oferecer ao aluno meios para que ele possa ter um bom rendimento nesse sistema de avaliação em larga escala.

No capítulo seguinte, “Discussão dos resultados”, examinaremos com mais atenção os dados e as informações apresentadas neste capítulo.

CAPÍTULO 6

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O principal objetivo desta pesquisa foi investigar se existe algum efeito retroativo, provocado pelos exames do SIMAVE/PROEB, na avaliação das professoras de língua portuguesa do ensino médio da escola pública onde a pesquisa foi realizada. Em caso afirmativo, interessava-nos saber também que tipo de efeito se apresentava e se os professores tinham consciência desse fato, ou seja, se percebiam esse efeito sobre a sua prática avaliativa.

Considerando a definição de efeito retroativo proposta por SCARAMUCCI (2011), apresentada na seção 2.6 desta tese, é inegável a ocorrência de efeito retroativo dos testes do SIMAVE/PROEB nas práticas avaliativas das professoras da escola investigada, tendo em vista que eles exercem influência sobre o ensino, sobre o programa curricular e sobre as atitudes das professoras e especialistas em educação básica da referida escola. As provas, no contexto dos processos avaliativos habituais da escola, são instrumentos utilizados pelas professoras sujeitos desta pesquisa para descrever o nível de domínio de seus alunos. Como são aplicadas comumente para avaliar cada unidade de conteúdo ministrado, e por estarem extremamente ligadas ao processo de ensino, ao currículo escolar e às atitudes dos professores, elas também refletem o impacto desses exames.

Podemos considerar que é evidente a existência do efeito retroativo da avaliação do SIMAVE/PROEB no contexto investigado, guiando-nos pelas ideias de ALDERSON & WALL (1993) de que professores e alunos, por força dos exames, passam a ter atitudes que não necessariamente teriam se eles (os exames) não existissem. Essa evidência está relacionada à introdução e aplicação dos exames, visto que as professoras não se preocupariam com os testes, nem ensinariam PARA tais testes, se eles de fato não existissem.

Os participantes do processo de ensino e aprendizagem – no nosso caso, os professores – podem ser afetados pelo poder dos exames, assim como BAILEY (1996) ilustra em relação ao aluno, e, com isso, serem levados a práticas que incluem, como vimos, treinar a partir de itens semelhantes, no formato, aos dos testes e aplicar estratégias para que o aluno seja bem sucedido nesses testes.

A pesquisa nos mostra, com efeito, que há uma preocupação das professoras em reproduzir itens que figuraram nas edições anteriores dos testes do SIMAVE/PROEB ou buscar questões semelhantes a esses itens, com o objetivo de familiarizar o aluno com o tipo de questão, que compreende o formato de resposta orientada (múltipla escolha), a utilização da estrutura “enunciado, suporte, comando e alternativas de resposta”, e a avaliação do conteúdo do item sempre relacionada a um descritor da matriz de referência que se estrutura sobre o foco da leitura. Entre essas características dos itens, algumas professoras percebem também a atualidade dos temas presente nos textos que servem de referência ou base aos itens, gerando, assim, uma atenção dirigida para esse traço (a atualidade), quando da elaboração de suas provas, conforme relataram as professoras Patrícia e Cristina.

Esse impacto dos exames do SIMAVE/PROEB na avaliação das professoras se manifesta de uma forma mais evidente nas turmas que estão cursando o ano em que os testes são aplicados – no nosso caso, o terceiro ano do ensino médio, conforme se pôde ver pelos depoimentos da professora Cristina. Isso acontece porque o professor sente mais concretamente a iminência da aplicação dos exames e se dispõe a promover ações que visam a diminuir as dificuldades do aluno perante esse tipo de avaliação e a melhorar o seu desempenho na análise e na interpretação, gerando, conseqüentemente, melhores resultados para ele, para o professor e para a escola como um todo.

De acordo com esta pesquisa, esse efeito retroativo dos exames do SIMAVE/PROEB é reconhecido pelas professoras entrevistadas, ainda que nem todas admitam o mesmo grau de influência deles, já que uma das professoras julga que os testes influenciam “muito pouco”. Entretanto, é oportuno destacar que essa mesma professora declarou que tal influência é maior no terceiro ano, e ela atuava, quando da realização da entrevista, apenas em turmas do primeiro ano. Ou seja, ela mesma distingue que há graus diferentes do efeito dos exames, conforme o ano de ensino, sendo o grau maior nas turmas que prestam o exame naquele ano, e menor nas demais turmas.

Considerando, portanto, que ocorre, de alguma maneira, certo efeito retroativo dos referidos exames nas práticas avaliativas das professoras sujeitos da nossa pesquisa, voltamos para outra questão, que é identificar se se trata de efeito retroativo positivo ou negativo.

Em nossa análise, percebemos indícios de um reflexo positivo dos exames do SIMAVE/PROEB na avaliação das professoras, quais sejam os de provocar uma postura de mudança, abandonando, em certa medida, a cobrança de conteúdos essencialmente gramaticais (do ponto de vista “tradicional”) para uma avaliação sustentada em textos (não exatamente

ainda em gêneros). Isso equivale a dizer que os itens de tais exames tendem a “encorajar boas práticas em sala de aula” (MORROW, 1991). Entretanto, a tentativa das professoras em pautar sua avaliação numa perspectiva que atenda aos PCNs e aos CBCs – o que equivaleria dizer privilegiando os gêneros – é influenciada por alguns fatores.

Entre esses fatores, encontra-se a dificuldade de tais professoras, que se formaram entre as décadas de 1970 a 1980, em dominar o novo paradigma de ensino de língua portuguesa apontado pelos PCNs, que foram criados em 1996. Por se formarem em instituições de pequenas cidades do interior, onde as grandes discussões e pesquisas acadêmicas chegavam tardiamente, algumas dessas professoras não tiveram a oportunidade de conhecer, e outras não puderam discutir amplamente, durante sua formação superior, as reflexões que contribuíram para a reformulação do ensino de língua materna na década de 1990, conforme informações que elas nos relataram para compor o perfil dos sujeitos da pesquisa.

Com uma formação de ensino de língua descontextualizado, centrado na norma e na gramática, as professoras vivenciam um conflito de identidade. Já não lhes cabe o papel de outrora, assimilado nos cursos de graduação, de professor “guardião” da língua, preocupado em identificar “erros” dos alunos, considerados aqueles que não dominam o modelo padrão de língua, a norma culta, “única e correta”, que fora instituída por uma elite dominante. Esse contexto em que as professoras se formaram não possibilita uma autonomia capaz de efetivar, em sala de aula, um trabalho com a língua no qual o ponto de partida e de chegada seja o uso da linguagem. Por essa razão, ainda encontramos, nas provas, um grande número de questões que refletem o ensino tradicional que receberam em sua formação, orientado pelo discurso SOBRE a língua, a metalinguagem.

É interessante observar que, nos exames do SIMAVE/PROEB, identificamos itens cuja preocupação é avaliar a capacidade do aluno em relação ao uso da língua. Assim, exemplificando, se se quer trabalhar com o conteúdo de processos de formação de palavras e os diferentes elementos de sua estrutura mórfica, pode-se avaliar o efeito de sentido de um prefixo, como no item seguinte, extraído do boletim pedagógico do SIMAVE/PROEB 2008, referente à língua portuguesa do terceiro ano do ensino médio (ITEM-28-2008):

Leia o texto e responda.

Gravação de Chávez dá recado anti-EUA

Quem liga para ministério, ouve voz do presidente

Quem liga para o Ministério do Petróleo da Venezuela, recebe o recado da estratégia petrolífera do país diretamente do presidente Hugo Chavez.

Jornal Folha de São Paulo, 27/04/2005.

(P09156SI) O recado “anti-EUA”, gravado por Chávez, indica que o presidente se manifesta em

- A) sintonia com os EUA.
- B) oposição aos EUA.
- C) lugar dos EUA.
- D) contato com os EUA.
- E) direção aos EUA.

Ilustração 27: Item do SIMAVE/PROEB sobre efeito de sentido de prefixo

No item acima, avalia-se a habilidade de “reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos” (descriptor D25). Nesse caso, o aluno deve identificar o efeito de sentido do emprego do prefixo “anti-”, que funciona como modificador do sentido básico de uma palavra, passando a compor uma expressão com valor de adjetivo – “anti-EUA” – que qualifica o recado de Chavez.

Nas provas das professoras da escola pesquisada, por sua vez, as questões extraídas de manuais e livros didáticos, quando relacionadas a algum conteúdo gramatical, evidenciam uma preocupação com a classificação dos fenômenos linguísticos, valorizando mais a memorização, a repetição e a exatidão nas respostas, e refletindo, por isso mesmo, uma perspectiva de trabalho com a língua orientada pelo discurso da metalinguagem, possível zona de conforto das professoras, em virtude da sua formação, conforme discutido acima.

Para efeito de comparação, tomamos novamente como exemplo o conteúdo de processos de formação de palavras e os diferentes elementos de sua estrutura mórfica e identificamos questões do tipo abaixo, extraídas de uma prova do terceiro ano da professora Cristina (Q13-06, Q13-07, Q13-08, Q13-09, Q13-10):

6. (BB) A palavra "aguardente" formou-se por:
 a) hibridismo b) aglutinação c) justaposição d) parassíntese e) derivação
7. (AMAN) Que item contém somente palavras formadas por justaposição?
 a) desagradável - complemento
 b) vaga-lume - pé-de-cabra
 c) encruzilhada - estremeceu
 d) supersticiosa - valiosas
 e) desatarraxou - estremeceu
8. (UF-UBERLÂNDIA) Em qual dos itens abaixo está presente um caso de derivação parassintética:
 a) operaçãozinha b) conversinha c) principalmente d) assustadora e) obrigadinho
9. (PUC-RJ) A palavra engrossar apresenta o mesmo processo de formação de:
 a) embalar b) abstrair c) encaixotar d) encobrir e) perfurar
10. Qual a alternativa em que todas as palavras são formadas por derivação sufixal?
 a) duradouro, inativo, pára-quedas, preconcebido
 b) cabecear, celeste, cooperar, objeto
 c) movediço, mourisco, chuvinha, bebedeira
 d) terreno, campal, injusto, conteúdo
 e) hebreu, mineiro, doente, banana

Ilustração 28: Questões sobre processos de formação de palavras

Nessas questões, diferentemente da abordagem dos itens do SIMAVE/PROEB, que se fundamentam na utilização produtiva da língua, percebemos um esvaziamento de sentido na cobrança de meros nomes classificatórios, o que, além de não evidenciar nenhuma demonstração de o aluno ter assimilado o sentido dos morfemas que constituem as palavras, não se apresenta como algo produtivo para o usuário da língua, visto que dificilmente será exigido dele, em qualquer situação real de uso do idioma, saber nomear o processo de formação de uma palavra.

Por essa razão, enfatizamos, conforme SCHNEUWLY e DOLZ (2004, p. 64), que a aprendizagem da linguagem se dê “precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem”. De acordo com a concepção de gênero que apoia o posicionamento didático desses autores, de um modo geral podemos sustentar que os gêneros são explorados baseando-se na metáfora “dos instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação” (idem) e também de aprendizagem. Em outras palavras, os gêneros são vistos como uma

ferramenta importante – e por isso necessária – para desenvolver as funções superiores dos alunos e para que eles participem nas diversas atividades da vida social.

Quando participamos de uma atividade qualquer da vida diária, munimo-nos anteriormente de um conjunto de utensílios necessários para tal atividade. Por exemplo, se vamos almoçar em um restaurante *self service*, pegamos primeiro o prato, os talheres, o guardanapo, etc. Da mesma forma, nas situações de comunicação, devemos nos instrumentalizar com o gênero, “instrumento para agir discursivamente”. Segundo DOLZ & SCHNEUWLY (1998), o gênero é exatamente esse

instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que o chamamos por vezes de ‘megainstrumento’, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina; mas, fundamentalmente, trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. (p. 65)

Com a perspectiva de estudo da língua centrado nos gêneros, semelhantemente aos exames do SIMAVE/PROEB, as provas escolares poderiam evidenciar um trabalho de leitura mais voltado para as experiências sociais vivenciadas pelos alunos fora do contexto escolar. E, conforme argumenta ANTUNES (2003):

Assumindo os termos dessa concepção e de suas implicações pedagógicas, a escola poderá afastar-se da perspectiva nomeadora e classificatória (centrada no reconhecimento das unidades e de suas nomenclaturas), com seus intermináveis e intrincados exercícios de análise morfológica e sintática com que prioritariamente se tem ocupado (e com os quais ninguém pode interessar-se pela leitura, pela escrita ou por qualquer questão que diga respeito ao uso da linguagem). (p. 109)

Outro fator que dificulta um trabalho mais profícuo na avaliação de língua portuguesa da escola investigada é o desconhecimento, por parte dos profissionais da escola, da concepção de língua que subjaz às avaliações externas aplicadas pelo governo do estado de Minas Gerais. E desconhecendo a concepção de língua como interação, assumida por tais avaliações, as professoras ficam presas a abordagens e técnicas ultrapassadas, reproduzindo questões já elaboradas por outros profissionais, colhidas sobretudo nos manuais didáticos e na internet.

Como não há participação dos profissionais da escola (diretor, especialistas e professores) na elaboração dos itens, perde-se uma grande oportunidade de discutir temas importantes como aqueles que fundamentam o processo de avaliação do sistema mineiro. Entre

eles, a concepção de língua assumida nos exames e as consequentes mudanças de paradigma de ensino/avaliação geradas por essa concepção. Tampouco têm os professores da rede pública ensejo de sugerir os temas abordados nos itens do SIMAVE/PROEB, de serem ouvidos, de participarem, efetivamente, das discussões. Isso provoca, muitas vezes, um distanciamento entre a realidade do que é ensinado e as habilidades/competências que são avaliadas nos exames.

A esse respeito, retomemos a crítica da professora Cristina (vide seção 5.4.4), quando desabafa “*Eu acho que ela [a avaliação do SIMAVE] deveria ser regionalizada... atendendo aí a cada região, que nosso Brasil é imenso, com diversidades assim... imensas também*”. Apesar de a professora equivocar-se ao fazer alusão à grande extensão territorial do país – e não do estado –, ela está se referindo às diversidades sócio-econômico-político-linguísticas de Minas Gerais. Sem uma interlocução com os professores das escolas em que os testes são aplicados, visando a uma contribuição que ajude a definir, portanto, as especificidades de cada região, corre-se o risco de se adotar uma determinada prática em sala de aula e, posteriormente, aplicar uma avaliação que seja desconectada e indiferente a essa prática. E, dessa maneira, existe uma grande probabilidade dos exames contribuírem para um efeito retroativo negativo não apenas nas avaliações, como também em todo o processo de ensino e aprendizagem. LUCENA (2006) corrobora esse pensamento ao investigar, em sua tese, as razões e realidades presentes no modo como professores da rede pública avaliam seus alunos em relação ao aprendizado do inglês como língua estrangeira.

SHOHAMY (1992, p. 515) mostra que não se pode esperar efeito retroativo benéfico, entre outros fatores, quando a elaboração de um teste não leva em consideração os principais responsáveis pela implementação das mudanças sugeridas por esse teste, ou seja, os professores. Com efeito, o envolvimento dos participantes do processo ensino/aprendizagem na elaboração dos exames reduziria essa possibilidade de efeito retroativo negativo.

Em 2008, foi lançado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora um “Guia de elaboração de itens” de língua portuguesa, com critérios a serem observados na elaboração de itens de avaliação em larga escala, recomendações técnicas e pedagógicas a serem consideradas na elaboração de bons itens e também atividades práticas que ajudam a elaborar os itens dentro de tais diretrizes. Nesse guia, há um “convite” para que os professores em geral participem da elaboração de itens. Na apresentação desse documento, lê-se:

Sabemos que, no âmbito da sala de aula, você já dispõe de experiência com a prática da avaliação. Entretanto, como a avaliação do Sistema educacional em larga escala apresenta características diferentes daquelas avaliações que se realizam com grupos reduzidos de estudantes, no cotidiano das escolas, este Guia tem o objetivo de oferecer informações e orientações, para que você conheça um pouco mais sobre a avaliação em larga escala de natureza externa e dela participe como elaborador de itens. (CAEd/UFJF, 2008, p. 5)

Entretanto esse guia não é de amplo conhecimento dos professores, o que podemos afirmar pela nossa própria experiência e atuação docente no local onde foi realizada a pesquisa. Não há uma divulgação desse documento, muito menos um incentivo para que os professores da escola participem desse processo de elaborar itens. Ademais, itens criados nesse contexto de desconhecimento das concepções de língua, de leitura e de avaliação que regem a sua elaboração, muito possivelmente, seriam refutados. Não basta conhecer a estrutura do item, obter sugestões de suportes de onde extrair os gêneros, observar critérios de construção de alternativas de resposta – conforme consta no guia –, se não se tem claro *o quê, como e para quê* avaliar.

A importância dada a esse aspecto parece ser tão pequena por parte dos órgãos responsáveis pela divulgação das informações sobre o SIMAVE/PROEB, que identificamos apenas uma pequena referência à ideia de concepção de linguagem constando a partir do boletim pedagógico de 2008 em diante. O trecho que faz alusão à “concepção de linguagem” é o mesmo em todos os boletins subsequentes ao ano de 2008 e está inserido na seção “*Detalhamento dos domínios e competências da escala [de proficiência]*”. Além de ser curto e não abordar com profundidade o assunto, refere-se ao “Ensino Fundamental”, apesar de figurar nos boletins referentes ao ensino médio. Reproduzimos o trecho abaixo:

DOMÍNIO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA

A concepção de linguagem que fundamenta o trabalho com a língua materna no Ensino Fundamental é a de que a linguagem é uma forma de interação entre os falantes. Consequentemente, o texto deve ser o foco do ensino da língua, uma vez que as interações entre os sujeitos, mediadas pela linguagem, se materializam na forma de textos de diferentes gêneros. O domínio “Estratégias de leitura” reúne as competências que tornam o leitor capaz de lançar mão de recursos variados para ler com compreensão textos de diferentes gêneros.

Ilustração 29: Referência à concepção de linguagem no boletim pedagógico SIMAVE/PROEB 2008

Falta, pois, à Secretaria de Estado de Educação empreender ações que garantam uma interlocução efetiva com os professores das escolas públicas estaduais, possibilitando-lhes uma discussão produtiva sobre as concepções de língua, leitura e avaliação, através de um embasamento teórico adequado, a fim de que tal mudança possa transformar os exames do SIMAVE/PROEB em instrumentos com potencial para um efeito retroativo positivo.

Devidamente orientados e conscientes das concepções norteadoras de tais exames e de suas implicações na prática docente, sobretudo em relação ao processo de avaliação, os professores sentir-se-ão mais seguros na elaboração de suas provas, procedendo a uma atividade produtiva de criação original das questões que envolvem os conteúdos trabalhados em sala de aula. Isso evitaria a mera procura, em *sites* da internet ou em livros didáticos, de itens que se enquadram na matéria ensinada, atividade largamente utilizada pelas professoras da escola pesquisada. Fortaleceria, ainda, o espírito criativo e de reflexão dos professores, ao selecionar textos, gêneros, temas ou situações que com efeito se relacionem com as necessidades reais que o aluno tem na vida, não apenas na escola.

Ao escolher, por exemplo, um determinado gênero para ser trabalhado em uma aula ou em uma sequência de aulas, ou mesmo em uma proposta de avaliação, o professor deverá observar, principalmente, se aquele gênero atenderá aos seus objetivos, o que frequentemente não ocorre nas escolas, como já dissemos anteriormente. Além disso,

Para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 64)

SHOHAMY (1992, p. 515), ao propor um modelo de retroalimentação de informação para avaliar e diagnosticar aprendizes de língua estrangeira, ressalta a importância de haver uma conexão entre exame e currículo. Entre os princípios que baseiam seu modelo, princípios estes que um exame deve respeitar para provocar efeito retroativo positivo, a autora cita, além do envolvimento dos agentes protagonistas de mudanças que citamos há pouco, a relação entre rendimento escolar e proficiência. Ela afirma que nem sempre o que se exige do aluno em um

exame é o que ele de fato vai precisar para a vida. Sendo assim, ensino, aprendizagem e exame devem convergir com as necessidades reais da vida.

Confirmando o que dissemos sobre a falta de uma segurança do professor, gerada pelo desconhecimento das diretrizes que norteiam um processo amplo de avaliação em larga escala como o SIMAVE, comparamos esse princípio proposto por SHOHAMY (1992) nas provas de que dispúnhamos.


Por um lado, deparamo-nos, a título de exemplo, com um item do SIMAVE/PROEB que avalia a capacidade do aluno de perceber a coerência do texto a partir da identificação dos recursos coesivos e de sua função textual. Observe-se o item reproduzido abaixo (ITEM-21-2007), que tem como descritor correspondente “reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc” (D11 da matriz de referência do SIMAVE):

Leia o texto abaixo e responda às questões seguintes.

Entrelinhas

Os quinze anos de Carol

Carol é uma menina do Rio de Janeiro, tem 15 anos e problemas típicos de sua idade. O livro relata as dúvidas e descobertas da garota sobre sexo, amor, menstruação, amizade e muitas outras coisas, além do drama que ela sofre por nunca ter namorado ninguém. Da Editora RGB: (0xx21) 2628-7148. Preço médio: R\$ 15,50.



TODATEEN, junho de 2002. p. 14.

(P11110SI) A expressão “além do”, que aparece em “... além do drama que ela sofre por nunca ter namorado ninguém.”, introduz uma informação

- A) nova.
- B) contraditória.
- C) errada.
- D) negativa.
- E) inútil.

Ilustração 30: Item do SIMAVE/PROEB sobre valor semântico de expressão de ligação

Nesse item, o aluno deveria reconhecer o valor semântico da locução “além de”, que introduz uma informação nova. Trata-se de uma expressão muito utilizada na linguagem oral cotidiana. Além do mais, nessa pequena resenha, o texto é curto, a linguagem é informal e há poucas informações nele, o que nos faz pensar que se trata de um item relativamente fácil. Apesar disso, o boletim pedagógico que registra tal item informa que apenas 46,7% dos alunos aos quais esse teste foi aplicado marcaram a alternativa correta. A nosso ver, para que essa dificuldade seja minimizada, é indispensável criar uma familiaridade com o teor significativo de palavras e expressões utilizadas para essas ligações. E essa familiaridade procede, em grande parte, da leitura frequente de gêneros variados. Portanto, para garantir o domínio e o uso adequado desses conectivos, torna-se imprescindível a prática contínua de leitura que, conseqüentemente, deveria também ser mais cobrada nas provas cotidianas escolares.

Por outro lado, vamos encontrar, nas provas elaboradas pelas professoras, questões em que o aluno também precisa identificar a relação lógico-discursiva marcada, neste caso, pelo advérbio. Veja-se o exemplo abaixo (Q08-11), retirado de uma prova de segundo ano do ensino médio, da professora Bruna:

11- Classifique os adjuntos adverbiais destacados conforme o código.

(1) adjunto adverbial de tempo (2) adjunto adverbial de modo (3) adjunto adverbial de lugar
 (4) adjunto adverbial de intensidade (5) adjunto adverbial de companhia
 (6) adjunto adverbial de negação (7) adjunto adverbial de dúvida (8) adjunto adverbial de afirmação

(2) Podem trabalhar à vontade.

(1) O pai e a mãe chegaram à tarde.

(5) Ele atravessou a linha do trem com Geraldo.

(7) A metade do dinheiro talvez seja devolvida.

(6) Você não deu o remédio a ela.

(8) Sem dúvida, ele ganhará o prêmio.

(3) Ela morava longe.

(4) Não trabalhe demais, por favor!

Ilustração 31: Questão sobre relação lógico-discursiva de expressões adverbiais

Diferentemente do item anterior, extraído de um exame do SIMAVE/PROEB, em que havia um texto dentro de um enquadre de gênero, temos aqui uma questão que não se apoia em nenhum texto. Ao contrário, ela valoriza a aposição de frases soltas, descontextualizadas, muito provavelmente com o objetivo de contemplar um conjunto maior com diferentes tipos de “adjuntos adverbiais”. Apesar de a atividade requerer do aluno a habilidade de assimilar o valor

semântico das palavras ou expressões destacadas para ter êxito na resolução da questão, o que se privilegia, a julgar pelo seu comando inicial, é a classificação dos termos destacados. No item anterior (intitulado “Entrelinhas”), ainda que não haja referência ao gênero, pode-se comprovar a sua “concretude”, algo que não é artificial, como são as frases soltas. Além do mais, o comando do item sugere uma postura de reflexão do aluno em relação ao uso de uma expressão em situação discursiva, e não uma mera habilidade de classificação, muitas vezes tomada pelos alunos como ação de decorar sem ter mesmo assimilado o conteúdo. Por exemplo: “talvez” será sempre adjunto adverbial de dúvida; “não”, adjunto adverbial de negação; “longe”, de lugar; etc, ainda que, pelo contexto (caso existisse), nem sempre fosse assim.

A ausência do texto-base denota uma perspectiva de trabalho com a língua do ponto de vista da Gramática Tradicional, cujas análises se apoiam na fragmentação de textos, mais especificamente na utilização de frases soltas. Ninguém, porém, fala por meio de frases isoladas. As pessoas produzem textos. Segundo BAGNO (2004), as frases soltas são analisadas sem se atentar para o contexto em que estão inseridas, ou seja, a comunicação. Assim, o ensino exclusivo da gramática tradicional não tem sido suficiente para criar autonomia nos alunos em relação à produção textual, visto que eles não conseguem aplicar no texto as regras que aprendem.

Outro exemplo de questão, que nos parece com menos sentido para uma avaliação que vise às habilidades de leitura, é a que segue abaixo (Q08-12), incluída na mesma prova de onde se extraiu a última questão comentada:

12- Leia e faça a análise sintática das orações abaixo: 3Ac

a) Os juizes das partidas foram injustos.	b) Os atletas saíram do estádio aborrecidos.
Sujeito: <u>Os juizes das partidas (simples)</u>	Sujeito: <u>Os atletas (simples)</u>
Núcleo do sujeito: <u>juizes</u>	Núcleo do sujeito: <u>atletas</u>
Adjunto adnominal: <u>Os / das</u>	Adjunto adnominal: <u>Os</u>
Predicado: <u>foram injustos (nominal)</u>	Predicado: <u>sairam do estádio aborrecidos (verbo-nominal)</u>
Verbo: <u>de ligação foram</u>	Verbo: <u>intermitente saíram</u>
Predicativo do: <u>sujeito (injustos)</u>	Predicativo do: <u>sujeito (aborrecidos)</u>
	Adjunto adverbial: <u>de lugar do estádio</u>

Ilustração 32: Questão com classificação sintática

Qual o sentido de se classificar sintaticamente um termo isolado de uma oração? Que benefício pode trazer para a leitura e para a vida prática do aluno a classificação de determinados elementos constituintes de um enunciado? Para NEVES (2002), a segmentação

não possibilita ao aluno refletir e operar sobre a linguagem. Ele inicialmente lê/interpreta e, posteriormente, analisa a língua, isto é, realiza atividades em momentos distintos. Essa estratégia não contribui para o desenvolvimento da capacidade linguística.

A respeito dessa dificuldade de se desenvolver habilidades de leitura, por força da segmentação, lembramos BAILEY (1996, p. 268-272), que cita quatro fatores os quais podem promover um efeito retroativo positivo de um teste. Entre eles está o “aumento de autenticidade”. A autora argumenta que o exame deve reproduzir tipos de situação de que os alunos participam no cotidiano. Embora se refira a testes de língua estrangeira, entendemos que, também na avaliação de língua materna, há que se buscar uma finalidade mais produtiva para as atividades de leitura que são propostas aos alunos, através da utilização de gêneros que circulem na sociedade e que, ainda que não sejam exatamente autênticos, recebam uma abordagem que os torne mais próximos dos autênticos.

Orientadas pelas abordagens teóricas que sustentam os documentos oficiais em relação ao ensino da língua materna e ao processo de avaliação, certamente as professoras de nossa pesquisa repensariam suas práticas avaliativas. Buscariam com mais segurança e mais proveito selecionar gêneros que pudessem ser trabalhados com os alunos, fugindo da artificialidade dos textos “copiados” desta ou daquela fonte. Substituiriam questões de mera classificação morfológica e/ou sintática por propostas mais produtivas de desenvolvimento de habilidades de leitura, elaboradas por elas mesmas.

Conforme SHOHAMY (1992, p. 515), se um dos seis princípios elencados por ela (vide seção 2.6.3), nos quais um exame deve se basear, for negligenciado, um efeito retroativo negativo muito provavelmente surgirá. Como apresentamos a fragilidade de dois desses princípios – princípio do rendimento escolar e eficiência (relação entre o que se aprende e o que é necessário para a vida real) e princípio do envolvimento dos agentes que podem trazer mudanças (participação de professores e administradores da escola no processo) –, embora havendo um empenho por parte de todo o grupo pesquisado para um resultado de sucesso quanto aos exames do SIMAVE/PROEB, constatamos que existem claramente indícios de efeito retroativo negativo dos referidos exames nas provas das professoras da escola onde procedemos à nossa investigação.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa, apresentados no capítulo anterior, permitem apontar algumas contribuições para o estudo do efeito retroativo e possibilitam também uma contribuição para a literatura sobre avaliação da aprendizagem no ensino de língua materna.

Sabe-se que o fenômeno do efeito retroativo é complexo. Ainda há necessidade de mais pesquisas para que haja uma melhor compreensão do impacto dos exames sobre os participantes, o processo e o produto. É necessário aprofundar os estudos principalmente em relação à visão dos alunos a respeito dos testes e da preparação para os testes, conforme recomendam ALDERSON & BANERJEE (2001, p. 215), uma vez que grande parte das pesquisas se fundamenta no processo de ensino.

Conhecer a relação do professor com o sistema de avaliação externo de Minas Gerais, analisar a influência dos exames sobre a sua prática avaliativa no contexto escolar e identificar a percepção que os professores têm a respeito dessa influência, tudo isso pode ajudar a lançar novos olhares sobre a questão da avaliação, seus objetivos, sua dinâmica, sua eficácia.

Acreditamos que as discussões sobre experiências docentes em relação à avaliação, conforme são apresentadas nesta tese, podem indicar uma prática avaliativa – e, portanto, uma prática de ensino – mais coerente com a realidade da escola pública regular e, dessa forma, sugerir caminhos para um ensino de qualidade.

Sendo assim, entendemos que esta investigação é relevante para a melhor compreensão do contexto escolar real de avaliação externa e interna, com identificação do que precisa ser retomado para discussão, a fim de se proporem mudanças que garantam uma maior e melhor participação dos envolvidos no processo de avaliação como um todo.

Este estudo mostra que, no contexto investigado, há indícios que assinalam a existência de um efeito retroativo dos exames do SIMAVE/PROEB sobre a prática avaliativa dos professores da escola pesquisada, mais especificamente na sua tarefa de elaborar provas, tendo em vista que tais professores se preocupam em aproveitar questões iguais ou semelhantes aos

itens do SIMAVE/PROEB ou de outros testes que avaliam as mesmas habilidades relativas aos descritores da matriz de referência utilizada por esse sistema de avaliação. Além disso, a fala dos professores reflete o que BACHMAN & PALMER (1996, p. 33) consideram como exemplo de efeito retroativo negativo, ou seja, a preocupação com o “ensinar para o teste”, na tentativa de garantir ao aluno condições de obter uma nota satisfatória. Se observarmos bem, nenhum dos entrevistados (diretor, especialistas e professores) usou a palavra “aprendizagem” nas suas falas. A preocupação maior parece estar voltada para o conceito obtido, ainda que ele não represente, de fato, uma aprendizagem real. Esse talvez seja o maior exemplo de efeito retroativo negativo identificado por esta pesquisa.

Nessa tentativa de “preparar” o aluno para o teste, entretanto, os professores da escola pesquisada acabam se aproximando de itens de avaliação dos testes do SIMAVE/PROEB ou outros, os quais adotam uma perspectiva sociointeracionista de ensino da língua materna, centrada em três competências: a comunicativa, a linguística e a textual. Esse contato dos professores com tais itens de testes, a nosso ver, pode refletir uma influência positiva dos exames ao fazer com que o professor comece a comparar as suas questões com os itens publicados, buscando afastar-se do tratamento prescritivo da língua, que privilegia o domínio da norma-padrão e de seus aspectos gramaticais, em direção a um ensino voltado para a compreensão do texto, utilizando a abordagem dos gêneros.

É lamentável, todavia, que essa reflexão só venha a acontecer por força de as atividades dos professores estarem voltadas mais fortemente para a preparação do teste. Parece faltar uma conscientização da necessidade do trabalho com os gêneros como forma de propiciar aos alunos a participação na construção de sentido do texto, conforme recomendam os PCNs. Mais que uma falta de conscientização, o discurso dos professores da escola investigada demonstra um aparente desconhecimento não exatamente sobre o que é o gênero e outras noções relativas a ele, tais como domínio discursivo, suporte, propósito comunicativo, etc, mas sobre como utilizar-se de tais noções para uma abordagem do gênero com seu caráter discursivo, histórico e social, ou seja, como trabalhar o gênero textual como instrumento de ensino.

Sem esse conhecimento, a ação docente perde a oportunidade de realizar atividades mais significativas que promovam uma constante interação verbal, podendo tornar-se um exercício mecânico comumente destituído de sentido. Uma prática docente consciente e fundamentada na desconstrução e na construção de variados gêneros pode fornecer subsídios capazes de orientar o aluno a entendê-los e a utilizar-se deles nas diferentes atividades da esfera humana

(BAKHTIN, 1979/1992). Afinal, é através dos gêneros que se produz linguagem, se interage no cotidiano e se assume uma posição a respeito de um fato ou situação.

O desconhecimento ou mesmo a dificuldade em se trabalhar na perspectiva dos gêneros podem privar o professor de um processo de ensino/aprendizagem bastante rico. Conforme visto no capítulo de análise dos dados desta tese, muitas vezes o professor se utiliza de questões, retiradas sem critério de uma fonte qualquer, como material de base para a elaboração de suas provas, comprometendo, assim, o processo de ensino/aprendizagem.

Superar essa dificuldade, a nosso ver, é responsabilidade do Estado, o qual não deve se preocupar apenas em realizar os testes e divulgar seus resultados, mas também em garantir condições para que os professores envolvidos no processo da avaliação tenham condições de compreender as concepções de língua, de ensino, de avaliação adotadas pelo sistema. Além disso, o Estado deveria promover a inclusão dos professores de sua rede nas discussões e na elaboração dos exames. Isso não significa publicar alguns livretos sobre tais concepções ou editar guias de elaboração de itens, mas promover efetivamente a capacitação dos docentes, sobretudo em relação aos conceitos que se referem mais diretamente ao modo de ensinar a língua preconizado nos documentos oficiais.

Ao deixar de facultar ao professor as condições necessárias para a sua efetiva participação no processo de uma avaliação comprometida com objetivos e critérios mais bem definidos, o Estado contribui para uma visão de avaliação reduzida ao seu aspecto classificatório. Tem-se a impressão de que os exames possuem como único objetivo proceder à “verificação” dos erros e acertos dos alunos, evidenciando o desempenho da aprendizagem sem, contudo, atentar para outros problemas que atingem os principais envolvidos nesse processo de avaliação.

Se, por um lado, o Estado não inclui os professores e outros trabalhadores da escola como coparticipantes do sistema de avaliação, por outro lado, ele transfere para professores e gestores escolares a corresponsabilização pelo grau de desempenho conquistado pela instituição nos exames. Os gestores, bem como os professores, são compelidos a atingir metas de desempenho estabelecidas pelo Estado. Se a escola atinge a meta estipulada, todos os seus servidores recebem posteriormente um prêmio em dinheiro por produtividade. Caso a escola não alcance o desempenho almejado, deixa de receber o prêmio, funcionando tal medida como forma de punição pelo “fracasso”.

Se os professores não recebem a devida capacitação para atuarem, nesse processo de avaliação, da forma mais eficiente como se espera deles, consideramos incoerente que o Estado

os responsabilize pelo fato de a escola não ter atingido os resultados esperados. Parece-nos uma tentativa de transferir responsabilidades, culpabilizando terceiros pelo insucesso nos exames, já que, quando os resultados são positivos, eles servem para impulsionar campanhas de governo que buscam enaltecer o Estado através da propagação desse bom desempenho pelo qual, nesse caso, ele – o Estado – é o responsável.

Esperamos que a realidade trazida por este estudo de caso possa concorrer para que se repensem as estratégias futuras de avaliação externa, definindo claramente os objetivos para os professores, os alunos e os demais profissionais das escolas implicados em tais iniciativas, colocando-os como coparticipantes desse processo de avaliar. Dessa forma, como consequência, os professores poderão redimensionar sua prática pedagógica, compreendendo os conceitos e abordagens que são assumidos pelo sistema de avaliação do Estado, podendo, inclusive, opinar sobre eles e propor mudanças, se julgar que elas são necessárias. Agindo nessa perspectiva, o Estado contribuiria para que os exames pudessem ter um efeito redirecionador do ensino, funcionando como um “mecanismo potente para implementação de políticas públicas educacionais”, conforme SCARAMUCCI (2011, p. 109).

Também presumimos que as considerações feitas neste trabalho possam direcionar, de alguma forma, os cursos de formação de professores e de educação continuada, no sentido de que se dê mais atenção aos conhecimentos técnicos e reflexivos sobre a avaliação, sobre os gêneros, sobre as concepções de língua, de ensino, entre outras noções fundamentais, preparando melhor o futuro docente para que ele tenha um posicionamento crítico diante de tais conteúdos e não se veja em dificuldades ao lidar com questões relacionadas ao *que, como, por que e para que* avaliar. Esperamos, ainda, que o Estado possa investir mais em tais cursos, não apenas em logística para realização de exames, a fim de que tenhamos um ensino de qualidade também para todos os alunos de escola pública.

Se nenhum dos resultados supracitados esta pesquisa lograr atingir, ainda assim podemos destacar outra contribuição que ela já começa a delinear: os professores da escola pesquisada mostraram-se bastante interessados em conhecer os resultados desta investigação. Conforme lhes havíamos dito ao procurá-los em busca da formação do *corpus* de pesquisa, nosso interesse não era o de fazer julgamento da sua prática de ensino, mais especificamente da prática avaliativa, reduzindo nossa observação a uma mera atividade de atribuir valor positivo ou negativo. Mais que isso, objetivávamos revelar a realidade da prática avaliativa no contexto escolar, associada aos exames externos.

Em nossas idas à escola, observamos que as professoras se colocavam em uma posição de querer “acertar” em relação à sua prática de ensino, julgando, muitas vezes, que esse “acertar” se traduz em acatar o modo de ensinar que determinam os parâmetros curriculares, os documentos oficiais ou os boletins pedagógicos. Queremos, no entanto, que aquelas professoras, bem como as demais, se conscientizem de que a SUA prática diária, experimentando estratégias, errando, avaliando-se sempre, revendo suas abordagens, é que define o “acertar”, ou seja, a medida adequada para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória. Essa prática do professor, sem dúvida, pode ser norteada e enriquecida pelas recomendações dos documentos oficiais e pelas considerações de pesquisas acadêmicas, tendo em vista que elas representam o resultado de estudos sérios e aprofundados. A ideia é que cada professor perceba nesses materiais um referencial a ser adaptado de acordo com a situação específica ou contexto em que está inserido. Assim, considerando aquilo que pode mudar, aperfeiçoar ou conservar em sua prática, de acordo com seu contexto de atuação, o professor pode contribuir para a diminuição da distância entre a teoria elaborada por estudiosos e a prática que ele vivencia no seu dia a dia.

Percebemos que o contato dos professores da escola pesquisada com os itens do SIMAVE/PROEB tem sido uma porta de entrada para que eles tomem conhecimento de uma forma de avaliar fundamentada na abordagem dos gêneros. Esse contato, paulatinamente, vai repercutindo na sua prática, fazendo com que o professor deixe o hábito de “copiar” questões prontas ou modificar itens que figuram nos livros didáticos, nos *sites* da internet ou nos exames externos já realizados, para se tornar um autor legítimo das suas propostas de avaliação, conforme a necessidade dos seus alunos em função do que ele tem ensinado e considera pertinente avaliar.

E, nesse sentido, é que consideramos salutar o interesse manifestado pelas professoras sujeitos de nossa pesquisa em conhecer a análise dos dados e as conclusões deste trabalho. Cremos que a sua predisposição para conhecer e mudar poderá fazer com que as considerações aqui expostas sirvam-lhes de incentivo para uma orientação com vistas a uma prática avaliativa mais consciente, reflexiva, autônoma e socialmente relevante.

Destacamos ainda que talvez a maior contribuição desta pesquisa seja a mudança que ela já tem operado em nós, na nossa autocrítica relacionada a questões voltadas para a avaliação. Incontestavelmente, nossa prática de avaliar tem sofrido modificações provenientes das reflexões suscitadas por este trabalho. Esperamos que essas considerações também possam influenciar outros professores e profissionais envolvidos com a Educação, objetivando outras

propostas de investigação centradas na reflexão do professor sobre a sua própria prática avaliativa. Afinal, mais importante que encontrarmos respostas é formularmos novas e mais inquietantes perguntas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBERSOLD, J. A. e FIELD, M. L. **From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ALDERSON, C. J. The testing of reading. In: NUTTALL, C. **Teaching reading skills in a foreign language**. Oxford: Heinemann, 1996. p. 212-228.

_____. **Assessing reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

_____; Foreword. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (eds.) **Washback in language testing: Research contexts and methods**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp. ix-xii. 2004.

_____; CLAPHAM, C.; WALL, D. **Language construction and evaluation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

_____; WALL, D. **Does washback exist?** Applied linguistics, v. 14, n. 2. Oxford University Press, 1993. p. 115-129.

_____; HAMP-LYONS, Liz. **TOEFL preparation courses: a study of washback**. Language testing 13 (3), p. 281-297. 1996

_____; BANERJEE, J. Language testing and assessment (part I) (State-of-the-art review). **Language Teaching**, vol. 34, p. 213-236, 2001.

_____; BANERJEE, J. Language testing and assessment (part II) (State-of-the-art review). **Language Teaching**, vol. 35, p. 79-113, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTUNES, Irandé Costa. **Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas**. Florianópolis-SC: Perspectiva. v. 20, n. 1, p. 65-76, jan. 2002.

ARAÚJO, Abelardo Bento; SILVA, Maria Aparecida. **O lugar do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) na busca pela qualidade da educação no Brasil**. Revista Roteiro, Joaçaba, SC. v. 36, n.2, p. 205-224. jul/dez 2011.

AVELAR, Silvana Lúcia Teixeira de. **Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em uma escola de ensino médio e técnico**. Dissertação de Mestrado: Campinas, 2001.

BACHMAN, L. F. (1990) **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

_____ ; COHEN, A. D. (ed.) **Interfaces between second language acquisition and language testing research**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____ ; PALMER, A. S. **Language testing in practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Português ou brasileiro? um convite à pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BAILEY, Kathleen M. **Working for washback: a review of the washback concept in language testing**. *Language Testing*, 13, p. 257-279. 1996.

_____. **Washback in language testing**. TOEFL Monograph Series 15, Educational Testing Service, <http://www.ets.org>. 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. (1979) Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____/VOLOCHÍNOV, V. N. (1929) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Iara Frateschi Vieira. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARBOSA, Flávia Renata Pinto. **Avaliação da aprendizagem na formação de professores: estão os futuros professores preparados para avaliar?** IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de letras, 2000. p. 149-182.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 2005.

BARTHOLOMEU, Maria Amélia Assis Nader. **Prova de língua estrangeira (Inglês) dos vestibulares e sua influência nas percepções, atitudes e motivações de alunos do terceiro ano do ensino médio**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, IEL, Unicamp. 2002

BAZARIM, Milene. A construção da interação entre professora e alunos em contexto escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização de Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

_____. **Escrita, gênero e interação social**. Organização de Judith Chambliss Hoffnagel e Ângela Paiva Dionísio. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society.** Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1997.

BLOOM, Benjamin et al. **Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo.** Porto Alegre: Globo, 1983.

BOUGHTON, Doug; CINTRA, Ana Helena Rizzi. **Avaliação: da teoria à prática.** Ana Mae Barbosa, Arte/ Educação Contemporânea Consonâncias Internacionais. 2005.

BOURDIEU, Pierre. (Coord.) **A miséria do mundo.** 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.** Brasília: SEMTEC/MEC, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. 244p.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Orientações para elaboração de itens para a Avaliação Nacional de Jovens e Adultos.** Brasília, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **PDE/SAEB: Plano de Desenvolvimento da Educação.** Brasília: MEC/SEB. INEP. 127 p. 2008.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BROOKE, Nigel. **O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil.** Cadernos de Pesquisa. vol.36, n.128, pp. 377-401. 2006.

BROOKE, Nigel & CUNHA, Maria Amália de A. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados.** Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo v. 01, pp. 17-

79, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/%20avaliacao-externa-instrumento-gestao-educacional-estados.shtml>. Acesso em: 13/01/2015.

BROWN, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In: WEINERT, E. & KLUWE, R. **Metacognition, motivation, and understanding**. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1987. p. 65-116

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2 ed. San Francisco State University: Longman. 2001 (2 ed.)

BURIASCO, Regina Luzia Corio. **Algumas considerações sobre avaliação educacional**. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, n. 22, p. 155-178. 2000.

BURON, Javier. **Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición**. Mensajero: Espanha, 2002.

CAEd/UFJF. **Guia de elaboração de itens – Língua Portuguesa**. 2008.

CAMPOS, Anna Maria. **Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português?** Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, FGV, v. 24, n. 2, p. 30-50, fev./abr. 1990.

CAVALCANTI, Marilda C.; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro**. Trabalhos de Linguística aplicada. Campinas, n. 17, p. 133-144, 1991.

CHENG, Liying. **Changing assessment: washback on teacher perceptions and actions**. Teaching and Teacher Education, 15, Pergamon. p. 253-271. 1999.

_____ ; CURTIS, A. Washback or backwash: a review of the impact of testing on teaching and learning. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. **Washback in language testing – Research contexts and methods**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 2004

_____ ; WATANABE, Y.; CURTIS, A. **Washback in language testing – Research contexts and methods**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 2004

_____. **Changing language teaching through language testing: A washback study**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

COARACY, Joana. **O planejamento como processo**. Revista Educação. 4 ed., Brasília. 1972.

COSCARELLI, Carla Viana. **Gêneros textuais na escola**. Revista Veredas on line – Ensino. Juiz de Fora, fev/2007, p. 78-86. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf>>

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COX, Roy. The impact of student feedback and assessment. In: GOOD, David; GREENWALD, Suzanne; COX, Roy; GOLDMAN, Megan (Eds.). **University collaboration for innovation**. Rotterdam: Sense Publishers, 2007. p. 99-119.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.) **Gêneros Textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, p. 31-73. 2002.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CZAPSKI, Silvia. **A implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Ed. MEC/Unesco. Seção "Fichário", cap "PCN". 1997.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DAVIES, A. (ed). **Language testing symposium: A psycholinguistic approach**. Oxford: Oxford University Press. 1968.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école**. Paris: ESF Éditeur, 1998. (Collection Didactique du Français)

_____. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2004.

DUARTE, Jorge e BARROS, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2008.

DUARTE, Roselany de Holanda. **Ensino de língua materna: um retrospecto do ensino tradicional da gramática às reconsiderações formuladas nas teorias sociointeracionistas**. Revista Desenredos. Ano II, n. 6, Teresina-PI, jul/ago/set 2010. Disponível em: <http://desenredos.dominiotemporario.com/doc/06-artigo-lingua-RoselanyDuarte.pdf> Acesso em 03/05/2013.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. Currículo e avaliação. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. *Avaliação institucional da escola e do sistema educacional*: base teórica e construção do projeto. 2.ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002a.

_____. Avaliar a escola é preciso. Mas..., que avaliação? In: VIEIRA, S. L. **Gestão da Escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L. B. **The nature of intelligence**. Hillsdale, N. J. Erlbaum, 1976. p. 231-235.

_____. **Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry**. Stanford University. American Psychology. vol. 34, nº. 10, 1979. p. 906-911.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHIRALDELLI, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, Telma. **Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular**. Trabalhos em Linguística Aplicada, 34, p. 21-37. 1999.

GOLIATH, Wilma Botelho. **O discurso do professor como estímulo a habilidades metacognitivas para alunos iniciantes na aprendizagem da língua inglesa – um estudo de caso**. 2009. 125f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Campos dos Goytacazes, RJ, 2009.

GOODE, William J. & HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

GRAÇA, Heleonora Cerqueira da. No espelho da avaliação externa: o ensino público municipal de Aracaju. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n. 47, p. 489-504. set 2010.

GUIMARÃES-SANTOS, Luiza. **Perspective actionnelle et genres textuels: le modèle didactique dans l'enseignement du français langue étrangère**. Synergies, Canada, n 5. 2012.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2007

_____. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre. Mediação, 2008.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HORTA NETO, João Luiz. **Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005**. Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Americanos. Madri, n. 42/5, p. 1-13. abr 2007.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

HUGHES, Arthur. **Testing for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

_____. **Backwash and TOEFL 2000**. Unpublished manuscript, University of Reading, Reading, England. 1993.

JOSÉ, Edson Florentino. **A prova posta à prova: uma análise do gênero prova na esfera escolar**. 2010. 272 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

KADRI, Michele Salles El; GIMENEZ, Telma. **Mapeando práticas significativas no ensino de língua inglesa: visões de professores participantes no PIBID-UEL**. Revista Eletrônica Pro-Docência/UEL. Ed. n. 3, vol. 1, jan-jun. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume3/KADRI-GIMENEZ.pdf>. Acesso em: 23 de janeiro de 2014.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KELLAGHAN, Thomas; MADDAUS, George F.; AIRASIAN, Peter W. **The effects of standardized testing**. Boston, MA: Kluwer-Nijhoff. 1982.

_____; GREANEY, Vincent. **Using examinations to improve education: A study of fourteen African countries**. Washington, DC: World Bank. 1992

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas: Pontes, 1992.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KUENZER, A. Z.; MACHADO, L. R. S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (org.) **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982, p. 29-52.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura – uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra – D. C. Luzzatto, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. 2001. 302 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 2001.

LOCH, Valdeci Valentin. **Jeito de avaliar – o construtivismo e o processo de avaliação**. Curitiba: Renascer, 1995.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária. 2002

LUCENA, Maria Inêz Probst. **Razões e realidades no modo como as professoras de inglês como língua estrangeira de escola pública avaliam seus alunos**. 2006. 227 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. (1995) 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Avaliação da aprendizagem: visão geral**. Entrevista publicada no caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba-SP, por ocasião da conferência “Avaliação da aprendizagem na escola. Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005.

_____. **Entrevista publicada na Folha Dirigida**. Rio de Janeiro, edição n° 1069. Caderno “Aprender”, p. 9. Rio de Janeiro, 06 de outubro de 2006.

LUSSIER, Denise. **Évaluer les apprentissages: dans une approche communicative**. Paris: Hachette, 1992.

MACHADO, Anna Rachel. **Revisitando o conceito de resumos**. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MADAUS, George F. The influence of testing on the curriculum. In: Tanner, L.N. (ed.) **Critical issues in curriculum: Eighty-seventh yearbook of the national society for the study of education** (Part 1). University of Chicago Press, Chicago, pp. 83-121. 1988.

MAGRONE, Eduardo; TAVARES Jr., Fernando. **A accountability como fator de instabilidade do pacto educacional brasileiro**. Educação em Foco: Juiz de Fora, v. 18, p. 11-48, 2014.

MANZINI, Eduardo J. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática. v. 26/27, p. 149-158. 1990/1991.

_____. **Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In: Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004. Anais. Bauru: USC, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: 2000, (mimeo).

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. DLCV: Língua, Linguística e Literatura, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, out. 2003.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 3 ed. Lucerna: Rio de Janeiro, 2006.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____; SUASSUNA, L. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: em busca da historicidade da língua. Cadernos de Educação Municipal Recife: Undime, n. 1, p. 9-27, 1996.

MARKEE, Numa. **The diffusion of innovation in language teaching**. Annual Review of Applied Linguistics, 13, p. 229-243. mar. 1992

MARTINS, André. **A política de capacitação de professores do Ensino Fundamental em Minas Gerais nos anos 90**. Dissertação de mestrado. Niterói: Faculdade de Educação, UFF, 1998.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Escola Sagarana: Educação para a vida com dignidade e esperança**. Belo Horizonte: Lê, 1999. Coleção Lições de Minas, vol. II.

MINAS GERAIS/SEE. Resolução nº 113 de 14 de agosto de 2000. Institui a comissão executiva Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. In: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer, n. 297, setembro, 2000, p. 19-20.

MINAS GERAIS. **Resolução 104/2000**. Belo Horizonte: Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, 2000.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. SIMAVE. **Avaliação Continuada**. Belo Horizonte: UFMG, 2001-2002.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular – CBC Português – Ensinos fundamental e médio**. 2005a.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Avaliação da aprendizagem escolar**. Módulo de estudo nº 5 do Programa de Desenvolvimento Profissional do Educador. Projeto Escolas-Referência. Belo Horizonte, 2005b.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Avaliação da rede pública de educação básica**. SIMAVE/ PROEB-2006. Juiz de Fora: UFJF/CAEd, 2006 Anual.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Boletim pedagógico de avaliação da educação**: SIMAVE PROEB-2007. Juiz de Fora: UFJF/CAEd, 2007 Anual.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Boletim pedagógico de avaliação da educação**: SIMAVE PROEB-2008. Juiz de Fora: UFJF/CAEd, 2008 Anual.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Revista do Sistema de Avaliação**. SIMAVE/PROEB-2009. Juiz de Fora: UFJF/CAEd. v. 1. 2009a Anual.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Boletim pedagógico da Escola**. SIMAVE/PROEB-2009. Juiz de Fora: UFJF/CAEd. v. 3. 2009b Anual.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Boletim pedagógico da Escola**. SIMAVE/PROEB-2010. Juiz de Fora: UFJF/CAEd. v. 3. 2010 Anual.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Revista pedagógica**. SIMAVE/PROEB-2011. Juiz de Fora: UFJF/CAEd. v. 3. 2011 Anual.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Revista pedagógica**. SIMAVE/PROEB-2012. Juiz de Fora: UFJF/CAEd. v. 1. 2012 Anual.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Revista pedagógica**. SIMAVE/PROEB-2013. Juiz de Fora: UFJF/CAEd. v. 1. 2013 Anual.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Comunicação apresentada ao IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. Curitiba, 2009.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento das competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORROW, K. The evaluation of tests of communicative competence. In: PORTAL, M. (Ed.) **Innovations n Language Testing**. London: National Foundation for Education Research/Nelson Publishers. 1986, p.1-13.

_____. Evaluating communicative testing. In: ANIVAN, S. (Ed.). **Current developments in language testing**. Anthology Series 25, Singapore: Regional Language Center, 1991, p. 111-18.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Políticas de accountability na educação básica: repercussões em municípios catarinenses**. In: 35ª Reunião Anual da ANPED – GT Estado e Políticas Públicas. 2012.

NERY, Alfredina. **Parecer sobre a Matriz Curricular de Língua Portuguesa**. 3. ed. mimeo. Brasília: 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola; renovação do ensino da gramática; formalismo x funcionalismo; análise da gramática escolar**. 5 ed. São Paulo: Contexto. Coleção Repensando a Língua Portuguesa. 2002.

OLIVEIRA, Marco Antônio. **A sátira (Menipeia): ruído na rede ou rede-ruído?** Texto apresentado no VIII Congresso Internacional da ABRALIC, Belo Horizonte-MG, 2002.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

PAES DE BARROS, Cláudia Graziano e COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. **Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual?** Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso, São Paulo , v. 7, n. 2, p. 38-56, Jul/Dez 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217645732012000200004&lng=en&nrm=iso>.

PDE/PROVA BRASIL - PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Brasília: MEC/SEB/INEP. 2011

PEARSON, I. Tests as levers for change. In D. Chamberlain & R. J. Baumgardner (eds.). **ESP in the classroom: Practice and evaluation**. London: Modern English. pp. 98-107.1988.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Arned Editora, 1999.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999b.

PINHO, José Antônio Gomes & SACRAMENTO, Ana Rita Silva. **Accountability: já podemos traduzi-la para o português?** Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, FGV, v. 43, n. 6, p. 1343-1368, nov./dez. 2009.

PONTE, João Pedro M. da. **Estudos de caso em educação matemática.** Bolema (Boletim de Educação Matemática), v. 19, n. 25. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do IGCE – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: ALB/Mercado de Letras, 1996.

_____. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2001.

REUTER, Yves. **Enseigner et apprendre à écrire: construire une didactique de l'écriture.** Paris: ESF Éditeur, 1996.

ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** 2 ed. São Paulo: Parábola, 2005.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SANT'ANNA, F. M.; ENRICONE, D.; ANDRÉ, L.; TURRA, C. M. **Planejamento de ensino e avaliação.** 11. ed. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1995.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia & CAVALCANTE, Marianne C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: ____ (orgs). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 27-41.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo. Guia de correção: Língua Portuguesa – Prova 2 – 1ª Prova da Cidade. São Paulo, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica.** Campinas: Cortez/Autores Associados, 1983.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. **Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de LE.** Revista Contexturas, São José do Rio Preto, v. 4, p. 115-124. 1999a.

_____. **Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública.** Trabalhos em Linguística Aplicada. n. 34, p. 07-20, 1999b.

_____. **Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito**

retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (Inglês). Contexturas: ensino crítico de língua inglesa, n. 5, p. 97-109, 2001.

_____. **Entrance examinations and TEFL in Brazil: a case study.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 2, n. 1. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 61-81, 2002.

_____. **Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte.** Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, IEL – Unicamp. n. 43. p. 203-226. 2004

_____. **Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas.** Linguarum Arena, v. 2, p. 103-120. 2011.

SCHMIDT, Siegfried J. **Linguística e teoria do texto.** São Paulo: Pioneira, 1978.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *et al.* In: **Gêneros orais e escritos na escola.** 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 19-34.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SERRÃO, Joel. **Iniciação ao filosofar.** Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1970.

SHOHAMY, Elana. **Beyond proficiency testing: a diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning.** The Modern Language Journal. v. 76, n. 4, 1992. p. 513-521.

_____. **The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests.** London: Pearson, 2001.

SILVA, Elizabeth Maria da; ARAÚJO, Denise Lino de. **Redação no vestibular: efeito retroativo da noção de gêneros textuais.** Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, v. 48, n. 1 jun/2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132009000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 24/11/13.

SILVA, Marta Cristina da. **A avaliação da leitura em língua estrangeira: explorando gêneros textuais.** 2004. 317 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

SILVA, Ricardo Moutinho Rodrigues da. **O efeito retroativo do CELPE-BRAS na cultura de aprender de candidatos ao exame.** 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Estudos e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2007.

SMITH, Mary Lee. **Put to the test: the effects of external testing on teachers.** Educational Researcher 20/5, p. 8-11. 1991.

SOUZA, I. P.; LEITE, T. M. R.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Leitura, letramento e alfabetização na escola. In: SOUZA, I. P. & BARBOSA, M. L. F. F. **Práticas de Leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SWALES, John M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. **Other floors, other voices: a textography of a small university building**. London: Lawrence Erlbaum, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Categorias de texto como objeto de ensino**. [Trabalho apresentado no "XXI Encontro Nacional da ANPOLL", PUC. São Paulo, 19-21 de julho de 2006].

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3. 1992.

_____. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

VASCONCELLOS, M. M. Maura. **Avaliação & ética**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2009.

VERNON, Philip Ewart. **The measurement of abilities**. London: University of London Press. 2nd edition. 1956.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n. 27, p. 41-76. 2003.

VIEIRA, Jorge Blascoviski. **Estado, sociedade civil e accountability**. Ensaios FEE. Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 605-626, jun. 2005.

WALL, Dianne. **Introducing new tests into traditional systems: Insights from general education and from innovation theory**. Language Testing 13 (3), p. 334-354. 1996

WATANABE, Yoshinori. Methodology in washback studies. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. **Washback in language testing – Research contexts and methods**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

WEEDWOOD, Bárbara. **História concisa da linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

XAVIER, M. L. M.; ZEN, M. I. H. D. **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Cadernos Educação Básica 5. Porto Alegre: Mediação, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZÁGARI, Mario Roberto Lobuglio. Os falares mineiros. In: AGUILERA, Vanderci Andrade. **A geografia linguística no Brasil: caminhos e perspectivas**. Londrina: Ed. UEL, 1998.

ZILBERMAN, Regina. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino. In: ABREU, Márcia. (org.) **Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE**. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 83-87. 1995.

Anexos

ANEXO 1: Roteiro de perguntas para entrevista com os professores

Como o(a) senhor(a) prepara suas provas?

Tem objetivos preestabelecidos?

Que tipo de questões figuram nelas?

Que parâmetros norteiam a escolha das questões?

Como os gêneros aparecem nas provas?

O contexto dos gêneros é apresentado aos alunos? Nas aulas ou nas provas?

Em algum momento, a contextualização do gênero (suporte, objetivo, autor, função social, etc) é apresentado ao aluno (nas aulas ou nas provas)? Ou fica-se apenas na identificação dele?

O(a) senhor(a) conhece as questões do SIMAVE? Já utilizou questões do SIMAVE?

De que forma? Como elas entram nas suas provas?

Por que elas entram nas suas provas?

O(a) senhor(a) acha importante elaborar provas semelhantes às do SIMAVE? Por quê?

Semelhantes em relação à forma ou às competências exigidas?

Como é dividida a cobrança dos gêneros textuais e da gramática? (Proporção de questões)

Como o(a) senhor(a) decide sobre as práticas de ensino que o(a) senhor(a) usa nas aulas visando o teste?

Existe cobrança da escola ou de algum órgão em relação ao trabalho voltado para o SIMAVE?

O(a) senhor(a) acha que o SIMAVE exerce alguma influência no seu planejamento? Avaliativo também?

O resultado do SIMAVE é levado em consideração para alguma ação posterior?

ANEXO 2: Roteiro de perguntas para entrevista com as especialistas em educação

O que o(a) senhor(a) sabe sobre o SIMAVE?

O(a) senhor(a) acha que o SIMAVE exerce alguma influência no planejamento do professor?
Avaliativo também?

Existe cobrança da escola ou de algum órgão em relação ao trabalho do professor voltado para o SIMAVE?

Existe alguma ação feita pela escola para auxiliar o professor em relação a algum atividade voltada para o SIMAVE?

Os boletins sobre o SIMAVE são levados ao conhecimento dos professores?

As questões do SIMAVE são apresentadas aos professores?

Alguma ação é tomada em relação aos resultados do SIMAVE?

Existe algum prêmio por produtividade pago ao professor em função dos resultados do SIMAVE?

ANEXO 3: Roteiro de perguntas para entrevista com o diretor da escola

O que o(a) senhor(a) sabe sobre o SIMAVE?

O(a) senhor(a) acha que o SIMAVE exerce alguma influência no planejamento do professor?
Avaliativo também?

Existe cobrança da escola ou de algum órgão em relação ao trabalho do professor voltado para o SIMAVE?

Existe alguma ação feita pela escola para auxiliar o professor em relação a algum atividade voltada para o SIMAVE?

Os boletins sobre o SIMAVE são levados ao conhecimento dos professores?

As questões do SIMAVE são apresentadas aos professores?

Alguma ação é tomada em relação aos resultados do SIMAVE?

Existe algum prêmio por produtividade pago ao professor em função dos resultados do SIMAVE?

Para o(a) senhor(a), qual a importância do SIMAVE?

ANEXO 4: Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF

36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“A percepção de professores da rede pública estadual sobre o efeito retroativo do SIMAVE na sua avaliação dos gêneros textuais: um estudo de caso”**. Nesta pesquisa pretendemos **“investigar como o gênero textual está sendo abordado enquanto elemento de avaliação de leitura em língua materna nos exames do SIMAVE e no contexto da sala de aula”**. O motivo que nos leva a estudar tal assunto é **“verificar se a abordagem dos gêneros textuais nos exames do SIMAVE exerce uma influência na escolha de conteúdos para avaliação por parte dos professores da rede pública estadual”**.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: **“estudo de caso, realizado através de entrevistas e investigação de natureza documental”**. Os riscos envolvidos na pesquisa são mínimos, mas, considerando que haverá também uma análise de dados, eles consistem na **“divulgação desses dados”**. Os benefícios da participação dos envolvidos na pesquisa consistem na contribuição que eles darão para uma compreensão maior do fenômeno investigado, com possíveis propostas de melhoria para o processo de ensino/aprendizagem.

Para participar deste estudo, o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na **“(Nome da escola pesquisada)”** e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira

(Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“A percepção de professores da rede pública estadual sobre o efeito retroativo do SIMAVE na sua avaliação dos gêneros textuais: um estudo de caso”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 .

Nome	Assinatura participante	Data
Nome	Assinatura pesquisador	Data
Nome	Assinatura testemunha	Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos-UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

Nome do Pesquisador Responsável:

PAULO HENRIQUE GOLIATH

ENDEREÇO:

CEP:

FONE:

E-MAIL:

ANEXO 5: ENTREVISTA COM A PROFESSORA BRUNA

PQS: Professora, como a senhora prepara suas provas?

PRF: É... Revisando toda a matéria primeiro, revisando toda a matéria que foi dada durante o bimestre. Aí depois a gente pesquisa na internet questões de vestibulares, questões de ENEM, questões em vários livros, porque não vão ser do mesmo livro adotado, né? Então faz uma pesquisa antes... né?... de preparar a prova... da matéria que foi analisada durante o bimestre. E eles fazem duas... três provas. Se o bimestre vale trinta, faz uma prova valendo dez, outra prova valendo dez e um trabalho valendo dez.

PQS: Certo.

PRF: Depois ainda tem a paralela.

PQS: Certo. Pra essas provas, tem objetivos preestabelecidos?

PRF: Tem. Sempre eu coloco na prova assim... ??? no cabeçalho... por exemplo, eu vou perguntar gerundismo. Aí na prova eu... é... na prova cê põe gerundismo é isto... uma... um enunciado. Depois reescreva as frases... igual eu vou dar esse mês... reescreva as frases retirando o gerundismo. Mas eu não ponho só assim... retire o gerundismo. Eu ponho primeiro, né?... o enunciado.

PQS: Que tipo de questões figuram nessas provas?

PRF: Questões abertas e fechadas.

PQS: Mas questões relacionadas, por exemplo, a gramática, gêneros, textos?

PRF: Não. Tem tudo. Por exemplo, esse mês eu dei carta ao leitor, relato pessoal e... pera aí... ???... o relato foi.. o gênero foi relato pessoal, a carta ao leitor... inclusive foi uma... ah... e tem o quê? Foi notícia. Foi uma notícia que saiu sobre o calor em São Paulo, sobre a falta de água.

PQS: Certo. Então na prova...

PRF: Aí na prova tem a parte de texto, gêneros... na... no ensino médio tem a parte de literatura que eu tô dando Olavo Bilac, os sonetos e vai ter a gramática. Vai entrar o gerundismo, verbos e... gerundismo, verbos... e a correlação do verbo, né? Se é pra usar o pretérito com o futuro do pretérito. Entendeu?

PQS: O emprego dos tempos verbais.

PRF: É... emprego dos tempos verbais.

PQS: É... que parâmetros norteiam a escolha dessas questões?

PRF: É... ah... parâmetros que vão nortear... vai ser a qualidade do aluno. Não posso pôr uma questão muito difícil numa turma... as... as provas são diferentes. E na mesma sala que tem cinquenta e tantos alunos, eu faço duas provas diferentes.

PQS: Certo. E como os gêneros aparecem nessas provas?

PRF: Ah... em forma de texto. Por exemplo eu tô dando Olavo Bilac. As provas são todas... são duas provas diferentes. Uma vai cair aquele “Nel mezzo del cammino”... no meio do caminho... e na outra vai cair “Via Láctea”... tá?

PQS: É... o contexto dos gêneros é apresentado aos alunos?... assim... o suporte em que ele foi... é...

PRF: Tirado, né?

PQS: Isso!

PRF: Por exemplo a... da notícia... foi tirada da revista tal... entendeu? Quando eu trabalhei... trabalhei a carta pessoal, eu peguei da revista Cláudia sobre a tv. Aí primeiro trabalhei o texto e depois mandei escrever sobre... uma carta da revista Ve... não foi da revista Veja não... da revista Cláudia falando o que que eles acharam da reportagem.

PQS: Então que tipo de questão que cai sobre o gênero na prova... que o aluno tem que fazer?...

PRF: Uai...

PQS: Tem que identificar, por exemplo, as características?

PRF: As características... características de tal gênero. Cai... eu ponho sempre isso... pedi as características de tal gênero.

PQS: Certo... é... identificar as características, né?

PRF: É... as características.

PQS: É... a senhora conhece as questões do SIMAVE?

PRF: Conheço.

PQS: Já utilizou as questões do SIMAVE?

PRF: Conheço. Inclusive eu trago as provas do SIMAVE antiga e uso dentro de sala.

PQS: Certo. É... De que forma... de que forma que isso é usado?... assim... traz as questões exatamente como elas caíram lá? Todas elas são apresentadas pra eles?

PRF: Eu trago assim... não todas, né? porque não dá, que são muitas questões. Eu escolho algumas e trago pra eles.

PQS: E nas provas?

PRF: Pra eles terem conhecimento, né? As questões assim... é tema que eles pedem, né? Os.. É... eles pedem de acordo com aqueles... como é que chama aqueles negócios que vêm assim...?

PQS: Os descritores?

PRF: Descritores.. é...

PQS: E essas questões entram também nas provas?

PRF: Entram.

PQS: É...

PRF: Porque eu não uso todas. Então eu deixo algumas pra ela usar na prova.

PQS: Certo. E como que elas entram nas provas? Exatamente como elas caíram no SIMAVE ou do... alguma parecida?

PRF: Alguma parecida. A gente tira de outros livros.

PQS: Certo. Tira de outros livros questões que são semelhantes às que caem no SIMAVE, né?

PRF: Semelhantes. E os... muitos livros têm no final do livro tem questões do ENEM, questões do SIMAVE. Esses livros didáticos... a maioria vem no final do livro... cê viu?... vem um... um encarte.

PQS: Uhum...

PRF: Né?

PQS: E a senhora acha importante... aliás, por que essas questões entram na suas provas?

PRF: Para avaliar se eles estão dentro dos descritores, se eles tão aprendendo o que os descritores pedem, né?

PQS: Certo. A senhora acha importante elaborar provas semelhantes às do SIMAVE?

PRF: Sim.

PQS: Por quê?

PRF: Porque pra o aluno, quando for fazer a prova, ele já ter conhecimento como é elaborada uma prova.

PQS: E isso em relação à forma ou às competências que são exigidas?

PRF: Às competências que são exigidas.

PQS: Certo. É... Como é dividida a cobrança dos gêneros textuais e da gramática? Assim... em que proporção?

PRF: Ah... meio a meio.

PQS: Meio a meio?

PRF: Meio a meio.

PQS: É... e como a senhora decide sobre as práticas de ensino usadas na sala de aula visando o teste? São dadas aulas relacionadas a ensinar o aluno a como desenvolver essas questões?

PRF: São ensinadas sim, né?... porque se ele nunca viu, ele não vai saber resolver, né?

PQS: Existe cobrança da escola ou de algum órgão em relação ao trabalho voltado para o SIMAVE?

PRF: Olha... é o que eu falei... quando a (especialista aposentada) era supervisora, ela sempre xerocava todas as provas que vinham e dava pra gente trabalhar com os alunos.

PQS: E ela dava isso porque... ela pedia que fosse trabalhado?

PRF: É... ela... ela xerocava e falava assim... você... dava pra gente, né?... por exemplo quarenta provas... aí eu podia usar nos três primeiros anos que eu dou, por exemplo. A (especialista aposentada) fazia isso muito.

PQS: Existe alguma reunião de planejamento voltada pra isso? Para aquelas competências que são consideradas às vezes como frágeis nos alunos aqui da escola?

PRF: Não.

PQS: Não, né? E não tem ninguém que fica cobrando... é... que tem que ensinar isso ou que tem que ensinar aquilo pra poder ter um resultado bom do SIMAVE?

PRF: Aqui não.

PQS: Não... certo... É... a senhora acha que o SIMAVE exerce alguma influência no seu planejamento?

PRF: Exerce, porque eles têm os descritores, e a gente tem que acompanhar, né? Porque nós fizemos aquele curso, (pesquisador), você lembra... você coordenou... aquele curso dos descritores. Você lembra?

PQS: Lembro.

PRF: Mas parou ali. Não teve mais.

PQS: Certo. O resultado do SIMAVE é levado em consideração para alguma ação posterior?

PRF: Sim... porque... com... é... nós... quando vem o resultado por tabela, o (pesquisador) faz reunião com a gente e mostra aquilo que tá sendo, né?... e inclusive o ensino médio alcançou a meta esse ano.

PQS: Tem alguma...

PRF: Portugêes.

PQS: Certo. Tem alguma outra coisa que a senhora gostaria de acrescentar sobre a questão da avaliação?

PRF: Uma da questão da avaliação? Eu a... Aquela que vem... ??? fala né? A primeira, né? Porque a primeira eu acho errada, né?

PQS: É só sobre a avaliação final. No caso o SIMAVE.

PRF: Final... É... eu não tenho terceiro ano.

PQS: Certo. Muito bom. Muito obrigado pela entrevista.

PRF: Nada. Nada, (pesquisador).

ANEXO 6: ENTREVISTA COM A PROFESSORA CARLA

PQS: Professora, é... como a senhora prepara suas provas?

PRF: Ah, (entrevistador), eu procuro ter todo o cuidado de planejar... de colocar em cima daquilo que eu passei pra eles mesmo, ou seja, eu nunca preparo minhas provas sem antes ter acabado de dar a matéria que eu gostaria que encaixasse ali, sabe?

PQS: Certo. Mas elas são preparadas com... é... as questões são formuladas extraídas de algum lugar? São preparadas ineditamente?

PRF: Sim, de algum lugar e também às vezes de alguma coisa que eu falo a mais dentro de sala, que eu explico oralmente também, sabe?

PQS: Uhum.. certo.

PRF: Pra ver se eles estão atentos. Aí aquilo eu vou debatendo, todo dia eu pergunto, sabe? Pra eles irem já se familiarizando, sabe?... pra, quando chegar na hora da prova, ficar mais tranquilo.

PQS: Certo.

PRF: Tem dado certo.

PQS: E na hora de preparar as provas, a senhora tem objetivos preestabelecidos? (pausa) É... sabe com que objetivo cada questão está sendo colocada ali na prova?

PRF: A gente procura sempre ter esse cuidado, né?

PQS: E que objetivos seriam esses? (pausa) Verificar a aprendizagem de algum item que foi trabalhado? Medir alguma competência?

PRF: A atenção, a competência, né?... a atenção deles dentro da sala de aula que você tá explicando a matéria, porque isso tá... hoje em dia tá muito difícil.

PQS: Uhum.

PRF: Porque às vezes você tem que parar o que você tá assim... explicando pra eles com o maior carinho... você já vai... pensando... parar pra poder assim... pedir o menino pra parar de falar, de conversar, sabe, (entrevistador)... tá mui... no início foi muito tumultuado, mas agora já tá mais sob controle.

PQS: É... que tipo de questões aparecem nas provas? A senhora coloca... de gramática, com texto, gêneros?

PRF: É... costume... sim... eu costumo fazer minha prova assim às vezes de int... sempre interpretação tem... interpretação, literatura, interpretação com a gramática... eu sempre vou jogando assim, sabe?

PQS: Mesclando, né?

PRF: Mesclando... exatamente.

PQS: Certo. E os gêneros aparecem nas provas?

PRF: Os gêneros literários? Os textuais?

PQS: Os gêneros textuais.

PRF: Também. Se bem que este ano eu tô trabalhando mais os gêneros literários. Eu tava pensando até fazer agora um pouquinho dos gêneros textuais também.

PQS: São turmas de que série?

PRF: Segundo ano, ensino médio.

PQS: Segundo ano, ensino médio, né?

PRF: Porque... que que eu ia falar?... me fugiu.

PQS: Tá trabalhando mais os gêneros literários.

PRF: Porque no início, ô (entrevistador)... não sei se vai caber aí... eu tenho também, além do caderno grande de gramática, sabe?... eu tenho um pequeno, que é referente a produções de texto e literatura. Tudo que eu dou de literatura e produção de texto... agora redação... dei esquema de redação... é nesse caderno... e esse caderno, (entrevistador)... ele tem um valor, sabe?... ele que tem que ser assim... um caderno bem caprichoso e tudo... eles já sabem que, no

final de cada bimestre, ele vale de zero a três, além do que vale o bimestre... olha só. E mesmo assim às vezes ainda fica difícil se conseguir isso do aluno.

PQS: Certo.

PRF: Entendeu? Mas eu acho que eles fazem com muito amor esse caderno, principalmente o pequeno.

PQS: Uhum... então os gêneros textuais aparecem, mas pouco nas provas? Tem aparecido mais...

PRF: Esse ano, sabe?... que eu trabalhei menos, porque eu fiquei mais assim... é... é... no início eu dei muita redação... assim... é.. redações... como é que eu vou te falar?... livres... temas livres e deixei eles livres pra escolherem. Então que que eu fui percebendo? Que assim... eles têm muita dificuldade na ortografia, na grafia das palavras, na separação de sílabas... então eu fui dando mais ênfase nessas coisas assim também.

PQS: Certo.

PRF: Entendeu?

PQS: Uhum.

PRF: Mas eu... eu tô sentindo falta disso e esse... já tô até programada aqui pra dar um pouquinho agora... vê se dá ainda para esse bimestre, sabe?... assim... tipo uma notícia, né?... uma carta, que eles nem sabem que que é às vezes, sabe?

PQS: A senhora conhece as questões do SIMAVE? (pausa)

PRF: Sim, mas...

PQS: Que caem no SIMAVE?

PRF: Sim, às vezes...

PQS: Já teve contato com elas?

PRF: Já trabalhei muito com elas... que eles deixam com a gente, mas... assim... antes. Esse ano eu vou mexer com nada não...

PQS: Certo.

PRF: ... do SIMAVE não.

PQS: Uhum.

PRF: Mas já trabalhei muito aqueles textinhos pequenos... são pequenininhos, né?

PQS: Certo.

PRF: De uma questão só... essas coisas, né?

PQS: E... é... já trabalhou na sala de aula ou também colocando na prova?

PRF: Na sala de aula... ah... já coloquei na prova também.

PQS: Também, né?

PRF: Este ano não. Este ano eu não mexi com isso não.

PQS: Tá. É... de que forma que essas questões entram nas provas, quando elas entram? Do mesmo jeito? Adaptadas? Ou... (pausa) Nas provas, por exemplo... você pega...

PRF: Sem mais nem menos elas aparecem ali. É isso que você quer dizer?

PQS: É.. é... é... não... o que eu queria dizer é o seguinte... elas são aproveitadas na íntegra? Ou elas são adaptadas... é... de repente assim... já coloca na prova a mesma questão que caiu do SIMAVE pra que o aluno possa ter uma ideia de como é que elas são... ou elas são... elas caem de outra forma ou...

PRF: A gente põe...

PQS: ...ou com as mesmas competências...

PRF: ...diferente um pouquinho...

PQS: ...isso... é...

PRF: ...é... entendi.

PQS: Como que elas caem?

PRF: Não... às vezes eu ponho até igualzinho mesmo.

PQS: Uhum... elas são aproveitadas na íntegra, né?

PRF: Aham.

PQS: É... uma outra coisa... e por que que a senhora coloca essas questões na prova? Essas questões do SIMAVE.

PRF: Não. Este ano eu nem coloquei nada disso, como eu te falei.

PQS: É... das vezes que elas foram colocadas.

PRF: Às vezes eu tô dando determinado assunto e tem uma tirinha... alguma coisa assim, né?... que a gente... que tenha a ver com aquela questão, ou às vezes até da gramática... eu vou e aproveito ali.

PQS: O objetivo seria... é... tornar o aluno...

PRF: Fazer assimilações pra ver se...

PQS: ...mais familiarizado com...

PRF: ...eles estão aprendendo, se eles estão sabendo, entendeu?

PQS: Hummm... entendi. A senhora acha importante colocar questões semelhantes às do SIMAVE na prova?

PRF: Ah, (entrevistador). Sei não... ??? tipo assim.. se eu não coloco, eu tô trabalhando outras coisas que eu tô colocando dentro de sala também pra eles, entendeu?

PQS: Uhum.

PRF: Então... ajuda... às vezes.

PQS: Ajuda a...

PRF: Mas a gente tem muito conteúdo pra colocar também, né? Então...

PQS: Como é dividida a cobrança dos gêneros textuais e da gramática numa prova? A prop... em que proporção que aparece a gramática e os gêneros, por exemplo?

PRF: Os gêneros textuais?

PQS: Uhum... ou outra coisa, se for o caso.

PRF: A gente procura assim... que seja proporcional quase, né, (entrevistador) pra não... pra haver um equilíbrio, né?

PQS: Então seria... vamos supor...

PRF: Sempre...

PQS: ...cinquenta por cento de gramática?

PRF: É... sempre tem um cuidado para haver um equilíbrio, né?

PQS: Uhum.

PRF: Eu acho que ambos são importantes, não é?

PQS: Aí seria um pouco... meio a meio? Um pouco gramática...

PRF: Mais ou menos.

PQS: O resto seria o quê? Interpretação de texto?

PRF: Ah... interpretação é fundamental. Eu acho, porque eles precisam muito, sabe?

PQS: Uhum.

PRF: Não sei se você concorda aí. Eu acho que toda prova tem que ter interpretação.

PQS: É... professora, existe cobrança da escola ou de algum órgão em relação ao trabalho voltado para o SIMAVE? Alguém cobra isso?

PRF: Ah... de vez em quando aparece alguma coisa assim. Agora, quem ficava muito em cima disso era a (especialista aposentada), né?... supervisora, né?

PQS: A supervisora anterior que cobrava, né? Hoje em dia não?

PRF: É... é... ela inclusive arrumava as folhinhas pra gente, punha na mão da gente... sabe como?

PQS: Sei.

PRF: Tipo uma mãe assim, sabe?... que... entendeu?

PQS: Uhum.

PRF: Não é que não estejam cobrando não, mas não é como antes, entendeu?

PQS: Certo. A senhora acha que o SIMAVE exerce alguma influência no seu planejamento?

PRF: É... aquilo que eu falei... sempre acrescenta, né?... mas eu procuro planejar minhas aulas, sabe? De fazer tudo de acordo direitinho com o que eu planejei. Tanto que, às vezes, a gente planeja e de repente sai diferente, às vezes até melhor, né? Eu nunca que venho sem planejar, porque é uma insegurança que a gente sente, né?

PQS: Uhum.

PRF: Eu acho.

PQS: E o resultado do SIMAVE... ele é levado em consideração para alguma ação posterior? Tem... existe alguma...

PRF: É... eles tão sempre dando resultado pra gente, e a gente fica atenta a isso.

PQS: Os boletins são apresentados pros professores com o resultados?

PRF: É... de vez em quando.

PQS: Sim. E aí, a partir desses resultados, é feita alguma... algum planejamento de alguma ação? Como, por exemplo, lá no dia D...

PRF: Exatamente.

PQS: ...que tem uma sequência de... de planejamento.

PRF: Ah... sempre tem... é... quando reúne todo mundo assim... da escola, né?

PQS: Uhum. A senhora não trabalha especificamente com terceiro ano, que é o ano em que eles fazem a prova do SIMAVE, não é isso?

PRF: Uhum... Não.

PQS: Tem alguma coisa a respeito do SIMAVE que a senhora gostaria de acrescentar? (pausa) Alguma opinião sobre essa prova, o que acha sobre essa prova.

PRF: Isso no segundo ano, que você diz?

PQS: Não... a... a prova que é feita no terceiro ano, não é?

PRF: Terceiro ano...

PQS: A senhora já teve contato com essa prova do SIMAVE?

PRF: Já.

PQS: Então! Tem alguma consideração que a senhora gostaria de fazer? (pausa) O que pensa sobre ela, se acha que ela é justificável... fazer... aplicar, por exemplo...

PRF: Ah... sei lá, (entrevistador). Cada um fala uma coisa, né?

PQS: Não tem nenhuma... nada a acrescentar não?

PRF: Não. Acho que não.

PQS: Então tá ok. Muito obrigado, professora, pela sua entrevista.

ANEXO 7: ENTREVISTA COM A PROFESSORA CRISTINA

PQS: Professora, como você prepara suas provas?

PRF: Bom... eu pego vários livros didáticos e vou pro computador pra pegar questões em sites que eu conheço. É... InfoEscola... é... os outros sites... que... pré-vestibulares... de cursos pré-vestibulares e... de acordo com a matéria que eu estou trabalhando e que foi conversada com os meninos, que eu combinei com eles que cairia na prova... é que eu vou elaborar essas questões. É... algumas eu copio... copio e colo... outras eu tenho que fazer adaptação de acordo com o que eu vi com eles na sala de aula... outras eu copio do livro didático... e muitas vezes eu copio do livro didático deles mesmo... que eles estão usando, né?... E mesmo que a gente já tenha feito na sala de aula. E junto isso tudo e, se eu quiser uma prova mais longa, eu coloco mais questões. Nunca ultrapassa... quando a prova é... subjetiva, né?... marcar...

PQS: Múltipla escolha.

PRF: De múltipla escolha... no máximo vinte... e eu costumo misturar... colocar questões objetivas, que eles têm que escrever, e questões de múltipla escolha, e ultimamente, por causa do baixo rendimento, eu tenho colocado em todas as provas uma questão extra. Esta questão extra ele pode responder ou não. Ele respondendo certo, ele ganha o ponto extra. Ele respondendo errado, ele não ganha o ponto extra, mas não interfere na nota dele. Ele não vai estar perdendo, ele vai estar só ganhando. E também porque, se, na prova, ele não tiver ido bem, o ponto extra é sempre uma chance dele conseguir ali, mostrar alguma coisa.

PQS: Na sua preparação de provas, a senhora tem objetivos preestabelecidos?

PRF: Sim... sim... Ele... sim... objetivos preestabelecidos... como eu falei anteriormente, de acordo com o que eu estiver vendo na sala. É... eu costumava colocar junto, numa prova, interpretação de texto, questões que estão ligadas à gramática e questões ligadas à literatura. É... depois eu passei a separar... passei a separar... questões só de literatura, questões só de gramática... essa gramática como tem sido tendência agora... dentro do texto e etc. E outras vezes eu vou no... no... tradicional. Por exemplo, se eu estiver trabalhando orações coordenadas, trabalho a oração coordenada. A gente vê a interpretação no texto... agora, antes de chegar a essa interpretação do texto, eu tenho que conversar com eles e chego a dar provas em que eles têm que identificar uma oração como sendo coordenada... aditiva ou explicativa e etc. Trabalhando fragmentado, né assim?... porque são orações separadas. Eles acham mais fácil porque eles têm mais dificuldade de encontrar isso... é... em... em texto. Mas... agora... já... já... já fica mais difícil porque o que a gente percebe é que nos vestibulares, nos concursos, a gramática é pedida... mas ela acaba não sendo a gramática tradicional. Em outros, a gramática... gramática continua sendo a tradicional... você tendo que identificar. Então fica complicado. Aí algumas vezes eu faço como a gramática tradicional como eu falei em orações e frases e.. enfim... e outras vezes... é... eu coloco no texto... como em... mas sempre questões de vestibular adaptadas ou não, questões do ENEM, questões do SIMAVE, do PROEB, né?... a gente sempre tem cópias dessas provas.

PQS: Então as questões que figuram nas provas são questões tanto de gramática quanto de... quanto textos em geral, gêneros?

PRF: Exatamente, exatamente.

PQS: Como que os gêneros aparecem nas provas? Eles aparecem?

PRF: Como que os gêneros...?

PQS: Como que eles aparecem nas provas? Ele... é...

PRF: Em forma de... alguma coisa nesse tipo?

PQS: É... aparece nas provas algum gênero específico?

PRF: Oh.. bom... é... acho que o ponto comum nas provas, além de poesias, charges, né?... cartum muito pouco... mais charge. E esse material... esse material, ultimamente, eu tenho feito copiado de provas.. provas do governo... provas do ENEM anteriores... anteriores. Ou, como

eu tava falando, do livro didático, mas aparecem com questões assim bem específicas do jeito que... mas normalmente é... é isso mesmo... poesia, algum fragmento de texto de romance e tirinhas. Não tenho conseguido variar muito nesse sentido não.

PQS: E esses gêneros aparecem de uma forma contextualizada na prova? Por exemplo.. é... o suporte dele ou de repente o objetivo ou... isso é trabalhado na prova, é cobrado? Perguntar pro aluno, por exemplo, qual seria a função comunicativa do texto, é... informações sobre o autor, alguma coisa assim?

PRF: Não. Não. Só mesmo a interpretação... é... a interpretação do texto. Mesmo que ele não tenha palavras, que seja um texto só visual, né?... não verbal, ainda assim só interpretação.

PQS: A senhora conhece as questões do SIMAVE? Já utilizou? Já usou a senhora falou que sim, não é isso?

PRF: Sim. Sim. Sim.

PQS: É... como que elas entram nas provas?

PRF: Elas entram na parte de interpretação, como eu falei, separando é... aí... gramática, interpretação de texto geral... geral... como cai nas provas, né?... e literatura. Então as questões do SIMAVE... elas entram... é....

PQS: Elas entram exatamente como elas caíram ou adaptadas?

PRF: Não. Exatamente como elas caíram em edições anteriores. Exatamente.

PQS: E por que elas entram nas provas?

PRF: Porque... é... existe uma tendência da gente pensar que elas... elas têm um... elas têm uma característica que as identificam. Como é que eu vou explicar isso? São mais ou menos os mesmos tipos de questões. Por exemplo, hoje há uma preocupação muito grande em relação à água, à falta da água, a sustentabilidade, enfim... Aí as questões... elas vêm de um ano pra outro trazendo mais ou menos os mesmos assuntos na questão ambiental... é muito comum a questão ambiental. Como eu tô falando, a questão ligada à água, à natureza... então os meninos vão associando essas ideias e eles têm a chance de fazer essa interpretação com um pouco mais de facilidade. Então eu acabo... acabo que copio ou, né?... como eu tô falando... a não ser que seja de livro didático, mas normalmente copio e colo. Agora faço também como exercício na sala de aula... as questões do... do SIMAVE eu transfiro pra sala de aula... de questões anteriores.... olha... é isso aqui que caiu... é dessa forma... vamos analisar... vamos ver... vamos ver o que que eles pediram... o que que eles querem aqui, não é?... o que que eles querem avaliar... o que que eles querem que vocês percebam e depois na prova eu costumo repetir... assim... até algumas das questões mesmo... é... algumas vezes eles vão bem, outras vezes nem se lembram de ter comentado pela falta de hábito mesmo de outras leituras sem ser a leitura da escola, que a gente apresenta.

PQS: Então não é só a questão da interpretação, mas também, por exemplo, é... função do texto, suporte onde ele é veiculado, não é isso?

PRF: Uhum... sim... ah... sim... pode-se colocar sim, porque essas informações é... eu vou... eu apresento essas informações. E até porquê delas estarem ali, né... porquê daquele assunto, daquele momento.

PQS: Então a senhora acha importante elaborar provas que sejam... que tenham questões semelhantes às do SIMAVE?

PRF: Acho.

PQS: Para prepará-los...?

PRF: Para prepará-los para esta prova.

PQS: E essas questões? Elas são semelhantes em relação à forma ou em relação às competências exigidas?

PRF: Ah... eu diria que os dois... os dois... os d... nas duas maneiras... de... de... e inclusive as perguntas também... as questões. Elas, a meu ver, elas não variam muito... no... no... no que elas querem... no que elas querem que o aluno... que o aluno responda.

PQS: E como é dividida a cobrança dos gêneros textuais e da gramática? A proporção.

PRF: A proporção? Bom... no meu caso, se a gente for colocar aí cem por cento, eu diria que a gramática mesmo... a gramática interpretativa... vou colocar dessa forma... de acordo com o texto... estaria em torno de, no máximo, uns quarenta por cento. O restante, os sessenta por cento, está em interpretação e literatura. Até porque... eu quero colocar um adendo aí... os meninos só veem literatura de maneira formal, como currículo, como... não é?... fazendo parte do ensino... eles só veem no ensino médio... nos três anos do ensino médio. Então acaba que a carga de literatura... ela é bem maior do que a carga da gramática tradicional. E até mesmo de outros... outros materiais pra interpretação, como o caso dos gêneros aí... né?

PQS: Existe a cobrança da escola ou de algum órgão em relação ao trabalho voltado para o SIMAVE?

PRF: A... a escola... a... a escola que eu trabalho... ela... ela não cobra, mas sugere... sugere que, durante o ano, a gente trabalhe questões... é... do... do SIMAVE. E dentro dessa sugestão, ela se põe à disposição a preparar material... por exem... xerocar... é... questões... enfim... é... para preparar o menino, mas com o... e com o único objetivo dele fazer uma boa prova, representando bem a escola.

PQS: A senhora acha que o SIMAVE exerce alguma influência no seu planejamento? Principalmente em relação à avaliação?

PRF: Pera aí... Ao meu planejamento e à minha avaliação, não é? Duas coisas diferentes? Primeiro...

PQS: É... principalmente o planejamento da avaliação.

PRF: Ah... tá...

PQS: Como a avaliação é planejada? Ela sofre influência do SIMAVE?

PRF: Sim. Até pelo que eu respondi anteriormente, ela sofre influência do SIMAVE, mas com esse objetivo... de não deixar o nosso aluno... pelo menos tentar não deixar o nosso aluno fracassar nessas provas que são provas de avaliação do... do governo. E aí eu colocaria um adendo de que... é... não acredito cem por cento, né?... nessa... nessa... nessa prova ou nesse tipo de avaliação. Eu acho que ela deveria ser regionalizada... atendendo aí a cada região, que nosso Brasil é imenso, com diversidades assim... imensas também, mas mesmo assim, como existe o.. o... existe a lei... digamos assim, né?... está dentro do... do nosso programa. Então eu me sinto na obrigação de cumpri-lo... de pelo menos tentar.

PQS: Os resultados do SIMAVE que aparecem nos boletins periódicos anuais que eles lançam... esses resultados são levados em consideração para alguma ação posterior?

PRF: Na verdade, esses resultados... porque aí... veja o seguinte... uma coisa é nós trabalharmos os alunos para fazerem a prova. Outra coisa são os resultados, porque os resultados... eles acabam sendo prejudicados em função da maneira como é dada a prova. Por exemplo, se a gente divulga quando será a prova... dia... o dia, né?... o mês... o dia... muitos alunos não vão, porque... ah... vou fazer prova... aquelas provas de governo... não valem nada, não tem nota, não... não vou. E com isso... com isso... ele é considerado como um aluno que estava... ele não é considerado como um aluno ausente... ele é considerado como um aluno que estava na escola e tirou zero na prova... e aí isso eleva o número de reprovados da nossa escola. Então decidimos não avisar. Não vamos avisar que haverá prova. Quando chega o dia da prova... é... se a prova é feita em dois dias... no primeiro dia, eles são pegos de surpresa, né... a gente trabalhou o ano todo... um dia vai ser a prova, né... normalmente no final do ano. Aí vem a prova... Bom... aí vem a prova no dia que foi marcado... eles fazem. No dia seguinte, eles já sabe que é a outra prova... aí muitos... porque quando eu digo muitos é uma porcentagem muito grande... de trinta, quarenta por cento de alunos faltam à aula aquele dia para não terem que fazer a prova, porque eles associam prova a nota. Se não tem nota, não tem por que ter prova, não é? E aí, como eu disse, os resultados da escola ficam muito abaixo do real, porque esses alunos são considerados como alunos que fizeram e tiraram zero. Então não há uma... uma... uma realidade cem por

cento nessa questão, não é? Se o aluno é... estivesse ausente... ausente fosse considerado como ausente e a gente contabilizasse somente os alunos que fizeram a prova, com certeza nossos resultados apareceriam melhores. Eu acho até que é... vai aí uma sugestão de modificar alguma coisa nesse sentido, né?... nesse sentido, pela quantidade, e não pela quantidade de alunos que tem na escola, porque aqueles alunos... eles até... mesmo que eles é... falem justificadamente, não é? Às vezes faltou realmente porque tava doente, porque teve alguma problema, etc. Mas ele não apareceu... zero... porque a gente vai mandar um total, né?... um total fechado lá como resposta.

PQS: Há alguma informação sobre o SIMAVE que a senhora gostaria de apresentar?

PRF: De acrescentar... bom... eu acho que as provas... não sei como elas são feitas... feitas, né?... não sei qual a equipe... se são vários professores... se um professor faz e outro revisa... se... né?... se há uma equipe que se reúne para... mas nós temos visto provas com algumas questões... é... erradas mesmo... erradas, né?... e que a gente tem que... e que a gente tem que falar pros meninos, não é?... diz... olha... aqui não é assim... esse enunciado aqui não está de acordo com a... a charge, por exemplo, né?... ou com a tirinha... ou essa tirinha aqui... essa pergunta não tá referente... algumas coisa assim que a gente já observou, principalmente em relação a figuras... às figuras e... e... e frases. Um... um outro ponto que... que eu acho importante... importante colocar... esqueci... esqueci o que eu ia falar... oh meu Pai... em relação à prova mesmo... em relação à prova... Os meninos... os meninos, os alunos costumam... costumam reclamar do tamanho de certos textos... é mais ou menos isso... do tamanho de certos textos e... acho que... Você pode repetir a pergunta?

PQS: A prova é exaustiva?

PRF: É... exaustiva... é um bom termo. Você poderia repetir a pergunta?

PQS: Eu perguntei se tinha alguma coisa a acrescentar sobre as provas do SIMAVE? Alguma coisa às vezes que eu não perguntei, mas que a senhora gostaria de falar.

PRF: Humm... sim... ah sim... eu gostaria de fazer aqui um... um comentário que pode parecer... pode parecer uma denúncia... vou ser absolutamente sincera... é... não tenho provas, né?... com relação a isso, mas existem comentários de escolas que... é... os professores informam as respostas... informam... colegas que falam que recebem orientação para informar respostas para que a nota dos seus alunos... é... cresça... que, de alguma forma, essas provas estão ligadas ao desenvolvimento da própria escola, do profissional em si e da avaliação da escola. E eu estou querendo dizer com isso que... é... deveria haver aí uma outra maneira de realizar esse trabalho sem a possibilidade de fraude ou, pelo menos, não tão facilmente, né?... essa possibilidade de fraudes... é... se for uma coisa realmente séria, e não apenas mais um índice de... de... para números... que não vão realmente constatar realidade... constatar realidade. Por isso, mais uma vez, eu acho que essas provas deveriam ser mais regionalizadas ou, pelo menos, ter uma maneira mais fácil de serem controladas, né?... acho que mais ou menos isso.

PQS: Ok, professora. Muito obrigado.

PRF: De nada.

ANEXO 8: ENTREVISTA COM A PROFESSORA LAURA

PQS: Bom... é... professora, como a senhora prepara suas provas?

PRF: De acordo com a matéria, né?... que eu dei... e consultando livros... é... apostilas... assim que eu preparo. Não tenho muita...

PQS: Certo. É... quando a senhora vai preparar a prova, a senhora tem objetivos preestabelecidos?

PRF: Eu tenho. Se os alunos aprenderam a matéria é o primeiro objetivo. E se eu consegui ensinar também bem... e o objetivo é mais ou menos esse.. não tem grande...

PQS: Certo. E que tipo de questões aparecem nas provas?

PRF: Eu faço... como professora de Português sempre... minhas provas sempre têm um texto. Um texto onde eles interpretam e depois dou uma parte de gramática também. Como eu dou aula para o ensino médio, sempre também dou algumas perguntas de literatura.

PQS: Uhum... Contém questões de... tem texto, gramática e literatura?

PRF: Literatura. É.

PQS: É... em que que a senhora se baseia... que parâmetros norteiam a escolha das questões?

PRF: (Pausa) Eu acho que é no nível... o nível dos alunos. Eu sempre vejo isso pra não prejudicá-los, né? E também no aprendizado e na... no.. na... no.. programa de ensino da turma.

PQS: É... o gênero aparece nas provas?

PRF: Algumas vezes sim.

PQS: E como que eles aparecem?

PRF: Aparecem nos textos...

PQS: O contexto dos gêneros é apresentado aos alunos? Por exemplo, de onde ele foi extraído, o objetivo comunicativo, alguma coisa assim?

PRF: Geralm... eu dou muito trabalho para os alunos. Então esses textos são sempre de autores que eu já dei os trabalhos... trabalhos neles... então eles já conhecem os autores. Eles já sabem mais ou menos do que estão lidando.

PQS: Certo. É... como que são as questões relacionadas a gêneros? Por exemplo, é... identificação ou identificar o objetivo daquele gênero... que tipo de questão costuma aparecer, quando o gênero cai?

PRF: Mais é identificação.

PQS: Identificar o gênero? É isso?

PRF: Uhum.

PQS: Tá. É... a senhora conhece as questões do SIMAVE?

PRF: Olha... as questões do SIMAVE não... não vêm pra gente mesmo, porque vêm só pra quem aplica provas e geralmente, quando a gente está na turma... dando aula para aquela turma, não são os professores de Português que... não... mas, de vez em quando, a gente tem... é... alguma coisa e eles... e o governo manda também umas apostilas com umas perguntas. Não sei se você já conhece essas apostilas.

PQS: É... existem alguns boletins pedagógicos...

PRF: Isto!

PQS: ...e nesses boletins aparecem...

PRF: É.

PQS: ...algumas dessas questões que são aplicadas.

PRF: Então... essas questões eu uso muito. Uso pra exercícios na sala de aula e, quando eu acho assim importante, eu costumo colocar também na... na...

PQS: Certo. E de que forma que essas questões aparecem nas provas? Exatamente como elas estão lá... é... ou elas são adaptadas? Ou elas... ou esses... caem questões parecidas com aquelas?

PRF: Para eu colocar nas minhas provas?

PQS: É... isso... uhum.

PRF: Não. Às vezes eu coloco como elas estão lá, preparando os alunos antes.

PQS: Exato. Ou seja, elas são... elas caem exatamente como elas caíram na prova do SIMAVE. Não é isso?

PRF: É... sabe por quê? Eu já peguei assim várias provas do SIMAVE onde eles repetem algumas questões?

PQS: Sim. Isso acontece mesmo.

PRF: É.

PQS: É... e por que que essas questões entram nas suas provas? Pra treinar o aluno, pra... familiariz...

PRF: Não. Não é pra treinar não. Eu só coloco perguntas que eu acho pertinentes pra eles.

PQS: Uhum... porque estão relacionadas com a matéria que eles estão estudando?

PRF: Com a matéria... é...

PQS: Certo. A senhora acha importante elaborar provas semelhantes às provas do SIMAVE?

PRF: Não. Não acho tão importante não. Eu coloco mesmo porque acho que... que no momento aquilo serve pra eles.

PQS: Certo. E como que é dividida a cobrança dos gêneros textuais, da gramática? Qual... em que proporção que isso aparece nas provas?

PRF: Menos a gramática... que ocê deu... Mais interpretação de texto. Médio literatura. Assim que eu faço.

PQS: Certo.

PRF: Era essa a resposta?

PQS: A resposta é como acontece, né?

PRF: Como acontece.

PQS: É... como a senhora decide sobre as práticas de ensino que a senhora usa nas aulas visando o teste? Por exemplo, é... em algum momento, o aluno é preparado para o teste? Ele tem alguma orientação para fazer a avaliação?

PRF: Olha... no início do ano eu explico pra eles qual o meu modo de... de aplicar testes, de trabalhos... isso no início do ano.

PQS: Uhum.

PRF: E depois eu vou fazendo de acordo mesmo com... com aquilo que eu falei com eles.

PQS: Certo.

PRF: Mas não preparo para o d... é... só marco... assim... uma avaliação eu marco.

PQS: Certo. Existe cobrança da escola ou de algum órgão em relação ao trabalho, para que ele seja voltado para o SIMAVE.

PRF: Não.

PQS: Ninguém cobra?

PRF: Não.

PQS: A senhora acha que o SIMAVE exerce alguma influência no seu planejamento?

PRF: Também não.

PQS: E o resultado do SIMAVE é levado em consideração para alguma ação posterior? Por exemplo, a gente tem é... ciência de que aqui na escola existe o dia D, em que são preparadas alg... é... é... planejada alguma coisa em função dos resultados do SIMAVE. Isso realmente acontece?

PRF: Acontece sim. Ali... reuniões... é falado do.. do... da avaliação... como que a escola foi. É pedido aos professores pra... pra se empenhar, né?... no... na... naquilo, mas... fora aquela... aquele caderno que a gente recebe de orientações do ensino médio, nada mais.

PQS: Então não existe muito um trabalho sistemático voltado pra isso. Não é isso?

PRF: Não. Não.

PQS: Tá ok, professora. Era só isso então. Muito obrigado.

PRF: Era só isso? Obrigada a você.

ANEXO 9: ENTREVISTA COM A PROFESSORA PATRÍCIA

PQS: Professora, como a senhora prepara suas provas?

PRF: Eu preparo as minhas provas em cima da matéria dada do bimestre e tiro textos da internet e de alguns livros.

PQS: É... Nessa preparação de provas, tem objetivos preestabelecidos?

PRF: Tem... é... de acordo com o que... com o SIMAVE... com os coeficientes, aquelas... aqueles trabalhinhos que eles passam... alguns são fáceis demais, outros são fora da realidade da escola.

PQS: Todas as...

PRF: Tiro muitos trabalhos dele... deles também.

PQS: Todas as questões são preparadas em função da prova do SIMAVE?

PRF: Não. Não mesmo.

PQS: As outras são com base em quê?

PRF: As outras são com base na matéria dada e no assunto atual, do dia a dia.

PQS: Certo. É... que tipo de questões aparecem nas provas?

PRF: Oh... eu coloco questões de marcar. Gosto de questões abertas... numerar.

PQS: É... são questões relacionadas, por exemplo, a... são questões que trazem um texto ou são questões com frases soltas?

PRF: Sempre em cima de textos.

PQS: Sempre com texto. É... quais assim os parâmetros... o que que... o que que guia na hora de preparar... de escolher essas questões? (pausa) Quando a senhora pega, por exemplo, questões de algum livro didático ou da internet, a senhora... é... se guia por quê? Pela matéria que tá sendo dada...?

PRF: Pela matéria e pelo assunto atual.

PQS: Pela atualidade dos assuntos?

PRF: Pela atualidade dos assuntos.

PQS: Certo. E aparecem gêneros nas provas?

PRF: Aparecem.

PQS: Como que eles aparecem?

PRF: Geralmente eu peço pra classificar que tipo de gênero é o texto que eu dei. Se eu dei um poema ou se foi uma paródia ou se foi um texto científico.

PQS: E... é... esses gêneros são apresentados pra eles, no caso, o contexto? De onde foi tirado ou é perguntado pra eles, por exemplo, a... a finalidade daquele texto, o objetivo... a função social, o objetivo comunicativo, questões desse tipo?

PRF: Não. Sempre aparece embaixo de onde que eles foram tirados.

PQS: De onde eles foram tirados, né? Certo... e... mas... o...

PRF: A classificação dele não.

PQS: O que é cobrado normalmente então é a classificação?

PRF: Isso.

PQS: Em algum momento, essa contextualização aparece? Ou... ou na prova ou na sala de aula? Por exemplo, é... de quem é o autor, onde que esse... de onde que esse texto foi tirado... de onde foi tirado já foi falado que sim, né?... é... a função social que ele tem... esse tipo de... de habilidade é trabalhada com o aluno?

PRF: Sim.

PQS: Na sala de aula?

PRF: Sim.

PQS: E na prova não?

PRF: Na prova não.

PQS: E a senhora conhece as questões do SIMAVE?

PRF: Conheço.

PQS: Aquelas que são publicadas nos boletins?

PRF: Conheço.

PQS: Sim. E já utilizou então nas provas?

PRF: Já.

PQS: Como que elas aparecem nas provas? É... reproduzidas igualmente? Ou adaptadas?

PRF: Adaptadas.

PQS: Adaptadas?

PRF: Adaptadas.

PQS: Como que a senhora faz... essa adaptação?

PRF: Sempre trocando a ordem dos... das perguntas... ou substituindo por sinônimo... mas são questões do SIMAVE.

PQS: Certo... é... e por que que elas entram nas suas provas?

PRF: Talvez a preocupação de... com as provas, né?... do SIMAVE mesmo.

PQS: Que tipo de preocupação? Pra que os alunos tenham alguma...

PRF: Um rendimento melhor.

PQS: Pra eles se... pra eles se saírem melhor nas provas?

PRF: Se saírem melhor, ficar mais à vontade na hora das provas.

PQS: Aham... então a senhora acha importante elaborar provas semelhantes às provas do SIMAVE?

PRF: Acho.

PQS: É... essas semelhanças das pr... das... das questões são em relação à forma ou em relação às competências que são exigidas?

PRF: Em relação às competências.

PQS: Às vezes, a forma pode até variar?

PRF: Isso... em relação às competências.

PQS: Uhum... Como é dividida a cobrança dos gêneros e da gramática? Mais ou menos a proporção. Caem questões de gramática na prova?

PRF: Muito pouco.

PQS: Qual seria mais ou menos a proporção?

PRF: Um por cento.

PQS: Um por cento de gramática...?

PRF: Um por cento de gramática.

PQS: ...noventa e nove por cento de...?

PRF: Interpretação.

PQS: Interpretação?

PRF: É.

PQS: É... como a senhora decide sobre as práticas de ensino usadas na sala de aula, visando o teste? (pausa) É... é trabalhado... é... são reservadas algumas aulas para treinar... para indicar aos alunos alguma coisa que acontece na prova?

PRF: Não... não... não é reservado não. Acontece assim normalmente. Apareceu o assunto, a gente entra naquele assunto, eu cito e preparo um exercício.

PQS: Existe cobrança da escola ou de algum órgão em relação ao trabalho voltado para o SIMAVE?

PRF: Da escola não existe cobrança. A cobrança vem na hora da prova. A gente sente, né?... que está tendo uma avaliação, mas... eu acho que a escola deveria cobrar mais.

PQS: É... a escola não cobra, mas ela recomenda, sugere, faz algum trabalho em relação a isso?

PRF: Nenhum.

PQS: Nenhum?

PRF: Só... só lembra na hora do... da data das provas (risos).

PQS: A senhora acha que o SIMAVE exerce alguma influência no seu planejamento?

PRF: Muito pouco. E depende da série que eu esteja... que eu estou dando aula.

PQS: Qual série seria mais... tem alguma série que influencia mais?

PRF: A série que influencia mais é o terceiro ano.

PQS: Porque é no terceiro ano que...

PRF: Que é no terceiro ano.

PQS: ...a prova acontece.

PRF: A prova acontece. Agora, no primeiro ano, os professores não lembram disso... que existe o SIMAVE.

PQS: Certo. É... o resultado do SIMAVE é levado em consideração para alguma ação planejada pela escola?

PRF: É. Quando tem a reunião que cita quais são os... qual a nota que a escola obteve, né?... então há uma preoc... toda uma preocupação da escola. Mas eu sinto que é só nesse momento que a escola se preocupa.

PQS: Existe um dia reservado pra esse planejamento?

PRF: Um dia reservado pra esse planejamento, mas depois não tem ninguém pra te cobrar esse planejamento. Muitos professores não seguem esse planejamento.

PQS: E as... então as ações que são...

PRF: As ações...

PQS: ...planejadas acabam se perdendo?

PRF: ...acabam se perdendo.

PQS: Certo. E existe alguma outra coisa sobre o SIMAVE que a senhora gostaria de apresentar?

PRF: Existe. Eu acho que o SIMAVE vem muita interpretação. E na hora que o aluno sai pra fazer um vestibular ou um concurso, ele não vê só interpretação. As questões são completamente diferentes. Então você não sabe pra que lado que você trabalha. Se você trabalha em cima do SIMAVE, se você trabalha em cima do vestibular normal, ou se você trabalha as questões do ENEM. Meio que tá assim... a gente fica no meio. Deu pra entender? (risos)

PQS: Uhum... só isso?

PRF: Só.

PQS: Então tá bom. Muito obrigado, professora.

ANEXO 10: ENTREVISTA COM O SR. LUÍS (DIRETOR DA ESCOLA)

PQS: Senhor diretor, o que o senhor sabe sobre SIMAVE?

DRT: O SIMAVE, há vários anos, em... em Minas Gerais... ele é uma maneira de fazer uma... uma medição... ver como que está os alunos, no caso do... na nossa escola aqui é do nono ano do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio, que é... são as provas de Português e Matemática. Com essas provas eles vão ver como que os alunos estão... é... no conteúdo. E às vezes esse conteúdo... com essas provas dá uma ajuda... facilita para que o professor possa ver o que que tá precisando de melhorar ou acrescentar no currículo desse... é... desse aluno.

PQS: Certo. O senhor acha que o SIMAVE exerce alguma influência no planejamento do professor?

DRT: Não só o SIMAVE, como também no estado de Minas Gerais, nós temos a prova do PAAE, plano... é... Programa de Ava... Ava... Avaliação . Esse prova... essa... esse PAAE também, junto com o SIMAVE, eles fazem com... eles medem a... o conhecimento de nossos alunos. Apesar de que que o PAAE é feito com os alunos do primeiro ano do ensino médio somente e agora, a partir de 2013, com os alunos do nono ano também e oitavo, sétimo e sexto do fundamental, mas ajuda e muito.

PQS: Existe cobrança da escola ou de algum órgão em relação ao trabalho do professor voltado pro SIMAVE?

DRT: A gente pede... a gente faz uns trabalhos... a gente... (A entrevista foi interrompida momentaneamente)

(Continuação):

PQS: Vamos lá. Eu perguntei: Existe cobrança da escola ou de algum órgão em relação ao trabalho do professor voltado para o SIMAVE?

DRT: Existe. Em Belo Horizonte existe, por exemplo, principalmente do nono ano. Tem uma comissão de funcionários da superintendência, até mesmo que vem de Belo Horizonte para dar uma ajuda em questão assim de trazer... é... é... conteúdos para que sejam dados a esses alunos para que eles saiam bem na prova. No ensino médio até que não tem não. Assim... existe assim por parte da especialista, da direção. A gente conversa muito, pede que treine esses alunos, que façam para que eles se... se sobressai nessa prova, mas, no fundamental do nono ano, existe.

PQS: Então existe assim... uma ação feita pela escola pra auxiliar o professor em relação...

DRT: Auxiliar ele com xérox, com textos, com livros. Inclusive nós temos este ano uma sala de leitura onde não só livros de romances diversos, como também gibis... também... que os alunos gostam pra cativá-los pra que leiam mais.

PQS: Certo. Os boletins sobre o SIMAVE são levados ao conhecimento dos professores?

DRT: São. Todas as vezes que saem... por exemplo em 2013 saiu agora em junho... julho de 2014. Fazemos uma reunião, passamos pra eles. Inclusive vêm todos a... como agora esse ano a prova vem nominal e vem de cada aluno, de cada turma, os erros, os acertos, onde que eles erraram mais. Então é passado pra todos os professores.

PQS: Certo. Então é feita uma... uma reunião, o tal do dia D, né?

DRT: É... a reunião...

PQS: Existe uma ação...?

DRT: Existe uma ação não só para os professores, mas também para a comunidade. Esse dia D não é somente para esse fim. É pra nós mudarmos... ver uma mudança na escola... o que que precisa ser mudado para melhorar a... os conteúdos, né?

PQS: Mas nessa reunião, nesse dia...

DRT: Nessa reunião a gente aproveita esse dia...

PQS: ...os dados do SIMAVE são levados em consideração?

DRT: ...são passados... é prioridade no dia D é o SIMAVE.

PQS: Existe algum prêmio por produtividade para o professor em função dos resultados do SIMAVE?

DRT: Existe. Existe, mas ele não é passado pra nós na íntegra no... no... no ano. Por exemplo, nós esse ano nós não recebemos o de 2012. É sempre atrasado. Existe sim. Aí no caso, não é só o da escola. É o resultado da escola, do município, da SRE. Então vai pra uma porcentagem em cima da qualificação feita pelos nossos alunos.

PQS: Certo.

DRT: Que eu não acho muito justo isso, porque só... por que o Português e a Matemática? Né? Então seria todos os conteúdos.

PQS: Certo. E o senhor acha importante a continuidade do SIMAVE?

DRT: É uma pergunta, professor, que me deixa assim um pouco preocupado, porque da maneira de como é feito, eu acho que não teria necessidade. Eu como diretor há onze anos aqui nessa escola... da maneira de como é feito... não tinha necessidade, porque nós... nós temos profissionais capazes. Não precisávamos ter esse dia, essa prova, esse momento para fazer isso. Porque cada um fizesse a sua parte, olhasse o conteúdo que o aluno mais precisava... então é uma maneira de... parece que... é uma data, é um dia onde é cobrado somente aos professores de Português e Matemática esse conteúdo... onde nós sabemos que... lógico.. sabemos que o aluno, indo bem em Português... na Geografia, na História, nas Ciências... é uma ajuda muito grande. A Matemática com a Física... também... com as Ciências, com a Química... mas não sobrecarregar somente o professor... responsabilizar o professor de Português e de Matemática.

PQS: Certo. Tem alguma outra informação sobre o SIMAVE que o senhor gostaria de acrescentar?

DRT: É... a única coisa que eu noto... que eu falei antes... é a questão do serviço burocrático. Eu acho que é um gasto enorme. É... paralisa a escola esse dia, apesar de que eles têm aula, mas... é... é uma coisa m... é um gasto muito grande que o Estado tem e que não deveria ser dessa forma, porque, como eu falei antes, deveria uma coisa sistêmica da própria escola. Não vindo do Estado. Parece que não acreditam no nosso trabalho. Tanto é que no dia da prova, vêm pessoas da superintendência, ou às vezes até de Belo Horizonte, para... é... fiscalizar... né?... vamos dizer assim... pra ver se tá tudo indo certo. Não podemos tirar xerox de prova, não pode... é uma coisa muito assim... não parece que é uma coisa de escola, normal, entre profissionais.

PQS: E o que é feito pra que o aluno venha fazer a prova? Tem alguma estratégia?

DRT: Eu, como diretor, nas reuniões... a gente pede muito para que eles venham, porque... pra mostrá-los que a importância para eles, já que a prova vem nominal, né? Porque hoje aluno de escola pública... ele tá... hoje... ele... ele... ele está assim com os poderes. Nós temos aí o ENEM, por exemplo, né? Que eles estão ingressando na faculdade com o ENEM, pelo do PROUNI... de... das... das questões assim de financiamento de faculdade. E a gente não sabe que o Estado, o governo... a gente não sabe o que cês podem utilizar dessas provas para algum mecanismo futuro. Então a gente explica pra eles, fala que a necessidade, a importância... mas em momento algum a gente obriga... não é aquela obrigação... se não vir, vai perder ponto em outros conteúdos, ou vai ficar sem nota, vai ficar suspenso... nada disso.

PQS: É mais uma conscientização, né?

DRT: Mais uma conscientização, não só da direção, mas como de todo corpo docente aqui da escola.

PQS: Ok, diretor. Muito obrigado.

ANEXO 11: ENTREVISTA COM A ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO HELENA

PQS: Supervisora, o que você sabe sobre o SIMAVE? O que é o SIMAVE?

EPC: É o sistema de avaliação, né?... pra ver o desempenho, a proficiência das nossas escolas.

PQS: Certo. A senhora acha que o SIMAVE é... exerce alguma influência no planejamento do professor?

EPC: Ah... exerce, porque ele é cobrado em cima daquilo ali, tá? Porque o trabalho dele aparece através do aluno... e bem essa avaliação... então não deixe...

PQS: Na hora dele preparar a prova também tem essa influência?

EPC: Sim, sim, tem, tem, porque é através dos descritores ali que são cobrados.

PQS: Existe então alguma cobrança da escola ou de algum órgão em relação ao trabalho do professor voltado para o SIMAVE?

EPC: A gente tem todo um acompanhamento, tá?... que é o PIP... que é aquela... o plano de intervenção.

PQS: Pedagógica, né?

EPC: É.

PQS: Certo. Existe alguma ação feita pela escola pra auxiliar o professor em relação às atividades voltadas para o SIMAVE?

EPC: Sim. Nós tivemos até inclusive um dia que é dedicado a isso... a esse estudo das proficiências... que é o dia D.

PQS: O que acontece nesse dia D?

EPC: Todo um planejamento... um estudo dentro daqu... das propostas... pra se trabalhar com o SIMAVE... tá?... a avaliação... que de tudo assim... a média da escola... a participação...

PQS: E a partir dessa... desse planejamento, são propostas... é... atividades...

EPC: Isso.

PQS: ...ações...

EPC: Isso.

PQS: Essas ações... elas são levadas a cabo? Eles...

EPC: Ah... grande parte sim. Grande parte delas sim.

PQS: Existe algum acompanhamento dessas ações?

EPC: Através... né?... do registro do professor e das ava... avaliações diagnóstica.

PQS: Uhum. É... os boletins sobre o SIMAVE são levados ao conhecimento dos professores?

EPC: São.

PQS: Eles têm conhecimento?

EPC: Têm.

PQS: Como?

EPC: Assim.. através desse dia D e fica disposto ali pra eles, tá?... através disso.

PQS: As questões que caem no SIMAVE são apresentadas aos professores?

EPC: São. Até através desse boletim deles... de caderninhos.

PQS: E... então, a partir disso, os professores começam a elaborar alguma ação?...

EPC: Ação... sim... sim...

PQS: ...voltada...

EPC: ...para eles.

PQS: ...para que o aluno possa responder na... na... no SIMAVE questões...

EPC: Isso.

PQS: ...parecidas... alguma coisa assim.

EPC: Parecidas àquelas.

PQS: É só isso então. Muito obrigado. É... supervisora, é... existe algum prêmio, algum pagamento por produtividade em relação aos resultados do SIMAVE?

EPC: Sim. Vem de acordo com aquilo da média da escola, da proficiência... se ela alcançou... aí vem.

PQS: Existe o quê? Um pagamento?

EPC: Eles citam até o décimo-quarto.

PQS: Mas na verdade é prêmio por produtividade.

EPC: Isso, isso.

PQS: Isso ainda ocorre?

EPC: Sim.

PQS: E isso em função dos resultados do SIMAVE.

EPC: Dos resultados da escola. Tem uma porcentagem daquilo que você recebe... vem relativo à proficiência ali... se foi alcançado o resultado... se foi satisfatório ou não.

PQS: Certo. Tá ok então. Muito obrigado.

ANEXO 12: ENTREVISTA COM A ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO SIMONE

PQS: Supervisora, o que a senhora acha sobre o SIMA... ah... o que a senhora sabe sobre o SIMAVE? Tem conhecimento do que é o SIMAVE?

EPC: Sim. É o sistema, né... mineiro de avaliação da educação pública, e... com o intuito de avaliar... pra tentar melhorar o nível de... da educação.

PQS: Certo. E o que a senhora acha que o SIMAVE... a senhora acha que o SIMAVE exerce alguma influência no planejamento do professor?

EPC: Deveria.

PQS: Deveria?

EPC: Deveria. Deveria.

PQS: No planejamento da avaliação que ele exerce também... que ele aplica?

EPC: Na avaliação é... diária do professor?

PQS: Avaliação que ele faz com os alunos... as provas que ele leva, por exemplo... o SIMAVE será que tem alguma influência nessas avaliações?

EPC: Bom... eu acred... acho, né?... que o professor deveria trabalhar... é... também voltado pra dentro da matriz... tem que trabalhar, né?... dentro da matriz... e o SIMAVE é isso, né?... é um recorte da matriz. Ele pega... pinça, né... os principais tópicos pra poder ser avaliado. Então o professor deveria fazer a sua avaliação na sala de aula nesses mesmos moldes.

PQS: Certo. Existe alguma cobrança da escola ou de algum órgão em relação ao trabalho do professor voltado para o SIMAVE?

EPC: Sim.

PQS: O professor é... é cobrado nesse sentido?

EPC: É... a... a questão da... a... a própria superintendência, né?... a inspeção e tudo... eles vêm... pede que a gente oriente, né?... os professores pra que trabalhe nessa forma.

PQS: Pra trabalhar...

EPC: É...

PQS: ...nos mesmos moldes do SIMAVE?

EPC: Nos mesmos moldes.

PQS: Existe alguma ação feita pela escola pra auxiliar o professor em relação a alguma atividade voltada para o SIMAVE?

EPC: Eu oriento, né?... procuro... procuro... é... buscar simulados... é... sites, blogs, que tenham, né?... esses modelos de prova pra poder passar pros professores.

PQS: Certo. Os boletins sobre o SIMAVE são levados ao conhecimento dos professores?

EPC: Sim. Principalmente no dia D, que a gente... é mais no dia D, né?... é no dia...

PQS: O que é o dia D?

EPC: O dia D é o dia que para toda a escola de Minas pra gente poder fazer um planejamento... é... faz o PIP, né?... o Plano de Intervenção Pedagógica pra trabalhar durante o ano.

PQS: E nessa parada...

EPC: Isso.

PQS: ...nessa...

EPC: Aí a gente avalia a nossa nota, né?... a nossa proficiência...

PQS: O desempenho, né?

EPC: Isso. O desempenho do... do... da escola e vê aonde tá ruim e aonde a gente precisa melhorar.

PQS: E as questões que caem no SIMAVE são apresentadas aos professores?

EPC: Não.

PQS: Porque algumas...

EPC: Porque os professores não podem ter acesso.

PQS: Mas algumas são publicadas, né?... nos boletins.

EPC: Sim. Uns modelinhos, né? Algumas de cada descritor, né?
PQS: Uhum.
EPC: Elas são, mas assim... a... à prova mesmo o professor não pode ter acesso.
PQS: Mas as questões que já foram publicadas... elas são mostradas pros professores?
EPC: Sim.
PQS: Eles têm acesso?
EPC: Têm. Tá no boletim, né?
PQS: E alguma ação é tomada em relação a esses resultados?
EPC: Como?
PQS: Alguma ação é feita a partir dessas... desses resultados?
EPC: É o... dia D...
PQS: No dia D, por exemplo, é feito um planejamento, né?
EPC: Isso. Isso.
PQS: E depois acontece realmente alguma ação?
EPC: Sim (risos).
PQS: Ou deveria?
EPC: Deveria (risos).
PQS: No dia a dia, essas ações normalmente não são percebidas claramente?
EPC: Não. Não.
PQS: Certo. Era só isso então. Muito obrigado.

ANEXO 13: ENTREVISTA COM A ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO VIVIANE

PQS: Supervisora, o que a senhora sabe sobre o SIMAVE?

EPC: Bom... é... sei que é um, né?... um período anual de avaliação que é muito importante pra gente ter um retorno, né?... de como tá o desenvolvimento da escola na questão de aprendizagem, tanto na disciplina de Português como em Matemática. E, através dessas provas do PROEB, a gente pode... é... ter esse resultado.

PQS: Certo. E a senhora acha que o SIMAVE exerce alguma influência no planejamento do professor?

EPC: Um pouco. Um pouco, no sentido de que a gente tem a... a resposta, né?... de como foi a nota e tudo... e a gente faz as nossas reuniões, para que o professor tente atingir mais a deficiência do aluno, mas, ao mesmo tempo... é... eu não vejo assim tanto planejamento voltado apenas pra essa avaliação, né?

PQS: Certo. Existe cobrança da escola ou de algum órgão em relação ao trabalho que o professor faz voltado para o SIMAVE?

EPC: (Suspiro) De algum órgão, não. Ah... o que há de cobrança... você fala em relação a resultados? Tentar melhorar, né?

PQS: Eh... se a supervisão, por exemplo, cobra do professor que ele trabalhe em cima do SIMAVE.

EPC: Não.

PQS: Não tem essa cobrança, né?

EPC: Não. Nunca fiz essa cobrança não.

PQS: Existe alguma ação feita pela escola para auxiliar o professor em relação a alguma atividade voltada para o SIMAVE?

EPC: Não. Como eu te falei, a gente... o... o que eu sei que o professor tenta, às vezes... não é sempre... buscar questões que tenham a ver com o que ele... que é feito nas avaliações e ele inserir assim... no dia a dia das atividades, mas não é totalmente focado nisso não.

PQS: Certo. Então essas questões... elas são apresentadas para os professores?

EPC: Não.

PQS: Não?

EPC: Assim... é... pra que eu possa passar para os professores?

PQS: Uhum.

EPC: Não, a... o... assim... o que eu até conversei com a professora de Português... quando ela busca isso. Então... assim... parte dela mesmo. Entendeu?

PQS: E os boletins sobre o SIMAVE? Eles são levados ao conhecimento dos professores?

EPC: Sim.

PQS: São, né?

EPC: Sim.

PQS: Nesses boletins, constam as questões. Então é uma forma também do professor ter contato com elas, não é isso?

EPC: Sim... é... os cadernos, né?

PQS: Uhum.

EPC: Tem o momento, né? Tem aquele encontro que a gente faz, a reunião anual, em que a gente discute e a gente tenta montar um planejamento, mas não é só... apenas focado nessa prova... né?... Aí acaba as outras disciplinas também tentam fazer um trabalho um pouco interdisciplinar pra focar no Português principalmente.

PQS: No dia D?

EPC: E trabalhar... é... essa questão da interpretação, né? Quando tem o dia D, a gente faz essa reunião, isso é mostrado, esses resultados. A gente tenta montar, né?... o... o planejamento em

relação ao que não foi válido, o que não aconteceu, o que precisa melhorar e é em cima desse resultado. Mas, assim, não a... não é feito muito a análise de cada questão. Entendeu?

PQS: Certo... Uhum... Mas nessa reunião, nesse dia D, é então elaborada alguma ação...

EPC: Sim.

PQS: ...é planejada alguma ação, né?...

EPC: Sim. Sim.

PQS: ...em relação a esses resultados do SIMAVE.

EPC: Isso sim.

PQS: É... Existe algum prêmio por produtividade pago ao professor em função dos resultados do SIMAVE?

EPC: Existe, né?... em relação à escola, não é isso?

PQS: Uhum.

EPC: Hã... fiquei até na dúvida.

PQS: É isso mesmo.

EPC: Mas assim o resultado que a escola tem é o que gera ... a produtividade, não é?

PQS: Sim.

EPC: Ah... Tô até...

PQS: Aí no caso é um salário.

EPC: ...questionando você agora. (risos)

PQS: Não... é... é porque a gente tem notícia de que existe esse prêmio, né? É... a gente tava querendo confirmar.

EPC: Aham...

PQS: Esse prêmio é pago então anualmente?

EPC: É... mas... eu sei que... porque eu nunca, né?... por eu ter pouco tempo, não cheguei ainda a receber. Eu sei que... às vezes ele vem um pouco atrasado. Porque eu lembro que o ano passado parece que o pessoal recebeu o de dois mil e...

PQS: Onze.

EPC: Onze... né?... Então tive essa informação. Então ele vem um pouco atrasado, mas parece que vem sim. (risos).

PQS: Certo. É... tem alguma... é... é... observação, algum comentário sobre o SIMAVE que a senhora gostaria de fazer, de acrescentar?

EPC: Então... primeiro eu vou te fazer uma pergunta... minha dúvida. A gente recebeu esse ano uma informação de um curso que teria pra capacitar... os professores, supervisores, pra que ficasse mais por dentro do que que é, como funciona.

PQS: Do SIMAVE?

EPC: É... cê ficou sabendo disso?

PQS: Não. (pausa) A senhora considera o SIMAVE importante?

EPC: Sim. É... pra que a gente tenha mesmo um... um result... um... um resultado de como tá o... o...

PQS: Desempenho.

EPC: ...terceiro ano, principalmente, o nono ano, que é o que a gente tem aqui na escola. É mais uma maneira de saber como eles estão mesmo.

PQS: Ok, então. É só isso. Muito obrigado.

EPC: De nada.