

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

ANA PAULA COSTA DE ARRUDA

**A Influência da Prova Brasil na Prática do Professor de Língua Portuguesa em
Escolas de Ensino Fundamental, em Macapá/AP**

Macapá

2013

ANA PAULA COSTA DE ARRUDA

**A Influência da *Prova Brasil* na Prática do Professor de Língua Portuguesa em
Escolas de Ensino Fundamental, em Macapá/AP**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como pré-requisito à conclusão do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal do Amapá, para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Linha de Pesquisa: Sociedade, Cultura e Desenvolvimento Regional.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Norma Iracema de Barros Ferreira.

Macapá

2013

A Influência da *Prova Brasil* na Prática do Professor de Língua Portuguesa em Escolas de Ensino Fundamental, em Macapá/AP

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como um dos pré-requisitos à conclusão do curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal do Amapá, para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Linha de Pesquisa: Sociedade, Cultura e Desenvolvimento Regional.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Norma Iracema de Barros Ferreira.

Data da aprovação: 18/10/ 2013

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Norma Iracema de Barros Ferreira _____
UNIFAP (Orientadora)

Prof. Dr. Yurgel Pantoja Caldas. _____
UNIFAP (Membro)

Prof.^a Dr.^a Martha Christina Ferreira Zoni Nascimento _____
UNIFAP (Membro)

Prof. Dr. José Maria da Silva _____
UNIFAP (Suplente)

Prof.^a Dr.^a Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes _____
UNIFAP (Suplente)

Dedico este trabalho a Deus, inteligência suprema,
causa primária de todas as coisas.

A meu pai, João Victor M. de Arruda (*in
memoriam*), por todos os ensinamentos que me
trouxeram até aqui.

A minha mãe, Sueli Maria, pelas venturas e
desventuras compartilhadas ao longo da vida.

Ao meu amado filho, Antônio Pedro, por me
ensinar o verdadeiro amor.

AGRADECIMENTOS

A uma pessoa que, para mim, tornou-se uma grata surpresa: Prof^ª: Dilene Kátia, madrinha deste trabalho. Por ter acreditado nele, quando ainda era um esboço de projeto. Muito obrigada pelo incentivo.

A minha orientadora, Prof^ª Dr^ª: Norma Iracema, pela disponibilidade, dedicação e compreensão reveladas ao longo deste trabalho. Obrigada pela confiança depositada em mim ao longo destes anos.

Aos professores deste Programa de Mestrado, em especial aqueles que contribuíram com sugestões pertinentes por ocasião do exame de qualificação. Obrigada pelo incentivo.

Aos companheiros de sala de aula, pelos momentos prazerosos de interação e descoberta.

Agradeço a uma colega mais que especial que surgiu neste período, Daniele Dias. Obrigada por dividir momentos de angústias e por não me deixar enfraquecer.

Ao Colegiado de Letras pelo apoio e torcida no final deste trabalho.

Ao meu grande mestre Manoel Azevedo, Maneca. Exemplo de positividade, de vida. Obrigada pelo seu amor fraterno.

As Professoras e aos Alunos sujeitos desta pesquisa. Obrigada pelo carinho com o qual me receberam.

Aos Gestores das Escolas Estaduais, *locus* deste trabalho, por abrirem as portas destas instituições para que esta pesquisa se concretizasse.

Agradeço a tantos outros, não menos especiais, pelas demonstrações de carinho e torcida pelo sucesso desta empreitada.

Por fim, agradeço a todos que ajudaram nesta caminhada, pois de uma forma ou de outra, contribuíram com sugestões efetivas para a conclusão deste trabalho. Expresso, aqui, minha profunda gratidão.

Escrita é autoestranhamento. Sua superação, a
leitura do texto, é, pois, a mais alta tarefa de
compreensão.

Hans-George Gadamer.

RESUMO

Esta pesquisa abordou o tema Avaliação da política nacional para o ensino da Língua Portuguesa e suas implicações na prática do professor da 4ª série do Ensino Fundamental, em Macapá/AP, investigando as influências da *Prova Brasil*. Buscou-se analisar a política de ensino de Língua Portuguesa no Brasil, nas últimas quatro décadas, e sua influência na prática de professores da 4ª série/ano da rede pública de ensino, estudando a relação teoria/prática. Ademais, aborda as lógicas que estão presentes na avaliação externa à Escola, especificamente a percepção dos professores, sobre o tema. Com base nos estudos de A. Afonso (2009), I. Antunes (2009), A. Marcuschi (2008), E. Sousa (2009), dentre outros, analisaram-se os pressupostos teóricos subjacentes às Leis n. 5.692/71 e n. 9.394/96, bem como o instrumento que norteia a operacionalização da atual LDB – os Parâmetros Curriculares Nacionais. O *locus* da pesquisa: duas escolas públicas, uma da Zona Norte e outra da Zona Sul. Adotou-se como instrumento de pesquisa, a entrevista semiestruturada tanto com duas professoras de Língua Portuguesa, quanto com doze alunos. Daí decorreram quatro categorias de análise: 1) Caracterização dos sujeitos: nome, idade, dados profissionais e de trabalho, o que permitiu observar que as professoras têm tempo de serviço similares e que os alunos não destoam quanto à faixa etária; 2) Processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa: verificou-se a crença das professoras, no fato de que o ensino da LP pode melhorar a competência comunicativa do aluno, tornando-o apto a interações sociais diversas, os alunos declararam gostar da disciplina; 3) Concepções de leitura e atividades concernentes: as professoras disseram adotar a leitura como um processo contextualizado, e então analisaram-se as atividades, verificando até que ponto a base teórica declarada correspondia aos procedimentos docentes; os alunos declararam certa dificuldade, não entendem o que leem 4) Influência da *Prova Brasil*: detectou-se posicionamento favorável das professoras e dos alunos, quanto à aplicação da *PB*, inclusive as professoras declararam que providências foram tomadas a partir da aplicação desta avaliação. Os resultados apontam que as professoras entrevistadas ainda não estão sintonizadas com as transformações políticas ocorridas na educação brasileira, e continuam a refletir, predominantemente, uma prática concernente à concepção de linguagem preconizada pela Lei n. 5.692/71, num claro descompasso entre teoria e prática. Assim, do problema de pesquisa, que consistiu em indagar quais as influências da Prova Brasil, na prática de ensino do professor, na 4ª série, das escolas públicas de Ensino Fundamental, em Macapá/AP? derivou a hipótese, devidamente confirmada, de que as avaliações externas condicionam a prática do professor de Língua Portuguesa, refletindo na preocupação precípua de instrumentalizar os alunos para a realização da *Prova Brasil*, ao invés de prepará-los para o uso efetivo da Língua.

Palavras-chave: Política Educacional. *Prova Brasil*. Ensino de Língua Portuguesa. Prática Docente.

ABSTRACT

This work addressed the theme Evaluation of the National Policy for the Teaching of Portuguese Language and its implications in the practice of 4th grade teachers of elementary school in Macapá city, Brazil by investigating the influences of *Brazil Exam* (Prova Brasil). This work also aimed to exam the Portuguese language teaching policy in Brazil in the last four decades, and its influence on the practice of 4th grade/year public school teachers by studying the theory-practice relationship. Moreover, this study addresses the logics that are present in the external evaluation of schools, specifically the perception of teachers on the theme. Based on the studies of A. Afonso (2009), I. Antunes (2009), A. Marcuschi (2008), E. Sousa (2009), among others, the theoretical assumptions underlying laws 5.692/71 and 9.394/96 were analyzed, as well as the instrument that guides the operation of the current Brazilian Education Bases and Guidelines Law (LDB). The Locus of the research were two public schools: one from the North and one from the South Zones of Macapá. A semi-structured interview was adopted as a research tool with two teachers of Portuguese as well as with twelve students. For that reason four categories of analysis derived: 1) Characterization of subjects: name, age, work and professional data, which allowed us to observe that teachers have similar working experiences and that students are about the same age. 2) Teaching-learning process of the Portuguese Language: among teachers, there was a belief about the fact that the teaching of Portuguese can improve the communicative competence of the student, making it suitable for several social interactions. Students reported they liked the subject. 3) Conceptions of reading and concerning activities: teachers said they adopt reading as a contextualized process. Their activities were analyzed in order to check to what extent the theoretical bases declared by them corresponded to the teaching procedures they used. Students reported some difficulty. They do not understand what they read. 4) Influence of Brazil Exam: a favorable positioning of teachers and students regarding the application of Brazil Exam was observed. The teachers even stated that measures have been taken since the application of this evaluation. The results show that the teachers interviewed are still not attuned to the political changes in the Brazilian Educational System, and continue to reflect predominantly a practice concerning the conception of language preconized by the law 5.692/71, what shows a clear gap between theory and practice. Thus, from the research problem, which investigated what the influences of Brazil Exam in the teaching practices of 4th grade teachers in Public Elementary Schools in Macapá were, a duly confirmed hypothesis derived: external evaluations influence the practice of Portuguese Language teachers and reflect on the main concern of preparing students for taking Brazil Exam, rather than preparing them for effective use of language.

Keywords: Educational Policy. *Brazil Exam*. Portuguese Language Teaching. Teaching Practice.

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdos
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC.....	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio no Meio Rural do Nordeste Brasileiro
EF	Ensino Fundamental
EN	Escola da Zona Norte
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENC	Exame Nacional de Curso
ENCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Escola da Zona Sul
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDESCOLA ..	Fundo de Fortalecimento da Escola
IDEB	Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PB	Prova Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN/LP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudante
PNLD	Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
SEED	Secretaria de Estado da Educação
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO E CONCEPÇÕES DE LEITURA	15
1.1 FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO	15
1.1.2 Concepção Escolar de Leitura	20
1.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: da 5.692/71 à 9.394/96	27
1.2.1 Teoria Subjacente à Lei 5.692/71 e à Língua Portuguesa	28
1.2.2 A Lei n. 5.692/71 e a Concepção Tradicional da Língua Portuguesa	30
1.2.3 Fundamentos da nova LDB e Função Sociointeracional da Linguagem	33
1.2.3.1 A LDB 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais	36
2 PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	40
2.1 FUNÇÕES E MODELOS DE AVALIAÇÃO	42
2.2 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	45
2.3 <i>A PROVA BRASIL</i>	55
2.3.1 <i>A Prova Brasil e a Leitura</i>	57
2.3.2 O Discurso Oficial da LDB 9.394/96 e o Papel do Professor	60
3 TRAJETÓRIA EMPÍRICA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com as Professoras	94
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com os Alunos	95
ANEXO A – Planejamento de ensino da professora <i>Pétala</i> , da ESC. Zona Norte ...	96
ANEXO B – Planejamento de ensino da professora <i>Violeta</i> , da ESC. Zona Sul	97

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá**

379.81

A779a

Arruda, Ana Paula Costa.

A influência da Prova Brasil na prática do professor de língua portuguesa em escolas de ensino fundamental, em Macapá/AP / Ana Paula Costa Arruda -- Macapá, 2013.

97 f.

Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Programa de Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional.

INTRODUÇÃO

O que se espera da escola pública é um processo de interação com a sociedade. Todavia, no decorrer dos anos de atuação desta autora como professora das disciplinas Leitura e Produção de Texto I e II, da Universidade Federal do Amapá, e em atividades práticas nas escolas públicas de Ensino Fundamental, não foi possível observar tal processo. Afinal, o que se percebeu foi um ensino descritivo, cristalizado, que não tem possibilitado ao aluno estabelecer um elo significativo entre a matéria estudada e a vida prática.

Nessa perspectiva, ainda persiste a prática do ensino da Língua Portuguesa pautada na Reforma de Ensino n. 5.692/71, instrumentalista e tradicional. Muitos professores desconsideram as mudanças preconizadas pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, e acabam não desenvolvendo a competência comunicativa do aluno, pois não conseguem trabalhar, de fato, com a concepção tradicional nem com as propostas interacionistas da Lei de Diretrizes e Bases, em vigor. Uma possibilidade para esse descompasso está no desencontro entre o que a Letra da Lei preconiza como ideal e a realidade apresentada, a qual não reflete, na maioria das vezes, o determinado pela lei.

Pesquisas vêm sendo realizadas sobre uma problemática inquietante: a política nacional para o ensino da Língua materna e sua prática pedagógica. Teóricos como Antunes (2003), Koch (2008), Marcuschi (2001), Rojo (2000), Soares (1991) e Travaglia (2000) discutem motivações ideológicas propulsoras do estabelecimento de metas e objetivos para o ensino da Língua Portuguesa em suas diferentes modalidades de uso: escrita, oralidade e leitura.

Experiências e observações demonstram, como já mencionado, que as práticas no ensino da Língua Portuguesa ainda hoje continuam próximas do ensino descritivo, preconizadas na gênese da ciência Linguística, apesar de mudanças verificadas na teoria da ciência. Faz-se necessário, portanto, a constatação de que a incorporação das novas concepções de Língua e Linguagem, no processo de ensino, caracteriza-se por uma notável lentidão.

Esse incômodo transformou-se em necessidade de investigar a respeito do tema *Avaliação da política nacional para o ensino da Língua Portuguesa e suas implicações na prática do professor da 4ª série do Ensino Fundamental, em Macapá*. Diante disso, o problema que se investiga é quais as influências da *Prova Brasil*, na prática de ensino do professor, na 4ª série, das escolas públicas de Ensino Fundamental, em Macapá/AP? Desta feita, a hipótese que norteia esta investigação se configura no fato de que as avaliações externas condicionam a prática do professor de Língua Portuguesa, refletindo na preocupação precípua de instrumentalizar o aluno para a realização da *Prova Brasil*, ao invés de prepará-los para o uso efetivo da Língua.

Sendo assim, a pesquisa em questão tem como objetivo geral avaliar as influências da *Prova Brasil* na prática docente na área de Língua Portuguesa, com alunos de 4ª série de Escolas públicas de Ensino Fundamental, em Macapá. Quanto aos específicos, consistiram em identificar possíveis mudanças na prática do professor, ocasionadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e, principalmente, pela *Prova Brasil*, analisando os possíveis entraves. Além de investigar em que medida as dificuldades no aprendizado da Língua Portuguesa ainda estão relacionadas à prática docente positivista.

Desta forma, este estudo estabelece uma relação Escola/formação de indivíduos críticos, com a intenção de discorrer sobre o porquê de esta instituição não conseguir formar leitores, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). De acordo com esse dado, muitas crianças terminam os anos iniciais do Ensino Fundamental sem entender o que leem, caracterizando-se como meros decodificadores, contrário ao estabelecido na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nesse sentido, conforme define teoricamente Dell’Isola (1996), os alunos passam a ser considerados como “letores”, ou ainda, como “analfabetos funcionais”, ou seja, não são capazes de estabelecer inferências, de ler criticamente. Esse fato materializa o chamado “efeito cascata”, pois os alunos saem do Ensino Fundamental sem saber ler, continuam assim no Ensino Médio e chegam à Educação Superior com tal dificuldade.

Cabe ressaltar que programas, como o *Pró-Letramento*, existem com a finalidade de oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Porém, os resultados mostram números que contradizem a realidade que parece ir na “contramão” do que a Escola diz que está fazendo. O Ministério da Educação,

na intenção de avaliar a qualidade do Ensino Fundamental, além da *Prova Brasil* para alunos de 4ª a 8ª séries, lançou mais uma avaliação: a *Provinha Brasil* que, em sua primeira edição, realizada em 2008, avaliou habilidades relativas ao processo de alfabetização e letramento inicial dos alunos, com resultados ainda insatisfatórios, para o Ministério. Cria-se mais um instrumento de avaliação que atesta o “fracasso escolar”, sem que a sociedade tenha um retorno efetivo dos resultados destes testes.

Neste sentido, o estudo em pauta configura-se como relevante à sociedade amapaense, em especial à do município de Macapá, por fornecer subsídios políticos e educacionais referentes às políticas de uso da linguagem, sobre a *Prova Brasil* que, como instrumento do IDEB, é utilizada como um dos indicadores da qualidade da educação no Brasil, que doravante, após a conclusão deste trabalho, a expectativa é que ele se torne uma fonte de estudo, não somente na área de Língua Portuguesa, como também em Educação.

Ressalta-se que, para alcançar os objetivos citados, parte-se da análise dos documentos oficiais, referentes à Reforma de Ensino n. 5.692/71, à Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96 e aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Língua Portuguesa, relacionando-os às teorias vigentes no período, para evidenciar os vetores de uma política de ensino no Brasil. Posteriormente, relacionar-se-ão esses documentos com os objetivos da *Prova Brasil*, finalizando com a análise dos Projetos Interdisciplinares da Seleção de Conteúdos de Língua Portuguesa e do Plano de Ensino dos professores da 4ª Série do Ensino Fundamental das escolas públicas investigadas. Ressalta-se que os PCN são analisados, neste trabalho, em linhas gerais por terem todos eles a base comum que norteia esta pesquisa, que é de conceber a linguagem em suas condições sociointeracionais.

Para a obtenção de informações empíricas, a pesquisa teve como *locus* duas escolas estaduais de Ensino Fundamental. Dentre as várias possibilidades, a escolha foi pautada em critérios como: as notas que essas escolas vêm apresentando no IDEB e o fato de serem escolas de periferia e, portanto, apresentando realidade similar, de procedência dos alunos, condições econômicas e sociais, para fim de controlar a incidência de variáveis intervenientes.

Para nortear todas essas ações, são importantes teóricos como: Libâneo & Brzezinski (2011) para discutir o processo de avaliação no Brasil, sobre as Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais; Marcuschi (2001); Kleiman (2007); Koch e Elias (2007) para tratar da linguística textual, além Bakhtin (1997), importante por ser a base teórica da matriz de referência dos PCN/LP e fundamentar a

concepção de leitura assumida pelos documentos oficiais. É importante mencionar que cada um dos teóricos de base mencionados não discute de forma estanque os temas destacados. Esta é apenas uma tentativa de aperfeiçoar a estrutura do trabalho, enfatizando apenas os pontos relevantes para a construção desta pesquisa.

A estrutura deste trabalho, além desta introdução e das considerações finais, foi dividida em 3 seções, em que são tratados os principais temas relacionados ao objeto de estudo. A primeira seção, intitulada **FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO E CONCEPÇÕES DE LEITURA**, discute a respeito das concepções de leitura e natureza heterogênea da Língua, evidenciando fatores ideológicos e sociais que operam em sua constituição e natureza, traçando uma sucinta trajetória da política do ensino da Língua Portuguesa no Brasil: da Lei 5.692/71 à LDB 9.394/96, contemplando os Parâmetros Curriculares Nacionais, como instrumento de operacionalização da nova Lei de Diretrizes e Bases. A segunda seção, **PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**, aborda as Políticas de Avaliação da Educação Básica até a aplicação da *Prova Brasil*, enfatizando os objetivos dessa avaliação externa, de acordo com a proposta do Ministério da Educação e Cultura. A terceira seção, denominada **PESQUISA EMPÍRICA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**, apresenta os procedimentos adotados, o estudo analítico e a discussão dos seus resultados.

1 FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO E CONCEPÇÕES DE LEITURA

Mesmo que cheia de controvérsias, a teia de relações que envolve o conhecimento, a aprendizagem e o processo de escolarização, neste trabalho, será relacionada com a perspectiva sociointeracionista, de Lev Semionovich Vigotski. Nessa abordagem, o desenvolvimento humano se dá em relação às trocas entre parceiros sociais, por meio de processos de interação e mediação, ressaltando que a linguagem tratada neste processo de mediação é a que vai além da mera representação do pensamento ou como um processo “automático” de comunicação. A concepção de linguagem, aqui, é a de interação social, tratada como atividade humana intimamente ligada ao contexto sociocultural em que ocorrem.

À semelhança de Vigotski, em sua concepção de conhecimento, a linguagem é aqui entendida como forma de interação social e não como mera comunicação. Por isso, mesmo que neste momento, não aprofundada, tal concepção deve ser comentada como base para o entendimento sobre a formação do conhecimento e para o entendimento da linguagem como atividade humana relacionada aos contextos social e cultural.

1.1 FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO

Vigotski (2007) busca a síntese do homem como ser biológico, histórico e social. Sua abordagem sociointeracionista procura caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento, além de elaborar hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo. Os conceitos decorrentes sobre desenvolvimento e aprendizagem indicam que, se a criança não participa de ambientes e práticas que propiciem a aprendizagem, contando somente com o aparato biológico da espécie, esse processo ficará comprometido.

Sobre a importância da interação como mecanismo de aprendizagem, Vigotski (2007) discorre a respeito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste na

distância observada entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de solucionar problemas de maneira independente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de resolver problemas com ajuda de um parceiro mais experiente. São as aprendizagens verificadas na Zona de Desenvolvimento Proximal que fazem com que as mudanças ocorridas nesta zona levem a mais desenvolvimento, na criança. Por isso, para o teórico, tais processos são indissociáveis.

Para Vigotski (2007), ao se desenvolver, o indivíduo utiliza marcas externas que se vão transformando em processos internos de mediação nos quais se desenvolvem sistemas simbólicos, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas, mediadas em condições sociais concretas. Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo vai prescindindo de marcas externas e passa a utilizar signos internos, os quais se transformam em elementos que representam objetos, eventos e situações. Assim, os signos passam a ser compartilhados pelo conjunto dos membros de um grupo social e, nesse processo, a linguagem, como sistema simbólico, exerce um papel fundamental na comunicação entre sujeitos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações não só dos objetos, como também de diversas práticas discursivas.

Em outro contexto, Vigotski (2000) concebe que a função da linguagem é comunicativa, visto que é um meio de interação social. Para este autor, a verbalização reúne as funções da comunicação e do pensamento, de maneira que uma palavra sem significado é um som vazio, que não pertence ao reino da linguagem, pois é justamente no significado que está o pensamento.

Ao discutir a aquisição de conceitos, Vigotski (2007) destaca, no que diz respeito ao significado das palavras, dois componentes: primeiro, o significado propriamente dito, que se refere ao sistema de relações concretas, formando um núcleo relativamente estável da palavra, pelo fato de ser compartilhado por todos que a utilizam; e segundo, o significado individual, que tem a ver com as relações no seu contexto de uso e às vivências do sujeito, essa função no desenvolvimento da criança é o que Vigotski chama de “lei da dupla formação”. A propósito, o professor já percebeu, por exemplo, o que acontece com a palavra *avaliação* que, uma vez anunciada, pode provocar uma expectativa agradável, ou uma sensação de medo para quem já teve um resultado insatisfatório. Esse exemplo ilustra a relação direta e dependente entre palavra/significado e contexto.

Considerar todas essas relações demonstra que o processo de aprendizagem, de aquisição da linguagem, de leitura como construção de sentido (conhecimento), está longe de ser uma tarefa simples ou um adestramento, como a Escola muitas vezes faz parecer. Sair de uma abordagem meramente estruturalista para uma interacionista parece simples, só nas Letras da Lei, uma vez que a Escola desconsidera as formas complexas de atividade mental, promovendo atividades mecânicas como sinônimas de aprendizagem.

A leitura como processo discursivo é um exemplo da necessidade de considerar formas complexas de atividade mental, pois a efetivação da leitura está relacionada ao olhar subjetivo do sujeito construído por sua historicidade. A subjetividade, de acordo com Orlandi (2008), deve ser entendida como produto das relações sociais nas quais estamos inseridos, nossos desejos, angústias e toda sorte de sentimentos culturalmente adquiridos e que nos são apresentados neste mundo pré-organizado. Sobre isso, os estudos de Vigotski (2000) afirmam que o processo de desenvolvimento de conceitos, ou significados das palavras, requer a organização de uma série de funções que não podem ser memorizadas, como: a memória lógica, a abstração, a comparação, a atenção arbitrária e a discriminação. Por isso, ainda de acordo com o autor, do ponto de vista psicológico, o método de ensino de conceitos adotado pela Escola é a falha principal, por substituir a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais que podem ser designados mortos e vazios. Ao tratar de situação análoga, o autor assim se expressa:

Não menos que a investigação teórica, a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. (VIGOTSKI, 2000, p. 247).

Assim, todo discurso traz em si a definição de lugares ou de posições subjetivas a serem ocupados por um ou por outro indivíduo, segundo as relações políticas e sociais, que, portanto, são ideológicas, admitidas e construídas num dado momento histórico-social, num dado discurso que está sempre em formação. Para alguns estudiosos da análise do discurso de linha francesa, dos anos de 1960 e 1970, a ideologia é considerada um conceito central e, de acordo com o filósofo marxista Althusser (*apud* CHARAUDEAU;

MAINGUENEAU, 2004), ela representa uma relação imaginária dos indivíduos com sua existência, que se caracteriza materialmente em aparelhos e práticas.

Os referidos aparelhos e práticas, na perspectiva bakhtiniana, conforme Miotelo (2007), são caracterizados como a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materialista dos homens. Assim, conforme Bakhtin (1997), o signo ideológico não é considerado separadamente da realidade, mas uma parte material. Portanto, aceitar a palavra como signo ideológico é tomá-la como materialidade para, a partir daí, vasculhar sua subjetividade, suplantando a estrutura física do sistema verbal.

Para Bakhtin (1997), as práticas sociais que permeiam a comunicação têm importância cabal nas primeiras fases do desenvolvimento do ser humano. Tanto para Bakhtin quanto para Vigotski, os signos e as práticas sociais influenciam positivamente no desenvolvimento humano, no seu processo de inserção social em que, para ambos, há a precedência do social sobre o individual (ALMEIDA, 2000).

Bakhtin (1997), na primeira metade do século XX, afirmava que todo signo é o lugar da ideologia porque sempre resulta das relações sociais; então toda palavra, por ser social, é ideológica, o que significa que não há signo neutro. Um exemplo simples dessa relação do texto com as relações sociais são os gêneros do discurso. Ao se produzir enunciados, segundo Bakhtin (1992), sempre se toma por base os gêneros. Cada esfera de atuação social formula “tipos mais ou menos estáveis de enunciados”, que se caracterizam pela temática, pelo estilo, por uma certa organização e, por que não dizer, pelo objetivo do texto – são os chamados gêneros textuais.

Os enunciados, define Orlandi (2008), são a manifestação concreta de uma frase em situações de interação, e reúnem os mais variados gêneros discursivos em uso na Língua, nas esferas da comunicação social. Por isto é que Bakhtin (1997) distingue-os em dois conjuntos: os gêneros primários, como os discursos da oralidade em seus mais variados níveis, do discurso filosófico ao diálogo cotidiano, e os gêneros secundários, que respondem a uma interface dos gêneros primários. Tais gêneros discursivos são elaborados principalmente pela escrita: discursos científico, literário, teatral, dentre tantos outros.

Ambos os gêneros, primários e secundários, apresentam um caráter sociohistórico. Pelos motivos expostos por Bakhtin (1992, p. 291), tais gêneros variam desde o fato de fazerem parte de “um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados,” garantindo a

historicidade como característica constitutiva de todo enunciado, até por sofrerem influência do estilo individual do falante, fazendo com que esse sujeito organize os elementos estruturais do gênero escolhido de uma determinada maneira. Desta forma, haveria gêneros mais formalizados e estereotipados, e outros mais maleáveis, que podem transparecer a individualidade de quem o produz.

Diante disso, é claro que todo gênero textual é marcado por sua esfera de atuação, obedecendo às convenções, à ideologia e às condições de produção. Isto permite o entendimento de que não é o texto que determina o sentido, mas o sujeito inserido em determinado contexto ideológico e assim, leitura e linguagem interagem como um processo discursivo. Deste modo, os gêneros do discurso, para Marcuschi (2001), podem ser entendidos como a materialização do processo comunicativo, representada como diferentes possibilidades de utilização da Língua.

A teoria bakhtiniana toma o texto como uma unidade discursiva provida de sentidos numa atitude, “responsiva ativa”, que, de acordo com Miotelo (2007), está centrada no fato de um ouvinte não se comportar apenas como decodificador da Língua, mas de adotar, em relação ao enunciado, uma atitude de concordância ou não. São essas condições que normatizam os gêneros textuais e permitem que os interlocutores efetivem a leitura ou, como já mencionado, as leituras possíveis. Esses elementos são acionados no processo de comunicação: o conhecimento de mundo, o textual e o linguístico. Não há leitura possível sem considerar esses conhecimentos que, juntos, formam o conhecimento prévio. Pontuam Koch e Elias (2007), que tais processos comunicativos são as estratégias sociocognitivas, por meio das quais se realiza o processamento textual.

Enfim, discutir a Língua, a leitura e os gêneros textuais como materializações do processo comunicativo, numa abordagem sociodiscursiva, é ter como base o *Círculo de Bakhtin*, que possui como sua maior contribuição o resgate da concepção de sujeito. Trata-se de um sujeito que não se apresenta nem como reflexo nem como “assujeitado” e muito menos como origem absoluta da expressão. Sendo assim,

é necessário apreender o seu lugar e papel no conjunto das suas formulações, ou seja, compreender a noção de gêneros a partir de fundamentos nucleares, como a concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem, o caráter sociohistórico, ideológico e semiótico da consciência e a realidade dialógica da linguagem e da consciência; portanto, não dissociá-la das noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana, pois

somente na relação com esses conceitos pode-se apreender, sem reduzir, a noção de gênero. (RODRIGUES, 2005, p.154).

A escolha pela abordagem bakhtiniana, neste estudo, tem como principal razão o fato de a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e, por extensão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), terem como proposta para o ensino de Língua Portuguesa a linguagem nas suas funções de interação. Sendo assim, não se poderia adotar outra perspectiva senão a da comunicação dialógica. Não se trata de abandonar o ensino da Gramática, sem a qual é impossível pensar em Língua. O que está em questão é a perspectiva adotada no funcionamento interativo da Língua, quer na dimensão de sua Gramática, quer nas regularidades de seus diferentes tipos e gêneros textuais. Por isso, torna-se importante uma abordagem, mesmo que breve, de como o processo de escolarização lida com a leitura, como a Escola, instituição a qual se delega plenos poderes para formação de leitores, concebe a construção da leitura.

Por isso, pensar a respeito de uma política de ensino de Língua Portuguesa que tenha como base a leitura como “fórmula” para o uso efetivo do idioma e seus mecanismos de funcionamento, pressupõe um claro entendimento sobre a maneira mais recente de entender o que se espera de um leitor proficiente. Entender o que está na proposta base das LDB, nos PCN e o que vem sendo cobrado na *Prova Brasil*, é tentar entender como se estabelece a relação entre as políticas para a educação e o processo de ensino de Língua Portuguesa, principalmente o concernente à leitura.

1.1.2 Concepção Escolar de Leitura

Dentro de um quadro de mudanças econômicas, políticas e sociais pelas quais passou o Brasil, destacam-se as duas primeiras Constituições assinadas no Brasil - a do Império, outorgada em 1824, e a da República, promulgada em 1891 (BOSI, 1987). No que diz respeito à cultura, as duas Constituições tinham a mesma fundamentação: a valorização do saber culto, consagrado pelo Iluminismo francês, e que está na base da sociedade tradicional herdada pelo século XX e, ainda, pelo século XXI. Em ambas já se expressava, continua o autor, a preocupação com a educação pública, mesmo que de maneira vaga, ao definir a gratuidade do ensino e prever a estruturação, de “colégios e universidades, onde [eram] ensinados os elementos das ciências, belas-artes e artes”. Em face da questão que se examina nesta pesquisa, o que importa ressaltar em relação a esta

modesta preocupação com a escola pública, é que o saber letrado ou a erudição relacionada às letras eram sinônimo de valorização dos indivíduos que os possuíam e que, na época, se reduziam a uma minoria privilegiada.

O fato é que o sistema escolar passou por reformas que davam ênfase à leitura, por ser considerada a base da sociedade letrada e o caminho próspero de formação individual. As letras eram valorizadas como o centro das experiências humanas, com a certeza de que, para Coelho (2000), era “através da representação verbal que os homens tinham acesso ao verdadeiro conhecimento da vida e dos padrões ou normas de comportamento a serem adotados ou repudiados”. As letras, então, sempre foram vistas como eixo de reflexão entre o ser humano e seu contexto sociocultural.

Ressalta-se que o breve panorama, aqui exposto, tem o objetivo de vislumbrar a importância dada à leitura como instrumento de poder e mecanismo importante para a formação de um pensamento crítico. Porém, a ênfase dada à leitura, neste trabalho, está diretamente ligada ao fato de a *Prova Brasil* avaliar a competência leitora dos alunos, ressaltando habilidades consideradas essenciais na formação de um leitor competente, construindo condições necessárias para a compreensão de textos orais e escritos e seus diferentes contextos de comunicação. Isso significa oferecer, teoricamente, as condições imperiosas que garantem o desenvolvimento de habilidades que são a base para o avanço em qualquer área do desenvolvimento. Essa abordagem vai ao encontro das mudanças sugeridas pelos PCN, em relação ao ensino de Português, ao considerar que:

[...] os textos favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamentos mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. (BRASIL/PCN, 2000).

A preocupação com a leitura como um processo contextualizado e interativo ganha força com os resultados da participação dos alunos, independentemente do segmento, nos programas e nos sistemas de avaliação, com a finalidade de medir os resultados do ensino básico, em termos de capacidades e competências. O objetivo do Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA), afirmam Rojo e Batista (2003), “tem uma concepção cognitiva de leitura como extração e relação entre informações extraídas de textos em

diferentes gêneros e linguagens”, enquanto o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ainda conforme as autoras, “aproximam-se mais de uma concepção discursiva de leitura”, incorporando descritores e competências relacionadas aos conteúdos e à materialidade linguística dos textos, bem como a sua situação de enunciação.

É importante ressaltar que avaliações como ENEM e SAEB, continuam Rojo e Batista (2003), para a efetivação da leitura, exigem que se estabeleçam relações entre diferentes textos e seu contexto histórico, social, político e cultural. Para tanto, é necessário analisar, devidamente, os temas, os recursos expressivos utilizados pelos autores dos textos escolhidos, além dos gêneros discursivos. Assim, esses elementos linguísticos e extralinguísticos tornam-se importantes neste complexo ato de compreensão e de construção de sentido.

A grande questão que deve ser considerada quando se discute leitura é: o que significa ler? Sem uma resposta pautada nas teorias científicas, ler pode ser definido pela perspectiva de quem olha para um texto seja ele verbal ou não-verbal. Esse olhar, conforme Orlandi (2008) pode ser direto, enviesado, de cima para baixo, conforme o desejo do leitor, o qual é importante como um sujeito agente desse complexo processo de construção de sentido, que considera elementos que lhes exigem, basicamente, o conhecimento linguístico e o conhecimento de mundo, o momento social no qual se insere. Tudo vai depender da concepção que se tem sobre leitura.

De acordo com Orlandi (2008), a noção de leitura em si já é um processo polissêmico, que em uma visão mais ampla, pode ser entendida como um processo de atribuição de sentidos que, uma vez, utilizada quer no texto oral ou escrito, tem-se a possibilidade de produzir entendimento. Já na concepção tradicional, a leitura é vista como um processo mecânico de decodificação, que segundo Antunes (2003) trata-se de “uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura”, cuja interpretação se limita a identificar os elementos explícitos na superfície do texto.

No caso de mera decodificação, o leitor é simples espectador em busca do sentido que se encontra no texto. Assim, as palavras são pistas, carregam um significado ao qual o leitor (passivo) está amarrado, independentemente de qualquer condição, cabendo ao leitor a “simples” tarefa de descobrir o sentido, o reconhecimento das palavras e das estruturas

do texto. Nessa perspectiva, o foco dessa leitura é o texto e, tomar a Língua como estrutura, corresponde a entender o sujeito determinado pelo sistema e, por isso, apto para entender a informação que está atrelada nas relações sociais de maneira que, sustentam Koch e Elias (2007), a decodificação é um processo que tem a Língua como mero instrumento de comunicação, na qual o sujeito está predeterminado pelo sistema. O texto, assim, é visto como simples produto de decodificação de um emissor, bastando ao leitor o conhecimento do código utilizado, como se as relações sociais não fossem um processo dinâmico e sim, estático.

Com relação às teorias sobre leitura, entende-se que a concepção de Língua como um produto de decodificação está relacionada ao Estruturalismo que, como uma corrente de pensamento próprio das Ciências Humanas, concebe a realidade social como um conjunto formal de relações. Assim, o Estruturalismo, que teve seu início nas teorias de Saussure, vê a Língua e suas manifestações como uma estrutura, um todo passível de ser desmembrado em partes, em unidades menores. Considerar o signo como parte de uma estrutura, que pode ser montada e desmontada, significa avaliá-lo fora de toda subjetividade como um instrumento de comunicação puro e completo, negando desta forma o sujeito leitor. A esse respeito:

A língua, enquanto produto acabado ('ergon'), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (BAKHTIN, 1997).

Como denomina Orlandi (2008), trata-se do sentido mais restrito que está atrelado ao processo de escolarização que vincula, na maioria das vezes, leitura à alfabetização como simples aprendizagem formal, para aprender a ler e escrever. Ainda sobre essa concepção mais restrita, Grillo e Cardoso (2003) afirmam que o trabalho com a linguagem e o ensino de Língua materna, na tradição ocidental à Grécia Clássica, na perspectiva lógico-gramatical, estuda a linguagem pela delimitação de suas partes: fonológico, morfológico e sintático, resultando o sentido da soma das partes, da relação entre esses níveis com a realidade extraverbal e, essa tradição, que deu origem às nossas Gramáticas normativas, insere-se, conforme as autoras, nessa perspectiva. Por sua vez, a perspectiva pragmático-discursiva estuda a linguagem como um processo de reflexão sobre as partes com sua real situação comunicativa, ou seja, as partes são determinadas pela sua função no todo, um prenúncio dos estudos relacionados à Linguística Textual.

Saussure (1989), em uma visão ampla, preocupou-se mais com a descrição da Língua, tratando-a como um conjunto estruturado, em que os elementos interdependentes possuem ordenação e dinamismo próprios, porém tendo como base, também, a estrutura. O que vale enfatizar é que, mesmo tendo generalizações equivocadas, o Estruturalismo chega ao Brasil na década de 70, do século XX, em pleno tecnicismo do regime militar. Sendo assim, esse modelo passa a ser adotado pela Lei n. 5.692/71, tornando-se referência para o ensino de Língua Portuguesa, reduzindo-a a exercícios de mera repetição da estrutura da Língua, eximindo a prática reflexiva, tão importante na construção do sujeito.

O mesmo não ocorre com a teoria interacionista, que passa a ser discutida e repensada, principalmente nos anos de 1980, apresentando uma estrutura multifacetada da Língua, que representa a necessidade de estudos do texto e da linguagem em seus contextos de uso. É o que ocorre nesta segunda concepção teórica na qual a leitura é entendida como interação, levando-se em conta a existência dos sujeitos, em que tanto autor como leitor dialogam por meio do texto. Como o próprio nome indica, a leitura interacional (dialógica) constitui-se em um processo cognitivo que coloca o leitor em frente do autor do texto, o qual deixa marcas de suas intenções, de seu momento histórico, determinantes para a construção de certos sentidos possíveis, com os quais o leitor interage para construí-los. Em tal concepção, diferentemente do Estruturalismo:

Os sujeitos são vistos como autores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialógicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sócio-cognitivo dos participantes da interação. (KOCH; ELIAS, 2007, p.11).

No caso do olhar interacionista da leitura, considera-se a possibilidade da produção de alguns sentidos que dependem, prioritariamente, do texto e de seus elementos marcados explicitamente na superfície textual e, num segundo momento, do autor, que tem o papel de autorizar ou não esses sentidos. É relevante, também, considerar nesse processo de significação, além dos elementos textuais explícitos, os elementos implícitos, aos quais Koch e Elias (2007) fazem referência, bem como Orlandi (2008, p.11) os detalha, afirmando que na leitura, considera-se também o que não está dito, visto que “os sentidos que podem ser lidos em um texto não estão necessariamente ali, nele. Sendo assim, o(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela realidade dele com outros textos”. Isso comprova que a leitura é um processo árduo que vai muito além da superfície textual, da relação entre as

palavras sequenciadas; depende do contexto sociohistórico e ideológico, além do processo de intertextualidade, ou seja, da dependência que existe entre os textos. Nessa busca pela produção de sentido:

[...] os elementos gráficos (as palavras, os sinais, as notações) funcionam como verdadeiras ‘instruções’ do autor; que não podem ser desprezadas, para que o leitor descubra significações, elabore suas hipóteses, tire suas conclusões. Palavrinhas que poderiam parecer menos importantes, como *até, ainda, já, apenas*, e tantas outras, são pistas significativas em que devemos nos apoiar para fazer nossos cálculos interpretativos. Todo esforço para entender essas instruções [...] só se justifica pelo que elas, as instruções, representam para a compreensão global do ato comunicativo do qual o texto é suporte. (ANTUNES, 2003, p. 67 grifos da autora).

A superfície do texto com suas pistas, continua Antunes (2003), todavia não representa tudo o que se precisa saber para entender o texto, visto que o processo de produção de sentido é anterior ao que está impresso, dependendo significativamente do conhecimento prévio do leitor. A respeito disso, Marcuschi (2001) afirma que, “a compreensão é, além de tudo, uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro. É uma via de mão dupla”, ou seja, o ato de compreender não é uma atividade de precisão, mas também não é um ato de adivinhação. Seria, portanto, uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução.

É esse conjunto de elementos que permite a compreensão de um texto. Compreensão impregnada de experiências e opiniões pessoais importantes para o processo de interpretação que regula as relações sociais entre os indivíduos dentro de uma dinâmica que parece contraditória, por produzir sentidos e ao considerar aspectos singulares como a heterogeneidade que a própria Língua reflete.

De acordo com Koch (2003), para melhor entender o que foi mencionado, há três concepções de Língua: como representação do pensamento, equivalente à de sujeito psicológico, dono de sua vontade e de suas ações; como estrutura na qual o sujeito é determinado pelo sistema, caracterizando-se por uma espécie de “não-consciência”; e como lugar de interação em que o sujeito se identifica como entidade psicossocial, com evidência para o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social, capaz de transformar sua realidade na medida em que participam ativamente da situação na qual estão envolvidos. Vale destacar que a última concepção de leitura é a que prevalece nos estudos atuais sobre linguagem e texto. Por isso, algo que sempre incomodou a autora

desta pesquisa foi ouvir, durante anos e ainda hoje, que os alunos não gostam de ler. Por que isso é tão frequente e considerado “normal”? Como já discutido, a leitura é um processo muito complexo de construção de sentido.

O texto é um conjunto de elementos como: contexto, intenção, informação dentre outros que imbricados, não funcionam isoladamente. Todos os elementos envolvidos no processo comunicativo são vistos como algo simbólico por meio do qual a realidade é produzida e transformada; ainda assim, o jargão é o mesmo: “os alunos não gostam de ler”. A respeito disso vale observar que a frase refere-se ao fato de o aluno optar pela leitura de textos não escolares.

Ao que tudo indica, a Escola aceitou que a leitura é um artefato de produção de sentidos, como se o discurso que define o processo de escolarização fosse o lúdico, cuja polissemia/múltiplos sentidos é o fator preponderante. Porém, essa aceitação é contraditória, pois o discurso pedagógico é caracterizado, de acordo com Orlandi (2008), como autoritário, ou seja, procura-se impor um único sentido, em que a leitura é parafrásica, o que leva o aluno à mera repetição de informações, com a polissemia contida. Assim:

Ao dizer que o discurso autoritário é dominante, estamos afirmando que o uso da linguagem está polarizado para o lado da paráfrase. E isto se dá também no plano da reflexão. Vale dizer: o discurso autoritário é o discurso do mesmo e isto está refletido, de alguma forma, na concepção da linguagem que temos, na forma de estudos da linguagem, nos moldes de análise propostos etc. Este é um deslize ideológico que faz com que se atribua à natureza da linguagem algo que é historicamente determinado e se dá em um tipo de discurso numa determinada formação social. (ORLANDI, 2008, p. 25).

Os tipos discursivos devem ser entendidos como diferentes funcionamentos que se concretizam e se estabelecem como produto da institucionalização, permitindo que se generalizem certas características e se distingam classes. Orlandi (1996, p. 86) afirma que “o que caracteriza o discurso pedagógico é o fato de estar vinculado à escola, à instituição em que se origina e para qual tende”. Esse discurso aparece como transmissor de informações e com o estatuto de cientificidade, ou seja, se constrói pela metalinguagem e pela apropriação do cientista feita pelo professor. O professor torna-se representante do conhecimento, sua voz é a voz do saber. Ainda para a autora, o aluno realiza sua formação no espaço escolar, no contato com o professor e, a partir disto, está autorizado a dizer que

aprendeu. Então, não se questionam as condições de produção desses discursos. Isto ocorre desta forma:

Como o discurso pedagógico é um discurso autoritário, não são relevantes para as suas condições de significação a utilidade, a informatividade e o interesse do destinatário. Dado que a função é a inculcação, a não relevância desses aspectos se resolve pela motivação pedagógica e pela legitimidade do saber escolar. A escola cumpre, dessa forma, sua função social, a da reprodução. (ORLANDI, 1996, p.86).

Entende-se, então, que a relação estabelecida entre professor e aluno, legitimada pelo discurso pedagógico, é uma relação de mão única, na qual o aluno, como sujeito passivo, passa, verdadeiramente, por um processo de aquisição e não de aprendizagem. Seguindo essa reflexão, o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999) define que a aquisição é o mecanismo pelo qual se adquire algo inconscientemente, por meio de exposição a modelos, um processo de tentativa-e-erro dentro dos grupos sociais. Já na aprendizagem, que é o que pretende a Escola, o que consta em seu discurso oficial, envolve conhecimento adquirido por meio do ensino de alguém devidamente autorizado, o professor. Esse ensino requer explicações e análises, implicando na obtenção de algum grau de metachecimento sobre o objeto estudado, o que não condiz com o discurso autoritário da Escola, fechado em si mesmo, no qual a análise é direcionada e parafrásica, ou seja, sem que o aluno seja capaz de refletir criticamente sobre os conteúdos ministrados na Escola.

Sendo um discurso autoritário, o discurso pedagógico não leva em conta as condições de produção da leitura do aluno, fazendo com que o aluno real e o virtual coincidam sem que se opere uma mudança nas condições de produção. O aluno passa, então, a repetir ou a decorar o conteúdo, já que para esse discurso o elemento compreensão não tem importância (ORLANDI, 1996, p. 87). Por isso, este conteúdo mecânico e descontextualizado, que isenta o aluno da possibilidade de reflexão, será ponto de discussão na seção subsequente, cuja finalidade é de que se entenda um pouco mais sobre o panorama que envolve o ensino da Língua Portuguesa.

1.2 ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA : DA LEI 5.692/71 À LDBEN 9.394/96

Para compreender a política que norteia o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, nas últimas cinco décadas, realizou-se um levantamento do arcabouço teórico subjacente às

Leis do ensino compreendidas neste período. É o que objetiva este capítulo, que, após discutir sobre as bases gerais das leis 5.692/71 e 9.394/96, analisa especificamente o ensino de Língua Portuguesa, sob o olhar de ambas as leis. Para tanto, enfatizam-se as concepções de Língua e linguagem, os objetivos traçados para a Língua Portuguesa, dentre outros aspectos. No tocante à Lei 9.394/96, será analisado seu instrumento de operacionalização: os Parâmetros Curriculares Nacionais, em Língua Portuguesa.

1.2.1 Teoria Subjacente à Lei 5.692/71 e à Língua Portuguesa

A Lei de Diretrizes e Bases n.4.024/61 ocorreu em meio a um período de turbulências característico de movimento de exceção, tal como o instaurado no Brasil em 1964. Assim, a Ditadura Militar, entre 1964 e 1974, não se caracterizou somente pelo autoritarismo, mas também pela realização das reformas institucionais na educação, sob a Lei n. 5.540/68, que se refere à reforma do ensino superior, e sob a Lei 5.692/71, que diz respeito à reforma do ensino dos então 1º e 2º Graus. Nesse período, a ênfase foi dada ao ensino profissionalizante, que tinha como base formar mão-de-obra qualificada para o crescente empresariado que vinha assumindo o controle econômico do País.

Na Reforma efetivada em 1971, fica claro que a educação para o trabalho era algo desejável pelo Governo. A ideia base era a de que o aluno teria condições de prosseguir até a Universidade, mas, se não o quisesse, poderia arranjar razoáveis empregos quando concluísse do 2º Grau. De acordo com Romanelli (1989, p. 235), tal profissionalização “era vista como exigência que teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a Universidade, dar ocupação aos menos capazes e, ao mesmo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos”. Assim, fica evidente que a educação voltada para o mercado de trabalho, baseada na racionalidade e na eficiência empresarial, é o objetivo do Governo.

A Lei 5.692/71 respondeu a uma demanda do mercado econômico que se firmava pela necessidade de formar um perfil de trabalhadores que respondesse às exigências do capital, determinado pelos organismos internacionais e pelo Estado brasileiro, agente de intervenção do desenvolvimento econômico. Ao analisar essa situação, Frigotto (2003, p. 26) afirma que, na perspectiva das classes dominantes, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve ter o objetivo de habilitá-los técnica, social e historicamente para o trabalho.

Romanelli (1989) analisa que a classe dominante providencia para que os trabalhadores concebam a educação como um meio de apropriação de conhecimento e habilidades que garantirão o acesso ao mercado de trabalho. Sendo as bases de legitimação do Estado Militar uma proposta de igualdade de oportunidades e de direitos, mesmo num momento em que se acentuavam as diferenças sociais, a educação vinha com a promessa de resolver os problemas sociais. A política educacional, já naquela época, tinha a pretensão de suprir um quadro de carência real, que seria diminuir a exclusão das camadas populares da “cultura letrada”. Mas, para a autora, apesar de significativos contingentes das camadas populares terem tido acesso à Escola, a educação proporcionada a esta população era de qualidade duvidosa - o índice de repetência e evasão escolar manteve-se em níveis elevados.

O período entre 1964 e 1974 caracteriza-se pelo severo controle social das escolas, ao qual são submetidos os professores e alunos. Tem-se uma falsa imagem do ensino profissionalizante como solução para os problemas em relação ao mercado de trabalho, daí que muitos cursos foram criados mais por imposição legal e por interesses políticos que por demandas reais da sociedade. Segundo Germano (1994, p.177) “trata-se de abreviar a escolarização dos mais pobres empurrando-os mais cedo para o mercado de trabalho, apesar do gigantismo do exército industrial de reservas no País”, ainda de acordo com o autor, a reforma educacional ocorrida no período militar foi cruel com o ensino de 2º Grau público e elitizou ainda mais o acesso às Universidades públicas. Nesse contexto, o ensino profissionalizante privilegiou a formação do saber técnico, em detrimento do saber científico.

Embora afirme ter como base o princípio da flexibilidade e defenda os princípios democráticos da cidadania, a Lei 5.692/71 acaba revelando o autoritarismo militar. Sua preocupação com a formação técnica no ensino de 1º e 2º Graus estava, por exemplo, evidenciada na organização do currículo, que se constituía da seguinte maneira:

§ 1º - Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: a) No ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantemente nas finais; b) No ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial. §2º - A parte de formação especial do currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destine à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista levantamentos periodicamente renovados (BRASIL/LDB, 1971).

A importância da formação profissional perpassa todo documento e justifica-se pelo momento histórico, como já mencionado neste trabalho, indo em direção oposta à orientação política que vigorava até então, regida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sob o n. 4.024/61. Nesta Lei pregava-se o Liberalismo, enfatizando a autonomia em oposição à adaptação; as aspirações individuais em detrimento das necessidades sociais, enfim, tudo o que não ocorre no tecnicismo.

As políticas educacionais no Brasil ainda demonstram sua centralidade na hegemonia das ideias neoliberais sobre a sociedade, como reflexo do forte avanço do capital sobre a organização dos trabalhadores nos anos de 1990. A intervenção de mecanismos como o Banco Mundial, aliada à conduta servil do Governo à economia global, repercute sobremaneira na educação. A crise do pensamento neoliberal revela, cada vez mais, as contradições e os limites da estrutura dominante, uma vez que a estratégia neoliberal continua a mesma: colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de democratização das oportunidades:

educar nada mais é do que humanizar, caminhar para emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral, ética. Nosso objeto tem sido as relações entre trabalho – educação – humanização – emancipação. Nesses processos mais globais encontra maior relevância nosso ofício de mestres: democratizar o saber, a cultura e o conhecimento. (ARROYO, 2008, p. 144).

Enfim, a Lei privilegia o tecnicismo. A primeira consequência dessa postura foi o esvaziamento da estrutura de ensino, uma vez que ela se voltava exclusivamente para o 1º e 2º Graus, excluindo a Educação Infantil e o Ensino Superior, o que é notório nos grandes eixos legais: 1) Do Ensino de 1º e 2º Graus; 2) Do Ensino de 1º Grau; 3) Do Ensino de 2º Grau; 4) Do Supletivo; 5) Dos professores e Especialistas; 6) Do Financiamento. É importante ressaltar que a Reforma Universitária precedeu à do ensino de 1º e 2º Graus, o que acaba por conter a demanda por um ensino superior.

1.2.2 A Lei n. 5.692/71 e a Concepção Tradicional da Língua Portuguesa

“Ordem” é a palavra-chave do contexto histórico da Lei n. 5.692/71, em cuja concepção relacionada à Língua Portuguesa destacavam-se duas vertentes: a Normativa, que tem como foco a Gramática, a regra, a “ordem” como verdade absoluta, e a Estruturalista, que concebe a Gramática como uma relação de estruturas. Diferentemente da gramática normativa, o estruturalismo propõe descrever a Língua tal como é falada por

uma determinada comunidade. Porém, na prática essa concepção acaba por simplesmente descrever a norma culta, visto que ao estruturalismo interessa a realização abstrata da Língua, e não a realização linguística concreta de cada falante.

O ensino de Língua Portuguesa, de acordo com Marcuschi (2000), na concepção tradicional, foi oficialmente adotado no Brasil pela Reforma Pombalina, em 1759, e tinha como exemplo de “bom Português” a Literatura Clássica segundo os preceitos da Filologia. Essa ideia de purismo e requinte persiste, ainda que muitas vezes de forma inconsciente, na ação de educadores que não aceitam outro ensino, que não seja o da Gramática Normativa.

A Gramática assume, então, tamanha importância por ser a Língua a responsável pela identidade cultural, de acordo com a Lei 5.692/71, como “expressão da cultura brasileira”. A identidade nacional e social de um povo está no domínio da Língua padrão, fruto da visão oficial conservadora, que elegeu a variação linguística usada pelos grupos de poder como código oficialmente aceito, ou seja, “representante da identidade nacional”.

Esse conceito de Língua como expressão do pensamento e identidade nacional é formado no seio do Romantismo, na tendência denominada por Bakhtin (1997) de “subjativismo individualista”, caracterizado, em linhas gerais, como reação ao estrangeirismo e uma tentativa de organizar a reflexão linguística sobre a base da atividade mental em língua materna, considerada como meio de desenvolvimento da consciência e do pensamento. Ainda de acordo com o autor, a expressão verbal forma-se no psiquismo do indivíduo e exterioriza-se para o interlocutor, por meio de códigos e signos exteriores:

O conteúdo a exprimir e sua objetivação externa são criados [...] a partir de único e mesmo material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica [...]. Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a *expressão* que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação [...]. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social imediata. (BAKHTIN, 1997, p.112, grifo do autor).

Essas ponderações tornam a concepção de linguagem, como expressão do pensamento e como identidade cultural de um povo, justificada unicamente por questões ideológicas, uma vez que a enunciação será, conforme Bakhtin (1997), determinada pela situação social concreta, isentando de certa forma o ensino formal da Língua da responsabilidade pelo fracasso linguístico do aluno, uma vez que se ele não aprende é por

deficiência cognitiva, e não pedagógica. Desta feita, a variedade linguística do aluno passa a ser considerada como “erro”, deturpada da unidade linguística.

A Gramática mal ensinada, pondera Luft (2000, p. 93), incute servilismo diante de pretensa autoridade, dos que ditam a Gramática e comandam regras, como se essas não fossem imanentes à Língua. Assim, a teoria gramatical não só é construída para manter um *status quo*, onde só valem argumentos de autoridade e o purismo, como também é imposta ao aluno, que servilmente aceita suas regras, sob a alegação de seguir o modelo ideal.

Desta forma, a Lei n. 5.692/71, em conformidade à concepção de linguagem como expressão do pensamento, funciona como forma de fixar a norma culta da Língua como representante da cultura brasileira. Concomitantemente à concepção de linguagem como expressão do pensamento, outra forma de conceber a Língua está na base da Lei em apreciação, na qual a linguagem é entendida como “instrumento” de comunicação, sendo composta por uma estrutura fixa, que basta em si mesma, e tendo o texto como uma sequência de palavras que nos leva a um entendimento único, preconcebido.

O Estruturalismo, vale ressaltar, tem o seu início marcado pela ideias de Saussure (1857-1913), para quem os preceitos linguísticos são partes de um sistema, no qual todo fenômeno tem seu lugar, ao mesmo tempo em que sua significação funciona em relação a outros fenômenos. Esse modelo que vê a Língua como instrumento de comunicação, do qual o sujeito se apropria para transmitir sua mensagem, faz com que não se considerem os interlocutores e a situação de uso, nem mesmo as condições de produção do enunciado, como itens determinantes das regras que constituem a Língua (TRAVAGLIA, 2000). Assim, a operacionalização dessa concepção acaba por limitar-se à descrição da norma culta, pois, ao Estruturalismo, em linhas gerais, interessa a abstração linguística, não a realização linguística concreta do falante. A Língua é entendida, então, como um objeto autônomo, segundo enfoque de Marcuschi (2000), que age por si só, independentemente da posição do sujeito falante.

Ao chegar ao Brasil, em 1970, o modelo estruturalista saussureano passa a ser adotado pela Lei de ensino em questão, e domina o cenário do ensino de Língua Portuguesa. Assim, o idioma nacional ensinado na Escola ratifica o próprio contexto de dominação da época, pois uma Língua que basta em si mesma, em sua estrutura, não deixa possibilidades de reflexão, não dá voz ao sujeito, que assume sua passividade e faz da aprendizagem deste idioma uma reprodução da ideologia dominante. Desta forma, a técnica estruturalista aliou-se ao autoritarismo característico da ditadura militar face ao ensino centrado na repetição mecânica da estrutura da Língua.

Salienta-se que, além de sua antecessora 4.024/71, a Lei que vem configurando maiores mudanças na base da educação brasileira é a LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A partir desta nova LDB, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, como forma de instrumentalizar o ensino da Língua Portuguesa e de garantir que os planos curriculares das escolas sigam as mesmas orientações.

A seguir, será discutido o contexto que envolve a criação dessa nova LDB, de forma a compreender com mais propriedade os seus reflexos no ensino de Língua Portuguesa. Inaugurando a concepção de linguagem como processo de interação, de educando como ser social e que, por isso, precisa estar pronto para se posicionar nas mais diversas situações de comunicação, retomar-se-ão a concepção de linguagem como fenômeno discursivo, já abordada no início do capítulo, e demais processos que devem ser ampliados pela Escola.

1.2.3 Fundamentos LDB n. 9.394/96 e a Função sociointeracional da Linguagem

A Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, diferentemente das leis anteriores 4.024/61 e a 5.692/71, expressa uma concepção ampla de educação, já na Apresentação, na qual figura uma nova forma de conceber o sujeito e a linguagem, nos mais variados processos comunicativos quando determina:

Art.1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais [...] § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL/LDB, 1997).

A função formativa da educação e suas relações com a sociedade é um aspecto que deve ser repensado e posto em xeque quando a própria Lei vincula a educação escolar à prática social. De acordo com Pereira e Teixeira (2010), a forma como a educação escolar está relacionada ao isolamento em relação ao mundo exterior está confirmada pela dificuldade em relacionar teoria e prática, pelo ensino que mais parece um modelo de adestramento, que não contribui para a formação de sujeitos agentes tal educação leva à obediência, à passividade e à subordinação. Trata-se de ranços da Lei n. 5.692/71, que, como foi discutido, tem uma base estruturalista de ensino da Língua, caracterizando-se por não considerar elementos extratextuais.

A nova LDB, portanto, é vista como possibilidade para que os desfavorecidos busquem superar a desigualdade social, por meio da educação. A palavra de ordem agora é “cidadania”, o que promove, na letra da Lei, a igualdade de condições para os cidadãos. Neste aspecto, ocorre a proclamação legal de que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu **preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.** (BRASIL/LDB, 1997, grifo nosso).

De acordo com o destaque na citação, “preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, são princípios presentes nas leis 5.692/71 e 9.394/96. Porém, como os contextos de produção destas leis são diferentes, a ordem dos interesses também se altera. Na Lei n. 5.692/71, a preocupação estava em atender aos interesses tecnicistas, por isso, qualificação para o trabalho vem antes da formação para cidadania, pois “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL/Lei n. 5.692/71 Art.1º). Hoje, historicamente, sem a imposição da Ditadura Militar, muito menos descartando a relação com o mercado de trabalho, tem-se um apelo maior aos princípios de liberdade e igualdade.

Nesta tentativa de minimizar as desigualdades, a Lei ganha caráter de redenção, conforme aponta Severino (2011, p. 65): “com efeito, a lei pretende ser a expressão do direito [...]. Como se sabe, o direito nasceu na civilização humana como forma de organizar as relações entre os homens, de modo a garantir o mínimo de simetria, um mínimo de equidade”. Porém deve-se levar em conta que a sociedade não é uma teia de indivíduos homogêneos, de maneira que as leis, inclusive as LDB, impõem princípios que não consideram a estratificação social. Por conseguinte, a nova LDB quer formar o homem globalizado, capaz de compreender a realidade na qual está inserido e a realidade mundial, face às necessidades de informações.

Um exemplo disso é o mercado de trabalho ao qual as leis educacionais estão relacionadas. Daí o fato de que a revolução tecnológica e as mudanças globais provocaram a crescente intelectualização do trabalho, que se torna mais um mecanismo de exclusão. Contudo, todas as reformas educativas, a partir da década de 80, do século XX, sempre apresentam a qualidade de ensino como tema central. Mas, a educação não pode ser tratada nos parâmetros da qualidade economicista. O aluno não é cliente da Escola, mas parte dela.

A educação deve ser entendida, pois, como fator de realização da cidadania, com modelos de qualidade da oferta e do produto, no combate às desigualdades sociais e à exclusão. Por isso, a articulação entre Escola com o mundo do trabalho sempre foi uma possibilidade de realização da cidadania. Escola não é fábrica, mas formação humana; ela não pode, nem deve ignorar o contexto político e econômico, tão pouco pode estar a serviço dele:

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais do aluno, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p.118-119).

A criação de técnicos já não satisfaz às necessidades da sociedade atual, que precisa de indivíduos que desenvolvam a capacidade de aprender rapidamente para acompanhar o processo de globalização. A formação para a cidadania deve ser concebida de maneira crítica, participativa e que:

desenhe Cidadãos-trabalhadores capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, e não apenas para integrar o mercado de trabalho. A escola deve continuar investindo para que se tornem críticos e se engajem na luta pela justiça social. (LIBÂNEO; OLIVERA ; TOSCHI, 2011, p. 119).

Ainda segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2001), um aspecto importante para que os indivíduos possam partilhar de uma situação comunicativa ideal é a constituição de indivíduos capazes de dialogar, como interlocutores competentes, expressar suas ideias, desejo, vontades de forma cognitiva e verbal, incluindo a perspectiva do outro. A Escola pode auxiliar nessas competências comunicativas, de maneira que a educação de qualidade deve, então, ser aquela que promova, para todos, o domínio do conhecimento e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas imprescindíveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos. Logo, a linguagem passa a ter relevância para a construção de cidadãos bem preparados para as exigências do mercado.

A fim de retratar o momento democrático que se instalava no panorama brasileiro, é que o cenário teórico referente ao ensino de Língua, recomendado pela nova LDB, concebe a linguagem como forma de ação. A Linguística, pelos estudos do filósofo britânico John Austin, na década de 60, inclui as concepções de Língua como fenômeno social engajado na realidade, e a de Língua como atividade sociointerativa.

A compreensão de Língua como atividade sociointerativa, proveniente da linguística textual, institui o texto como nova unidade linguística, valorizando a Língua em contextos reais e naturais. O que se entende, agora, é que o texto não é somente uma sequência de frases, mas uma unidade linguística, o objeto de investigação. Observam Koch e Elias (2007, p. 15) que “o texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa”. Assim, passou-se a pesquisar os elementos que fazem com que o texto seja um texto, e não uma simples sequência de frases.

Considerar a linguagem como instrumento de comunicação é assumi-la como um código do qual se abstraem todas as diferenças no uso da linguagem, que se constituem nas diferentes relações sociais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, como instrumento da nova LDB, propõem que se desenvolvam, nos educandos, habilidades discursivas, ou seja, que o aluno seja capaz de se comunicar nas diferentes esferas discursivas.

Com base na nova perspectiva proposta pela LDB n. 9.394/96, considera-se que o processo de ensino deve relacionar educação e os processos básicos da formação humana e a base para que isso ocorra é a comunicação. Mesmo que a lei demonstre ser bastante genérica em relação ao ensino da Língua Portuguesa, ao propor um ensino de língua não estruturalista, a Lei demonstra vislumbrar esse caminho, uma vez que o trabalho com a linguagem, como já se comentou, envolve aspectos que situam o indivíduo no processo social, histórico e ideológico.

Os PCN de Língua Portuguesa, livro 02, em seu texto inicial, vinculam domínio da Língua com a possibilidade de “plena” participação social. É a relação LDB e PCN de Língua Portuguesa, que será discutida no item seguinte, já que os PCN são o instrumento de operacionalização na nova LDB.

1.2.3.1 A LDB 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Como a Nova LDB apresenta de maneira genérica o que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, fez-se necessário o olhar mais minucioso sobre os PCN da disciplina, abordando sempre a concepção comum entre eles de maneira que não houve a necessidade de especificar se são os PCN do 1º e 2º, ou 2º e 3º ciclos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são um mecanismo com o qual a LDB n. 5.692/71 não contava. Agora, como instrumento da Nova LDB, ele serve para direcionar a prática de cada disciplina do currículo, adotando o mesmo princípio da LDB: a flexibilidade em respeito às diferenças

regionais, culturais e políticas existentes no País. Assim, os PCN não pretendem ser uma fórmula, uma receita infalível, mas apenas um *parâmetro*:

Por sua natureza aberta, configuram **uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais** sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e professores. Não configuram, portanto, um **modelo curricular homogêneo e impositivo**, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL/PCN, 2000, p. 10, grifos nossos).

Nesse trecho extraído dos PCN, chama atenção o fato de ser “uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais”, colocando o seu funcionamento e sua aceitação nas mãos de esferas mais específicas do sistema educacional. Ademais, registra-se o uso de expressões como: “currículo homogêneo e impositivo”, ou seja, que não seria imposto em relação às decisões das autoridades devidamente constituídas, inclusive a do professor.

Porém, mesmo tendo por princípio a flexibilidade, os PCN, na prática, são obrigatórios, pois as avaliações os têm como referência e a Escola, como base para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP). De acordo como Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p.178) “a reflexão nas escolas sobre os PCN atrela-se a um componente muito importante na vida escolar: a formação e a forma de gestão da instituição de ensino”, assim como o fato de que os livros didáticos adquiridos pelo Governo, ao exigirem a contemplação dos conteúdos propostos nesses Parâmetros, representam a materialização dessa intervenção autoritária. Os órgãos oficiais divulgam que a Escola tem autonomia para elaborar seu PPP, mas na prática, essa instituição deve seguir determinações de instâncias superiores, como é o caso dos PCN e dos autoritários sistemas de avaliação.

Ainda respeitando essa “natureza aberta” que caracteriza os PCN, o conteúdo proposto para o ensino da Língua Portuguesa organiza-se em função do seguinte eixo norteador: uso-reflexão-uso. Os PCN procuram aparentar uma visão interacionista da linguagem em que o uso se sobrepõe à descrição da estrutura da Língua. Na palavra uso ficam implícitos vários entendimentos, como por exemplo, que as variações de linguagem serão respeitadas.

Assim, espera-se que, ao longo do Ensino Fundamental, os alunos “adquiram uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana; ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado”

(BRASIL/Congresso Nacional, 1997). Para tanto, os PCN de Língua Portuguesa apresentam, basicamente, os seguintes objetivos gerais para o Ensino Fundamental, a fim de que o aluno seja capaz de:

Expandir o uso da linguagem em instancias privadas e utilizá-las com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais quanto escritos – coerentes, coesos adequados aos seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados; utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam; conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado; valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos; usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica. (BRASIL/PCN, livro 2, 2000, p. 33).

O primeiro item do objetivo geral chama atenção por ser uma redundância, quando estabelece que o aluno deverá ser capaz de produzir textos **coerentes, coesos, adequados** aos seus destinatários, **aos objetivos** a que se propõem e aos assuntos tratados, pois, de acordo com a linguística textual, um texto, para ser um texto, precisa comunicar, seja ele oral, escrito ou não-verbal e, se ele cumpre esse objetivo é porque possui esses elementos (coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade).

Outro item que confirma a mudança na concepção de Língua, está em aceitá-la como um produto heterogêneo, adaptável às diferentes situações comunicativas, ao mesmo tempo em que se assume a existência de uma variedade valorizada socialmente. Enfatiza-se, assim, o preconceito linguístico presente no fato de a Língua refletir as diferenças sócio-político-culturais entre os indivíduos. Essa certeza de que existe uma variação “valorizada socialmente” faz com que a Escola continue impondo a gramática normativa, tornando as outras variações linguísticas exemplos de uso inadequado, um modelo do desprestígio.

Importante ressaltar que essa mudança de concepção relacionada à Língua Portuguesa está presente, também, no trabalho empreendido pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, cuja orientação presente em seus descritores, contempla um conjunto de habilidades e competências em compreensão, mas nada referente a definições ou classificações gramaticais. Essas competências, que serão detalhadas adiante, são avaliadas em textos de diferentes funções e tipos e gêneros, não havendo nenhum descritor que se

assemelhe aos itens tradicionais dos programas de ensino do Português (ANTUNES, 2003).

Por mais que os PCN ofereçam a possibilidade de adequação dos conteúdos, respeitando as diversidades regionais, o que se percebe na prática, na realidade em sala de aula, é a cobrança da norma padrão. Sendo assim, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de melhorar a educação oferecida às nossas crianças, jovens e adultos. O PDE sintetiza várias ações na busca de uma educação equitativa que se organiza em torno de quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização e, para aferir a qualidade de Ensino no Brasil, o PDE criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB é um dos eixos do PDE que permite realizar uma prestação de contas para a sociedade de como está a educação no País. Para isso, o IDEB combina dois indicadores: o fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo programa Educacenso, e o desempenho dos estudantes (avaliados pela *Prova Brasil*, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática). Diante desses instrumentos de avaliação criados pelo MEC, é importante discutir, a seguir, os processos de avaliação na Educação Básica e sua influência na prática do professor de Língua Portuguesa da 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental.

2 PROCESSOS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

As pesquisas sobre avaliação, no Brasil, tiveram início em 1930, e como afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 205), “desde aquela época até hoje, são identificados dois marcos interpretativos de avaliação”. No primeiro, que vai de 1930 a 1970, o destaque são os testes padronizados, para a medição de habilidades e aptidões dos alunos. Já a partir da década de 80, emergiu um modelo avaliativo que propõe discutir o porquê da avaliação, considerando as implicações sociais e educacionais do rendimento escolar. Ainda segundo os autores, as avaliações nacionais Sistema de Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional do Ensino Médio e o então Exame Nacional de Curso, conhecido como PROVÃO, hoje com a nomenclatura Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), desconsideraram esse último modelo de avaliação, mantendo-se no modelo anterior. Isto significa testes padronizados, que medem habilidades e rendimentos dos alunos, como uma forma de controle/regulação do Estado, o que acaba gerando comparações entre as escolas.

Ao discutir o processo ensino-aprendizagem e a avaliação, inclusive em larga escala, não se pode deixar de considerar a relação existente entre Avaliação, Informação educacional e Medida. Para essa discussão, é importante primeiro estabelecer uma diferença entre “Avaliar” e “Medir”.

A ação de avaliar, como observam Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), reflete determinada forma de se entender a educação, desde o papel do professor até o que é conhecimento. Assim, avaliar abrange a compreensão do processo de cognição, devendo ser um processo que leve o aluno à construção de um maior número de possibilidades, de leituras possíveis da realidade. Uma ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, capacitando o indivíduo para atuar no seu contexto social e político.

Neste mesmo sentido, Freitas (2007) afirma que “avaliação designa o ato, processo ou resultado de determinação de condição, qualidade, extensão, intensidade, [valendo] de algo que implica necessariamente julgamento e apreciação de mérito e valor, bem como uma orientação para a ação.” Nessa concepção, a ação de avaliar deve produzir efeitos e resultados concretos, pautando-se em dados pertinentes, numa ação objetiva que não

possibilita a interpretação do aluno. Já a informação educacional assemelha-se ao ato de avaliar, de acordo com a autora, pela sua natureza estatística, informando tomadas de decisões relativas a uma linha de ação e condutas estratégicas.

Por outro lado, abandonar o princípio de interpretação das respostas dos alunos é trabalhar com a medida; e medir é constatar resultados apresentados em números atribuídos pelo professor. Números que se tornaram o objetivo da aprendizagem, como destacam Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 205): “medida refere-se à aferição, expresso em notas, conceitos, menções, do aprendizado pretendido. Na tradição e no cotidiano das escolas, a medição tem sido mais valorizada do que a avaliação”. Isto é constatado, já que o aluno estuda para tirar nota, o que faz, inclusive, com que a avaliação se confunda com a medição, ganhando também a conotação de castigo, punição.

A respeito das relações que envolvem a política dos testes, Afonso (2009) entende que essas políticas são resultados de um sutil efeito recíproco de fatores sociais, políticos e técnicos e que, por relacionarem princípios democráticos com a emergência de ideias científicas e com a realidade econômica e social, ajudaram a consolidar o capitalismo neoliberal, criando uma base racional para justificar as diferenças individuais ao nível da Escola e da sociedade. Ainda acrescenta o autor:

A utilização de *testes objetivos* na sala de aula será igualmente vista como um reflexo do taylorismo que, enquanto forma de organização do trabalho, ganha uma grande importância e divulgação no início do século [XX]. Nesse período, o taylorismo na sala de aula traduz-se na competição, hierarquia, uniformidade e, acima de tudo, mensuração individual por intermédio de testes objetivos. (AFONSO, 2009, p. 33 [grifo do autor]).

Vale ressaltar que no início do século XX, mencionado por Afonso (2009), havia muitos estudos sobre a genética humana e por isso, principalmente na Inglaterra, cientistas passaram a dar uma importância determinante aos testes, inclusive os de aptidão e inteligência. Esses testes, de acordo com os cientistas, poderiam prever o sucesso dos indivíduos, tanto na Escola como na sociedade.

Essa importância atribuída a testes e exames seria uma consequência, como refere Fernandes (1976 *apud* AFONSO, 2009), do período de ascensão e consolidação da burguesia, que procurava substituir os privilégios “garantidos pelo nascimento e fortuna, na sociedade aristocrática, pela competência alcançada mediante estudo e ação”. Continua o autor que, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, o exame continuou a ser uma das peças do sistema que segue os próprios termos do autor, trata-se de uma forma de “verificação, com ambições à objetividade, de que a força de trabalho se produzia na

quantidade e com as qualificações requeridas pelo aparelho de produção”. Assim, o exame torna-se essencialmente um artifício de certificação para medir com pretensa objetividade os níveis de qualificação. Os exames e as avaliações padronizados passam a medir as relações mais amplas da cultura com o Estado.

É notória a complexidade deste assunto. Por isso, esta discussão merece uma análise mais cuidadosa, com um detalhamento teórico mais pertinente sobre os modelos de avaliação que nortearam as atuais políticas de avaliação, principalmente a direcionada à avaliação básica, objeto deste trabalho.

2.1 FUNÇÕES E MODELOS DE AVALIAÇÃO

De acordo com Afonso (2009), as diferentes formas e modelos de avaliação traduzem suas diferentes funções, as quais não são mutuamente excludentes, já que um mesmo modelo avaliativo pode consentir mais de uma delas. Assim, a avaliação pode ter as seguintes atribuições, segundo Broadfoot (1981 *apud* AFONSO, 2009):

averiguação da competência acadêmica (‘competence’), a promoção de competição entre alunos e escolas (‘competition’), a relação entre conteúdos e formas de avaliação (‘content’) e a seleção e alocação diferencial dos indivíduos (‘control’).

Para outros autores a avaliação apresenta mais outras funções. Trata-se de condicionar o fluxo de entrada e de saída do sistema escolar; tornar possível o controle parcial sobre os professores; definir as informações necessárias a transmitir aos pais e aos organismos de tutela, constituindo um elemento importante para gerência da aula e nas próprias motivações dos alunos, segundo Nevo (1996 *apud* AFONSO, 2009), para o qual:

As funções da avaliação mais referidas na literatura são as que dizem respeito à melhoria dos processos de aprendizagem; à seleção, certificação e responsabilização (accountability); à promoção da motivação dos sujeitos e ao desenvolvimento de uma consciência mais precisa sobre os processos sociais e educacionais e, finalmente, à função que relaciona a avaliação com o exercício da autoridade, sobretudo no contexto educacional.

As perspectivas aqui enumeradas mostram que os objetivos da avaliação não são mutuamente excludentes. Longe disso, eles se complementam e, sejam quais forem os objetivos, a modalidade de avaliação adotada terá sempre uma função de regulação, com o intento de garantir a articulação entre os sujeitos em formação e as características do sistema de formação. As funções da avaliação, conforme Afonso (2009), “têm que ser compreendidas no contexto das mudanças econômicas e políticas mais amplas.” Assim,

durante os anos noventa, em países anglo-saxônicos, por exemplo, as funções mais importantes da avaliação eram as que remetiam para a seleção de indivíduos e para a gestão produtivista do sistema educativo, ou seja, a centralização pelo mercado.

Com base nessas concepções sobre as funções da avaliação, e para que se possa entender um pouco melhor as relações de poder que envolvem os interesses pelas avaliações, é conveniente entender as modalidades de avaliação. Em especial, a Avaliação Normativa e a Avaliação Criterial, pois, como se verificará, em um aspecto elas se aproximam dos objetivos das avaliações em larga escala, objeto deste trabalho.

A Avaliação Normativa, de acordo com Afonso (2009), “toma como referência, ou compara, as realizações dos sujeitos que pertencem ao mesmo grupo, o que lhe confere uma natureza intrinsecamente seletiva e competitiva”. Esse tipo de avaliação parece ser o modelo mais adequado quando a comparação se torna fundamental em educação. Resultados quantitativos tornam-se mais importantes do que os que se referem ao processo cognitivo, ou seja, o processo educativo é reduzido a produtos, e os testes passam a ter, acrescenta Willis (1992 *apud* AFONSO 2009), “o papel central ao fornecer resultados que são úteis indicadores de mercado.” Estreita-se, desta forma, ainda mais a relação educação/mercado de trabalho, o princípio da competição põe em destaque a comparação de desempenho e rendimento, em lugar da apuração dos progressos alcançados pelos alunos.

Já a Avaliação Criterial, para Afonso (2009), deve ser entendida como oposta à Avaliação Normativa, tem como característica principal a apreciação do grau de consecução dos objetivos do ensino, garantindo as realizações de transmissão e aprendizagem das competências mínimas necessárias ao mundo do trabalho, e consiste na modalidade de avaliação pedagógica que permite um maior controle central do Estado, já que se caracteriza como uma avaliação facilitadora do diagnóstico das dificuldades, responsável pela programação curricular.

Afonso (2009) acrescenta, ainda, que se a Avaliação Criterial for usada ao nível *macro* para coletar informações sobre o sistema educativo, como desempenho das escolas, e essas informações forem divulgadas, continua o autor, “para a opinião pública, nada impede que o efeito social deste tipo de avaliação se aproxime muito daquele que é característico da avaliação normativa quando utilizada para o mesmo fim.” Sendo assim, no contexto das políticas educacionais contemporâneas, essa avaliação acaba por ser congruente tanto com as tendências de criação de um modelo curricular quanto com as tendências de estruturação do mercado educacional.

À semelhança da Avaliação Formativa, que neste momento não será necessário detalhar por estar restritamente relacionada ao contexto da sala de aula, a Avaliação Criterial, para Afonso (2009), requer a definição prévia de objetivos educacionais que os alunos deverão alcançar. Por isso, baseia-se em objetivos definidos no contexto organizacional escolar, representando os interesses das comunidades educativas locais.

Pensar a respeito das avaliações nacionais é uma forma de olhar criticamente para uma postura que vincula avaliação à punição. Por meio desse instrumento, promove-se a alocação diferencial das instituições de ensino, sucumbindo o papel da avaliação como verificação de aprendizagem, como um instrumento que deveria testar para ver o que está, ou não, funcionando no processo ensino-aprendizagem. Para isso, a avaliação deve considerar, além do aluno, as condições das escolas, a formação dos professores, os gestores. Isto porque, neste contexto mais amplo, os alunos, muitas vezes, apresentam progressos que só serão detectados pelos professores em sala de aula, e não pelas avaliações externas, ainda que o currículo da Escola fique centrado naquilo que essas avaliações cobram.

Sobre isso, considera Sacristán (1993 *apud* AFONSO, 2009), que uma definição operacional de qualidade acarreta em indicadores que acabam por simplificar o processo educativo, avaliando apenas o que é susceptível de ser avaliado e deixando de lado “processos e objetivos complexos e polissêmicos”. Acrescenta Afonso (2009) que o acesso à complexidade dos processos de ensino e aprendizagem só é possível através de procedimentos metodológicos não utilizáveis massivamente. Contudo, a tentativa tem sido o uso de uma “medida-avaliação” que, de acordo com Freitas (2007), é usada para regular a educação e, “articulada ou não, se estabeleceu historicamente como prática sociocultural reguladora do pensar e agir humano, quer para sujeitar ou tutelar, quer para liberalizar ou emancipar”. Em outros termos, a medida-avaliação são práticas reguladoras, socialmente produzidas, perpassadas de contradições e que podem servir a um controle que legitima a competição.

Há uma determinação clara para criação de padrões de aprendizagem, no sentido de que estes se voltem para o mercado, ao mesmo tempo em que possibilitam a mensuração do conhecimento. Isto significa que se volta para a medição de habilidades técnicas, e não para o desenvolvimento intelectual do aluno.

2.2 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

No Brasil, de 1987 a 1990, o Ministério da Educação investiu no Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP). Como destaca Sousa (1997), enquanto as pesquisas apontavam para as implicações sociais e educacionais da avaliação, o Poder Público recorria à testagem do rendimento dos alunos, o qual era considerado expressão do desempenho não só da Escola, como do sistema. No mesmo período, a ampla discussão das teorias da reprodução social colocava em foco a função seletiva e excludente da educação brasileira. Essa reflexão crítica marcava os debates na elaboração do novo texto constitucional.

A Constituição Federal de 1988 trata a avaliação educacional associada à qualidade da educação. No Art. 206, a “garantia de padrão de qualidade” figura como base dos princípios de ensino. No Art. 209, a avaliação da qualidade pelo Poder Público aparece como condição do ensino livre à iniciativa privada. Ao tratar do Plano Nacional de Educação, o Art. 214 indica, como um dos resultados pretendidos, a “melhoria da qualidade de ensino” (BRASIL/ CF, 1988).

Em momento de crise, a avaliação foi vista, pelo Estado, como uma estratégia útil para a gestão, haja vista que:

A introdução da avaliação em larga escala na regulação da educação básica se deu no contexto de crise de Estado desenvolvimentista, num quadro de busca de recomposição do poder público, simbólico e operacional de regulação pelo Estado central e de restrições à sua atuação na área social, ligando-se ao movimento reformista que, no ingresso dos anos 1990, impôs uma nova agenda para área social. Essa agenda apontou para uma reorganização profunda dos princípios e parâmetros de estruturação das políticas sociais, remetendo à questão da reforma do Estado e dos caminhos da modernização do País [...]. A avaliação foi então, vista como uma estratégia útil para a gestão que se impunha como rumo que vinha sendo dado à área social (FREITAS, 2007).

No que se refere à pesquisa, inclusive nos Estados Unidos, reuniam-se evidências sobre fatores escolares que deveriam ser considerados nas políticas públicas e na gestão educacional. Vale citar a pesquisa de Bloom (1981), que traz a hipótese de diferenças individuais de aprendizagem, influenciadas por condições da família e da Escola, contrapondo-se à ideia de diferenças individuais nos alunos. O autor defende o fato de que a Escola, ao considerar três grupos de variáveis: os pré-requisitos básicos do aluno para a aprendizagem, a motivação do aluno para engajar-se no processo de aprendizagem e o ensino adequado ao aluno, construiria um sistema isento de erros. Portanto, a qualidade do

ensino pode ser modificada se relacionada aos incentivos oferecidos ao aluno, com sua participação na atividade de aprendizagem e no processo com o retorno, por exemplo, da atividade de correção. Sendo assim, a qualidade do ensino passa a ser “defendida” como processos de sala de aula.

Nos anos de 1970, outra abordagem conhecida como pesquisa sobre “escolas efetivas”, que analisava o impacto da escolarização sobre os estudantes, focalizava as características organizacionais e sociais nas escolas que se destacavam por apresentarem desempenho superior ao que era esperado. Essa pesquisa analisou processos internos das escolas que determinam sua eficácia, ou seja, como a Escola interfere positivamente, por meio de políticas e práticas escolares no desempenho dos alunos.

Segundo Coelho (1984 *apud* COELHO, 2008) a proposta da “escola efetiva” traz resultados de estudos realizados nos anos de 1960 e 1970, passando a ser conhecida e analisada no Brasil em meados dos anos de 1980. Seus resultados apontam para a ênfase colocada sobre as variáveis tecnológicas da Escola, restringindo-a a um espaço institucional e cultural reduzido a padrões de excelência escolar, que se traduz em “um currículo consistente” e “oportunidade para aprender”. Nessa efetividade, não são considerados os processos culturais singulares e de classe social que atuam na educação e na escolarização. Assim, as forças liberais conservadoras articuladas, via reformas educacionais, assentam-se em três bases: responsabilização- meritocracia- privatização e, assim, definem a política educacional brasileira na produção de desigualdades em forma de política consentida.

De acordo com Vianna (2005 *apud* SOUSA, 2009), a primeira experiência de avaliação em larga escala da educação brasileira foi com o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL), planejado em 1977, porém executado em 1981, 1983 e 1985. Ainda segundo o autor, foram aplicadas provas de Matemática e Língua Portuguesa, para alunos de 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, em 603 escolas nos estados do Ceará, do Piauí e de Pernambuco, com o objetivo de se ter um instrumento que pudesse medir a eficácia das medidas adotadas. Ainda durante sua execução, estudou-se a elaboração de uma pesquisa que avaliasse o desempenho dos alunos que estavam frequentando as escolas beneficiadas pelo projeto, comparando-o ao dos alunos não beneficiados. Além da aplicação da prova, houve um estudo de caso para entender os limites das relações socioeconômico e culturais do local.

No contexto do EDURURAL, de acordo com Souza (2009), foram realizados seis estudos etnográficos que permitiram esclarecer temas ainda debatidos no contexto atual.

De acordo com os resultados, ainda segundo a autora, os baixos resultados estavam relacionados aos baixos salários, à influência política no quadro de professores e à infraestrutura socioeconômica precária.

Decorridos dois anos da última aplicação do EDURURAL, o Governo tornou a mensuração da qualidade do ensino objeto de regulação federal. Assim, em 1987, emerge o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), cuja finalidade consistia em oferecer respaldo a um sistema de informações educacionais, conjugado a um sistema nacional de avaliação. Todavia, à semelhança do EDURURAL, o SAEP também não se revelou um mecanismo suficiente para atingir os objetivos propostos de proceder a uma avaliação da educação nacional. Desta forma, a partir de 1990, passou-se a contar com a colaboração do professor Júlio Jacob Waiselfisz, responsável técnico pela aplicação-piloto daquele que veio a substituir o SAEP, denominado de Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Neste momento, é oportuno recorrer a Freitas (2007), para quem tais medidas tratavam de atender às demandas do Banco Mundial (BM), com a finalidade de superar os problemas estruturais do EDURURAL e do SAEP.

Assim, em 1990 foi realizado o *primeiro ciclo* de aplicação do SAEB, que redundou num diagnóstico do sistema educacional brasileiro, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado, com base na avaliação de alunos das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana, nas disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Nessa circunstância, Freitas (2007) entende que a diversidade das Unidades Federativas é que se tornara um entrave para o até então SAEP, cujo maior problema era a delimitação dos conteúdos mínimos para a avaliação, de forma que a participação dos professores, na seleção desses conteúdos, foi um dos mecanismos encontrados para a resolução de tal problema.

A partir de 1992, a aplicação da avaliação fica sob a responsabilidade do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Já em 1993, ocorreu o *segundo ciclo de avaliação* realizado pelo SAEB, sendo estruturado em três eixos de estudo: (1) rendimento do aluno; (2) perfil e práticas docentes; (3) perfil dos diretores e formas de gestão escolar. Já em 1995, o SAEB incluiu em sua amostra o Ensino Médio e a rede particular de ensino; adotou técnicas mais modernas de medição do desempenho dos alunos; incorporou o levantamento de dados sobre as características socioeconômicas e culturais dos alunos, além de redefinir que as séries a avaliar seriam a 4ª e a 8ª do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, representativas de todas as Unidades da Federação (BRASIL/Lei n. 5.692/71, 2011). A aplicação da avaliação a cada dois anos

objetivava realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que pudessem interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.

Imprescindível ressaltar que, após esses dois primeiros ciclos de avaliação, outros quatro ocorreram, de maneira que, ao longo dos anos, o processo vem sendo aprimorado. Não obstante, no presente trabalho, pontuaram-se as mudanças mais significativas desse processo, tal como apresentado a seguir:

Em 1995, por exemplo, já no decurso do *terceiro ciclo de avaliação*, foi incorporada uma nova metodologia estatística, conhecida como Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite a comparação de diversos ciclos de avaliação, que substituiu a Teoria Clássica dos Testes (TCT), que se mostrava ineficaz para a avaliação, uma vez que os dados poderiam, dentre outras possibilidades, variar conforme a população. Ainda naquele ano e nos subsequentes, foi avaliada uma amostra dos alunos matriculados nas 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, bem como nas escolas particulares. Esses resultados são divulgados por rede de ensino com agregação nacional, regional e estadual, não permitindo levantar os rendimentos por escolas nem por município, haja vista que os resultados são uma amostra do total de alunos (BRASIL/INEP, 1997).

Vale ressaltar que houve um ganho metodológico expressivo na avaliação de 1995, porém, de acordo com Souza (2009), a equipe do SAEB no INEP, após receber financiamento do BM, reorganizou a avaliação e terceirizou parte do processo operacional como, por exemplo, a logística de aplicação, a elaboração dos itens e a seleção da amostra. O exame passou a ser executado por fundações responsáveis pela elaboração de concursos públicos e processos seletivos para o ingresso no ensino superior: Fundação Carlos Chagas e Fundação CESGRANRIO. Essa decisão, segundo a autora, restringe a participação dos professores, técnicos das Secretarias de Educação e pesquisadores das Universidades, o que significa um afastamento de pessoas diretamente envolvidas no processo educativo, conferindo um caráter ainda mais burocrático ao processo de elaboração e aplicação das provas. Nesse sentido:

[...] algumas das razões capazes de explicar a tendência à terceirização instalada no campo da avaliação da educação básica a partir do SAEB-95 podem ser encontradas na própria organização institucional do INEP. A diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), que dá suporte ao SAEB, contava, em 1998, com um grupo central de caráter administrativo e com apenas quatro profissionais com estudos pós-graduados em estatística e avaliação institucional trabalhando no Banco de Itens. [...] A

exiguidade com que foi concebida a estrutura da DAEB e o fato de não contarem com equipes profissionais específicas constituem em algumas das principais razões que explicam a necessidade de contratação externa de pesquisa e de uma parcela importante das definições e operações do SAEB (BONAMINO, 2002 *apud* SOUZA, 2009, p. 35).

Toda essa falta de infraestrutura para a execução da avaliação, somada às exigências do BIRD, faz com que a educação, como afirma Torres (1996), passe a ser analisada com critérios próprios do mercado e a Escola assemelha-se a uma empresa. As requisições do BIRD são feitas por economistas, dentro da lógica econômica que, segundo a autora, só considera a relação custo-benefício e a taxa de retorno, as quais constituem as categorias centrais, com base nas quais se define as tarefas educativas, as prioridades de investimento e a própria qualidade. O professor torna-se, por exemplo, mais um “insumo” e a aprendizagem é vista como um resultado previsível da presença desse insumo.

Dois anos depois, em 1997, efetivou-se o *quarto ciclo de avaliação*, no qual foram desenvolvidas as Matrizes de Referência com a descrição de competências e habilidades que se constituem com o cruzamento entre conteúdos curriculares e operações mentais que os alunos deverão dominar, em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação. A análise dos dados coletados, como reforça Freitas (2007, p.108):

Propicia dois tipos de informações: médias de proficiência dos alunos, que podem ser desagregadas por região, estado, rede de ensino, localização, características dos alunos, professores e diretores das escolas; resultados de aproveitamento médio por aluno, em cada descritor e no conjunto dos descritores de desempenho da matriz de referência, que informam sobre o currículo aprendido.

Com a utilização de questionários, o sistema coleta, também, informações sobre o nível econômico e social, bem como os hábitos dos alunos, e traça um perfil profissional de professores e diretores, analisando suas práticas e condições de trabalho. De acordo com Freitas (2007), “a análise desses dados busca possíveis correlações entre desempenho escolar, contexto e insumos de ensino”. Isso possibilitaria, então, uma visão abrangente da situação educacional brasileira, dando a credibilidade necessária para a elaboração das Matrizes de Referência.

Para a elaboração dessas matrizes, foi realizada uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Assim, considerou-se a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica de cada área focada na avaliação e utilizando, também, os currículos que cada Secretaria Estadual de Educação apresentou ao INEP.

Registre-se que no *quinto ciclo de avaliação*, realizado em 1999, as Matrizes de Referência mantiveram-se sem alterações significativas, porém no *sexto ciclo de avaliação*, no ano de 2001, essas Matrizes foram atualizadas, em razão de o MEC haver divulgado os PCN. Para essa atualização, observa Freitas (2007), foi realizada uma ampla consulta, repetindo-se o processo de 1997, em que cerca de 500 professores de 12 Estados da Federação, com representação de todas as regiões do País, foram sondados com o objetivo de comparar as Matrizes de Referência e o Currículo utilizado pelos sistemas estaduais, juntamente com os PCN.

A Portaria Ministerial n.931, de 21 de março de 2005, reestruturou o SAEB, que passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), esta última mais conhecida como *Prova Brasil*, de natureza quase censitária permitindo, desta forma, que seus resultados sejam divulgados por municípios e por escolas, o que amplia a possibilidade de análise dos resultados (BRASIL/PORTARIA n. 931, 2005).

No mesmo período, conforme Freitas (2007) ocorreu a reestruturação do sistema de estatística e indicadores educacionais, assim como a ampliação dos meios operacionais de centralização da avaliação educacional, com a inclusão de exames nacionais: Exame Nacional do Ensino Médio e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA). Esse movimento avaliativo estendeu-se aos programas governamentais como: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), juntamente com o projeto Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

O contexto que envolve a elaboração e a aplicação do SAEB está diretamente ligado à intervenção do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), visto que não se pode negar sua forte influência macroeconômica em vários setores da sociedade brasileira, dentre eles, a educação. O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), por exemplo, deu continuidade a uma série de programas educativos relacionados às propostas do Banco Mundial, cujo principal objetivo era o combate à pobreza. Sendo assim, eis suas principais recomendações: o uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres – trabalho – e fornecimento de serviços básicos aos pobres, em especial saúde, planejamento familiar e educação primária, sendo a educação, de qualidade, considerada o setor mais importante como forma de aumentar os recursos dos pobres. Sobre a qualidade na educação é importante ressaltar que:

Os argumentos que têm sido utilizados, particularmente pelos responsáveis pela gestão das políticas educacionais, não são aqueles que se sustentam na luta pela educação, enquanto direito do cidadão e condição para sua participação política e social, mas aqueles que têm enfatizado ser a educação condição para o desenvolvimento econômico para a inserção do Brasil no grupo dos países desenvolvidos. (SOUSA, S. 1997, p. 264).

Por isso, afirma Sousa (1997), a busca pela eficiência na área educacional tem proporcionado parcerias entre Estado e empresas privadas. Trata-se da gestão do financiamento do ensino e a implantação de sistema de avaliação do ensino, com a notória finalidade de controlar a qualidade da educação, por intermédio da avaliação externa de desempenho escolar.

Dois momentos merecem destaque - desde as experiências pioneiras de avaliação de rendimento e a proposta inicial de um sistema nacional de avaliação até a montagem do complexo de regulação medida-avaliação-informação, referindo-se aos períodos, de 1988 a 1994 e o de 1995-2002. O primeiro, iniciado no final do governo de José Sarney, passa pelos governos Collor de Melo e Itamar Franco, tendo a ênfase na importância da avaliação, assim como as medidas iniciais de aferição e sua continuidade e de institucionalização do SAEB. Este período foi marcado pelo esforço de legitimação do sistema, propiciando, conforme Freitas (2007), oportunidade de participação a gestores, técnicos, professores e universidades públicas.

Quanto ao segundo momento, alude-se aos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, quando foram realizadas inúmeras alterações para que o SAEB se consolidasse. Naquele período, o projeto neoliberal de sociedade e educação foi desenvolvido em conformidade às reformas constitucionais, sendo que as orientações do Banco Mundial foram efetivadas no Plano Decenal de Educação. As resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), além do Banco Mundial, elaboraram resoluções consideradas como um conjunto de Diretrizes Políticas centradas na recuperação da escola fundamental no país e que, em seu bojo, travam estratégias para a erradicação do analfabetismo e para a universalização do ensino fundamental.

As prescrições emanadas dos organismos internacionais, tratadas no parágrafo anterior, como assevera Freitas (2007, p. 91), “buscavam produzir uma peça de cunho

normativo, cuja vigência seria assegurada pelo Estado, no período de 1993 a 2003”. Em função da demora na elaboração da LDB e pelos compromissos assumidos no âmbito internacional, torna-se o mais importante meio de articulação das ações educacionais entre a União, os estados e os municípios, conclui a autora.

Com a intenção de promover a qualidade da educação e a construção da cidadania foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), cujos objetivos consistiram em: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento; ampliar os meios e o alcance da Educação Básica; favorecer um ambiente adequado à aprendizagem, dentre outros aspectos que têm origem na preocupação dos organismos internacionais com a nossa educação.(BRASIL/PLANO DECENAL, 1993).

É necessário salientar que, embora o financiamento do Banco Mundial à educação tenha caráter de *cooperação*, ela não passa de um cofinanciamento, cujo modelo de empréstimo é o convencional, com seus pesados encargos, a rigidez das regras e as condições financeiras e políticas próprias de um financiamento comercial. De acordo com Fonseca (1998), os créditos concedidos à educação são parte de projetos econômicos que integram a dívida externa do País com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados. Ainda de acordo com a autora, a educação é tratada pelo BIRD como medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões sociais.

Deste modo, no tocante ao pacote de propostas apresentadas pelo BIRD, em 1995, em um relatório intitulado “Prioridades e estratégias para educação”, cabe frisar apenas três pontos, considerados pela autora deste trabalho, mais significativos para o entendimento da trajetória de estruturação do SAEB: “a) Prioridade depositada na educação básica; b) Melhoria da qualidade da educação como eixo da reforma educacional; d) Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados”. Ao analisar esses três aspectos, percebe-se primeiro: a educação é atrelada ao interesse na formação mínima, básica, de mão-de-obra; segundo: a qualidade que deve ser entendida como eficácia, o que significa investimento no “treinamento” do professor, investimento em bibliotecas, tempo de instrução, livros didáticos, laboratórios, tamanho da sala de aula, tarefas de casa etc. Levando em conta a relação custo/benefício, o BIRD, de acordo com Torres (1996), recomenda investir, especialmente, no tempo de formação, na oferta do livro didático, o que é visto como instrumento de efetivação do currículo e no melhoramento da instrução do professor.

Com relação ao terceiro item, descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados, os governos devem manter centralizados apenas quatro funções, segundo Torres (1996): fixar padrões; facilitar os insumos que facilitem o rendimento escolar; adotar estratégias flexíveis para a aquisição de tais instrumentos e monitorar o rendimento escolar, sendo este último, o objetivo das avaliações de larga escala. A nova LDB, como já comentado no capítulo anterior, opera mudanças importantes relacionadas à descentralização da educação identificada na flexibilização, o que permite um diálogo com as escolas, no que tange ao planejamento do projeto pedagógico.

Estabelecidas as metas e os padrões de rendimento, evidencia Freitas (2007), surge a necessidade de se programar sistemas de avaliação que monitorem tais metas. Assim, surgem diversos sistemas de avaliações, como mencionado no início deste capítulo, dentre eles o SAEB, ressaltando que até 1994, o tratamento e a análise dos dados eram feitos por equipes vinculadas às Secretarias de Educação, sendo que os dados gerados ficavam disponíveis em um banco de dados, para serem gerenciadas pelos estados e pelos municípios.

É fato que a avaliação em larga escala, como o SAEB, implantada em meados dos anos de 1990, era uma maneira de acompanhar as redes de ensino, com o objetivo de traçar um histórico do desempenho dos sistemas, a fim de organizar e orientar as políticas públicas. No Brasil, essa avaliação é predominantemente praticada em nível da federação e dos estados, considerando-se, por isso, aspectos políticos que implicam diretamente nesse processo.

Atualmente, além do SAEB, que é um exame por amostragem, a avaliação em larga escala conta com a *Prova Brasil*, implantada em 2005, para avaliar o desempenho dos alunos de cada unidade escolar em Matemática e Língua Portuguesa. Há também o IDEB, implantado em 2007, para monitorar o andamento das políticas públicas, analisando o desempenho dos alunos na *Prova Brasil* e as taxas de aprovação de cada escola (BRASIL/INEP, 2004).

Para justificar a importância desses instrumentos de regulação, o discurso oficial enfatiza a necessidade de se diagnosticar a realidade do sistema educacional brasileiro, que tem na base o desempenho dos professores, dos alunos e, indiretamente, das escolas, conforme dados fornecidos pelo próprio SAEB. Em contrapartida, este desempenho é, também, a dimensão de qualidade a ser ativada pela formação profissional e por mecanismos de avaliação e, claro, incentivo por mérito, sendo esses aspectos estimulados e implantados pela nova versão do SAEB: a *Prova Brasil*.

O discurso das políticas públicas brasileiras dos últimos vinte anos relaciona-se com recomendações de organismos internacionais, como o já comentado BIRD, que insistem em ações para superar a crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema. Tal discurso aponta como principal problema a ser sanado o descompasso existente entre o sistema educacional e as necessidades do mercado de trabalho. Assim, apesar de o sistema defender a necessidade de destacar valores sociais, termina mantendo uma economia de mercado. Segundo indica a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), ligada à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o caminho seria tratar a educação e o conhecimento como eixos da transformação produtiva com equidade, e como fator de competitividade das nações e das empresas (UNESCO/CEPAL, 1995). Portanto, o discurso de que a Educação Básica seria o meio pelo qual o Estado resgataria a dívida social tornou-se presente nas práticas políticas.

É importante registrar que um dos principais resultados divulgados pelo SAEB, nesses quinze anos, está relacionado aos efeitos nefastos da reprovação, das distorções idade/série e da evasão no processo de aprendizagem. Assim, novas regulamentações propiciaram a criação, pelo sistema de ensino e pela Escola, de mecanismos mais flexíveis da avaliação da aprendizagem, a exemplo da progressão continuada e da progressão parcial. Esses mecanismos, de acordo com o SAEB, aparecem associados à possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar e à obrigatoriedade de estudos de recuperação paralelamente ao período letivo.

Porém, os já referidos seis ciclos de avaliação realizados pelo SAEB (1990-2001) indicam que a qualidade do ensino não melhorou no indicador proficiência em áreas curriculares avaliadas (BRASIL/SAEB, 2002). Isso torna complexa a dimensão pedagógica da avaliação da educação básica, uma vez que não houve um amplo debate público sobre os pressupostos e os efeitos das práticas avaliativas e da educação propiciada pelo Estado. A maioria das discussões ocorridas, ressaltou Freitas (2007), enfocou temas relacionados ao modelo de avaliação, principalmente a questões metodológicas, técnicas e operacionais.

Nesse contexto, no Brasil a avaliação se afirma cada vez mais como elemento de regulação e da administração competitiva do “Estado avaliador”. De acordo com Afonso (2009), tal Estado caracteriza-se por dar ênfase aos resultados ou produtos dos sistemas educativos, o que muda fundamentalmente o papel do Estado, induzindo a criação de mecanismos de controle e responsabilização. Por isso, a avaliação aparece como condição essencial para a implantação desses mecanismos, como resalta o autor:

[...] a confiança nos indicadores mensuráveis passa a ser o exemplo paradigmático das mudanças neoliberais e neoconservadoras, ficando assim evidente como a mudança nas políticas governamentais pode, em determinadas conjunturas, resultar em mudanças nas práticas avaliativas. (AFONSO, 2009, p. 50).

As mudanças citadas correspondem à necessidade de acompanhamento de níveis de educação nacional, visando à criação de padrões significativos de tecnologia para que o país pudesse competir internacionalmente. Assim, a partir dos anos 1980, a avaliação passou a assumir uma nova centralidade como um dos eixos estruturantes das políticas públicas, de um modo geral, e das políticas educacionais. Os procedimentos de avaliação constituem um dos mais importantes meios de controle da educação. Afonso (2009) concebe que há um aumento de interferência e controle pelo Estado, por meio da avaliação sistemática, que caracteriza a radicalização da figura do Estado intervencionista que, teoricamente, proporciona, de acordo com Freitas (2007), condições favoráveis, menos improvisadas e abstratas sobre a educação.

Diante desse panorama, faz-se imprescindível entender como essa intervenção do Estado tem sido uma considerável pressão sobre os professores para ensinar, preparar os alunos para teste, mais especificamente para a *Prova Brasil*.

2.3 A PROVA BRASIL

Nos últimos vinte anos, a política educacional no Brasil tem como foco a universalização do acesso ao Ensino Fundamental, segundo a Constituição brasileira de 1988, que determinou a obrigatoriedade desse nível de ensino e o dever do sistema público de assegurar sua oferta. Apesar dessa exigência, não há garantia de qualidade do ensino haja vista os resultados da *Prova Brasil*: o baixo rendimento dos alunos no que se refere à competência leitora.

Diante disso, observa-se que a realidade escolar brasileira lida com dois gargalos: primeiro, o fato de os alunos terem um conhecimento ainda incipiente sobre a Língua Portuguesa, pois, de acordo com o INEP (BRASIL, 2004), em 2003, 20% dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental sabiam bem pouco desse código; segundo, um número considerável de jovens chega à 8ª série sem entender o que lê.

Ainda conforme o INEP (BRASIL/PDE, 2008), o SAEB é composto por duas avaliações complementares: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A ANEB, em consonância ao

documento produzido pelo INEP, produz resultados médios de desempenho e promove estudos que investigam a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino por meio de questionários, o que vem ocorrendo desde 1995. Por ser amostral, essa avaliação oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e Unidades da Federação.

Quanto à ANRESC/ *Prova Brasil*, realizada a cada dois anos, desde 2005, avalia, como já mencionado, as habilidades em Língua Portuguesa com foco na leitura, e em Matemática com foco na resolução de problemas. Essa avaliação é aplicada somente para alunos de 4ª série /5º ano e 8ª série/9º ano de escolas públicas com mais de 20 alunos matriculados por série/ano objeto da avaliação, com os objetivos seguintes:

- a) contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público; b) buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino. (BRASIL/PDE, 2008, p. 8).

Ainda em conformidade com o documento em análise, por ser universal, a *Prova Brasil* expande o alcance dos resultados oferecidos pela ANEB, haja vista que provê médias de desempenho para o Brasil, regiões e estados, para cada um dos municípios e escolas participantes, tornando-se, deste modo, um termômetro para medir a qualidade do desempenho dos estudantes em todo o Brasil.

Segundo Portaria ministerial n. 931, de 21 de março de 2005, que instituiu o SAEB, a *Prova Brasil* objetiva oferecer a todas as escolas públicas brasileiras uma avaliação detalhada de seu desempenho, somando-se à avaliação realizada pelo SAEB, no sentido da continuidade do processo iniciado em 1999. Sendo assim:

A *Prova Brasil* foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliara os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade de ensino (BRASIL/INEP, 2005).

Como as metodologias do SAEB e da *Prova Brasil* são as mesmas, elas passaram a ser operacionalizadas em conjunto, desde 2007. A *Prova Brasil* oferece a seus participantes um diagnóstico consistente sobre o desempenho de seus alunos, usando a mesma métrica de avaliação do SAEB. Esses resultados são comparáveis e permitem que as escolas identifiquem seus erros e acertos em relação ao desempenho de seu Município, Estado e ao próprio País e, com o intuito de conhecer o sistema educacional com profundidade, a partir de 2009, a *Prova Brasil* abrange também as escolas da zona rural.

Essa avaliação é elaborada com base nos PCN e nas propostas curriculares de alguns estados e municípios. Tal avaliação foi idealizada para atender à demanda de gestores públicos, educadores e da sociedade, sobre o ensino oferecido em cada município e escola.

A *Prova Brasil* avalia a competência leitora dos alunos focalizando habilidades consideradas essenciais para o desenvolvimento do leitor competente. Tais habilidades e competências são definidas em unidades denominadas de descritores, reunidas em tópicos que compõem a Matriz de Referência das disciplinas.

O PCN, em Língua Portuguesa, institui que cada escola é responsável pela formação de leitores competentes, ou seja, aquele que se posiciona criticamente diante do que lê e ouve, identifica as intenções do interlocutor, observando os recursos linguísticos utilizados para esse fim e que utiliza, a contento, os gêneros textuais. Assim, a escola deve adotar atividades para que o aluno desenvolva essas habilidades e tenha competência para realizar uma visão crítica da própria realidade, ultrapassando os limites de suas práticas exclusivamente escolares.

Garantir ao aluno o direito à inteligência de textos orais e escritos, em suas diferentes situações de uso, é oferecer-lhe subsídio para o domínio de habilidades fundamentais, que são a base para qualquer área de conhecimento, conforme o Artigo 2º da LDB, mencionado anteriormente neste trabalho. Por isso, os PCN sugerem que o texto seja o objeto e o objetivo das atividades com a Língua Portuguesa. Com o texto, a leitura assume um papel importante, tanto para as habilidades de leitura quanto de escrita, uma vez que o contato com bons textos auxilia na produção de textos mais coerentes e claros. Isso permite ao aluno o uso eficaz da leitura e escrita, além dos benefícios decorrentes de sua apropriação, como o exercício da cidadania.

Em termos de efeito para as escolas, o desdobramento desta avaliação implicou na elaboração de um boletim de desempenho, publicado no sítio do INEP, na *internet*. Isto possibilita que os agentes educacionais tenham acesso aos resultados individuais de suas escolas e, assim, os gestores, ao analisarem seu desempenho, aproximam a escola das orientações metodológicas do processo de avaliação.

2.3.1 A *Prova Brasil* e a Leitura

O texto é a peça fundamental das questões que compõem a *Prova Brasil*/Língua Portuguesa. Por meio dele, a competência leitora dos alunos é avaliada e, conforme o INEP

(BRASIL, 1997), as habilidades de leitura são organizadas em seis grandes descritores, sintetizados neste trabalho, da seguinte forma:

Tópico I: Procedimentos de leitura – avaliam a capacidade de atribuir sentido ao texto, verificando se o aluno é capaz de ler informações explícitas e implícitas, bem como se entende o sentido global e identifica o tema do texto; Tópico II: Implicações do suporte textual na compreensão do texto – reúne habilidades relacionadas aos mais diversos gêneros textuais e à identificação da finalidade de um texto, conforme suas características; Tópico III: Relações entre textos – consiste em reconhecer diferentes formas de tratar uma informação comparando textos diversos, produzidos e veiculados em distintos momentos históricos, sociais e culturais; Tópico IV: Coerência e coesão no processamento do texto – volta-se para a análise de elementos linguísticos que cooperam na estruturação lógica entre as partes do texto, estabelecendo, por exemplo, a relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto; Tópico V: Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido (ironia ou humor) – congrega habilidades relacionadas à antecipação de significado em decorrência da escolha de uma palavra, expressão, pontuação, ortografia ou de outras notações como grafar uma palavra toda em maiúsculas, significando um grito, por exemplo; Tópico VI: Variação linguística – busca identificar as marcas linguísticas que caracterizam os interlocutores do texto, com a finalidade de avaliar se o aluno é capaz de perceber os diferentes usos da Língua e suas condições de produção.

O texto, como se pode observar, é analisado não só em sua superfície linguística, a partir de elementos explícitos, mas considerando elementos subentendidos, o que demanda maior habilidade por parte do aluno, visto que exige do leitor a identificação do que não está linguisticamente registrado. É interessante notar que de um mesmo descritor podem ser derivados outros itens de complexidades distintas para que, de acordo com a Matriz de Referência, as competências, as habilidades e os conteúdos diferenciados possam detectar o que o aluno sabe, “resolvendo os itens do teste, em função das etapas próprias do processo de seu desenvolvimento.” (BRASIL/INEP, 1997, p. 24).

A propósito de textos, o fundamental é perceber que eles são tratados como *gêneros discursivos*, e são tomados como objetos de ensino nos PCN de LP. A opção de tratá-los como objetos de ensino, de acordo com Rojo (2006), “agrupa os gêneros textuais em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica”. Desta forma, entendidos como gêneros discursivos, os textos são analisados em conformidade com sua função social e sua esfera de atuação, considerando-se seus usos sociais mais frequentes.

Assim, para compreender os textos propostos pela *Prova*, o aluno tem que sair dele, sendo necessário que saiba relacionar conhecimentos, experiências e ações num processo interativo. O estudante precisa reconhecer a intencionalidade do autor por meio das sinalizações – uma das exigências do Tópico IV –, identificando as marcas textuais, ao mesmo tempo em que aciona os conhecimentos prévios que possui como sujeito, além de reconhecer o próprio gênero textual. O aluno assume, então, o que Bakhtin (1992) denomina de atitude responsiva ativa, que é a atitude adotada pelo leitor/ouvinte que, ao reconhecer o gênero textual, toma um comportamento adequado em relação ao texto.

Para a efetivação da leitura é extremamente importante que o leitor estabeleça as inferências necessárias entre as informações recebidas, ou seja, crie um elo coerente de significação. Para Dell’Isola (2001), as inferências são geradas de um conhecimento prévio de mundo, que nasce de um conjunto de experiências e comportamentos sociais de cada indivíduo. Significa dizer que o indivíduo é um ser social, ao mesmo tempo em que apresenta uma visão de mundo particular. Sobre isso, é interessante trazer o posicionamento de Cosson (2006, p. 27), para quem “a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário”, isto é, ler implica troca de sentidos compartilhados pelas visões de mundo entre os homens e não apenas entre o escritor e o leitor. Portanto:

É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa [...] O bom leitor é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. (COSSON, 2006).

Ainda sobre esse aspecto, afirma Smith (1989), a leitura é pensamento que está parcialmente localizado na informação visual impressa. Trata-se de pensamento que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita, que envolve, por sua vez, o uso parcial de pistas disponíveis, selecionadas a partir das expectativas do leitor.

Todo esse complexo processo de compreensão só é possível porque a base de organização da *Prova Brasil* são os PCN, que trazem essa perspectiva interacionista do processo de leitura. Desta forma, compreender é uma ação relacionada ao processo sociointerativo. Conforme Marcuschi (2008), isto significa que o sentido não está nem no texto, nem no leitor, nem no autor, e sim na relação interativa entre os três, e que nasce como resultado de uma negociação.

Assume-se desta forma, definitivamente, a concepção bakhtiniana de linguagem como instrumento de interação social, diferentemente das concepções de linguagem como mera expressão, manifestação do pensamento. A linguagem, em função dos gêneros

textuais, passa a ser tratada como uma atividade humana que se modifica com o tempo e que está profundamente ligada ao seu contexto social e cultural.

Por isso, dizer que ler é construir sentidos é uma afirmação que deve ir além de um lugar-comum, principalmente em uma sociedade tão desigual como a brasileira e, assumir a leitura como construção de sentidos é adotar uma determinada concepção de Língua, de texto e de leitor. O leitor que dialoga, via texto, com outras vozes percebidas nos implícitos do texto, interage, conforme Bakhtin (1992), com outras noções de mundo. Nessa quase digressão, tem-se o que é proposto pelos PCN de LP e cobrado pela *Prova Brasil*: o trabalho com o texto, dentro da perspectiva da Linguística Textual.

Diante desses aspectos pontuais a respeito do conteúdo e sobre a concepção teórica que baseiam o discurso oficial, pensa-se no papel do professor diante de teorias consideradas novas e, conseqüentemente, na sua prática em sala de aula.

2.3.2 O Discurso Oficial da LDB 9.394/96 e o Papel do Professor

Segundo o MEC, o fracasso escolar, em grande parte, decorre devido à incompetência de professores mal formados. Assim sendo, a LDB/96 propõe a construção de um professor, conforme Alves (2011, p. 69), “prático-reflexivo competente, formado em nível superior e preparado para a prática pedagógica baseada na noção de competência, ou seja, um profissional [...] cooperativo, capaz de refletir sobre sua prática, capaz de ‘aprender a aprender’ e resolver problemas”. Para esse novo profissional, continua o autor, a capacidade de tomar decisões diante do imprevisível é, também, uma característica imprescindível sendo assim, tem-se um verdadeiro agente de transformação da escola básica. Claro que esse novo profissional, altamente adaptado ao mundo atual, deverá ser capaz de desenvolver essas mesmas qualidades em seus alunos. Tudo sob o olhar regulador da LDB/96, que significa uma falsa autonomia, uma vez que se deseja um professor autônomo ao mesmo tempo em que se exige que esse profissional corresponda ao que consta na letra da Lei.

O lema “aprender a aprender” sintetiza essa concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos, o que nos PCN é o próprio universo neoliberal e pós-moderno, cuja palavra inspiradora é a educação democrática. De acordo com Duarte (2000), o que define o “aprender a aprender” é a desvalorização da transmissão do saber objetivo, descaracterizando o papel do professor “como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos” (DUARTE, 2000, p. 8), ao mesmo

tempo em que se nega o ato de ensinar, ou seja, o esvaziamento do trabalho educativo, enfatizando relações de autonomia.

Na reforma da educação brasileira pretendida pela LDB 9.394/96, o professor e sua formação foram alçados como fatores determinantes para se elevar a qualidade da educação infantil e fundamental. Entretanto, no trecho destacado a seguir, percebe-se a simbiose entre o discurso do Banco Mundial e o pensamento dos técnicos do MEC:

Com muito menos recursos financeiros e esforços técnico adicionais, podem ser instituídos mecanismos de melhoria e controle da qualidade dos resultados de cursos a que atendem centenas de milhares de professores, uma vez que o principal custo já está sendo por eles próprios financiados. Montantes geometricamente maiores de recursos e esforços serão necessários para arcar com o ônus do fracasso escolar, recuperar a qualidade da aprendizagem, acelerar a escolaridade e regularizar o fluxo de milhões de alunos de professores incompetentes ao longo da educação básica. Maiores ainda serão os recursos e o tempo necessários a colocar os salários dos professores em patamares mais competitivos com outras profissões de nível superior. (MELLO, 1999, p. 9 *apud* ALVES, 2011).

Além da relação custo/benefício disponíveis, o discurso confere à incompetência dos professores o fracasso dos alunos da escola pública. Fomenta-se, assim, a necessidade das avaliações externas e o professor, de certa forma, perde autonomia profissional, convertendo-se num instrumento de objetivos e de normas impostas de fora para dentro. Um discurso contraditório, já que se exige um profissional, como já destacado, capaz de tomar decisões.

A noção de *autonomia*, afirma Alves (2011, p. 71), é “apresentada como o espaço da liberdade com responsabilidade, encontra-se estritamente vinculada à noção de competência”. Competência que significa saber tomar decisões. Nesse contexto, tem-se o objetivo de configurar um profissional cuja personalidade seja liberal, baseada no princípio da adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo fortalecendo desta forma o lema “aprender a aprender” compatibilizando-se com o tipo de sujeito requisitado pelo discurso neoliberal. A esse respeito:

Conclui-se, finalmente, que o documento [Referenciais para Formação de Professores] é representante de uma reforma educacional atualmente em marcha no Brasil que não tem nada de inovadora, mas representa uma renovação e ampliação do horizonte capitalista sobre o mundo globalizado. Cabe ressaltar que o aspecto positivo do documento está em seu propósito, isto é, o de materializar as concepções oficiais em relação à formação de professores, servindo de referência para que os educadores progressistas criem estratégias políticas de combate a essas concepções, ou para utilizá-las fora do contexto capitalista. (ALVES, 2011, p. 73).

Vale enfatizar que elementos do discurso progressista estão presentes na nova LDB e nos PCN somente como retórica, como afirma Alves (2011, p. 59): fruto de “cooptação da linguagem de setores críticos da comunidade educacional, com vistas ao aprimoramento e legitimação do discurso oficial” do neoliberalismo. Articulam-se, neste discurso progressista, concepções de qualidade, competência e avaliação, que fomentam a valorização na capacidade individual e, conseqüentemente, a competição entre os estudantes e entre os próprios docentes, numa perspectiva que se apresenta como inclusiva e emancipatória.

Sendo assim, a partir deste ponto, abre-se o caminho para analisar a delicada relação entre a *Prova Brasil* e a prática do professor de Língua Portuguesa, nas Escolas de Ensino Fundamental, em Macapá/AP, tal como apresentado na seção seguinte.

3 TRAJETÓRIA EMPÍRICA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Experiências e observações, desta pesquisadora, demonstram que as práticas no ensino da Língua Portuguesa ainda hoje continuam próximas do ensino descritivo, preconizado na gênese da ciência linguística, apesar das mudanças verificadas na teoria da Ciência. Faz-se necessário, portanto, a constatação de que a incorporação das novas concepções de Língua e linguagem no processo de ensino caracteriza-se por uma notável lentidão.

Esse incômodo transformou-se em necessidade de investigar a respeito do tema *Avaliação da política nacional para o ensino da língua materna e as suas implicações na prática do professor de Língua Portuguesa nas escolas de Ensino fundamental, em Macapá*. Dessa forma, a pesquisa em questão sugere uma reflexão sobre a política de ensino no Brasil, proposta pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394/96, e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, relacionando-os às teorias linguísticas vigentes e sua aplicação nas escolas públicas do Ensino Fundamental, em Macapá.

Inicialmente, delimitaram-se os conteúdos e os critérios avaliados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela *Prova Brasil*. Foi importante ir a campo, entrevistar os professores, para verificar em que medida as Matrizes de Referências desses documentos influenciam na elaboração do seu plano de ensino de Língua Portuguesa, na 4ª série, das escolas públicas de Ensino Fundamental, em Macapá/AP, identificando quais são as mudanças no discurso do professor de Língua Portuguesa, ocasionadas pela política de avaliação. Além disto, buscou-se analisar em que grau as dificuldades dos alunos, nessa disciplina, estão relacionadas a uma possível prática docente positivista.

A escolha de duas escolas estaduais teve como critérios as notas que elas vêm obtendo na *Prova Brasil*, além do fato de localizarem-se na periferia de Macapá, uma da zona norte e outra zona sul. Ademais, embora apresentassem as mesmas necessidades físicas e alunos com realidades similares, obtiveram resultados diferentes na *Prova Brasil*, sendo a escola da zona norte a apresentar a melhor pontuação.

Para obtenção de informações empíricas, a pesquisadora entrou em contato com a direção das escolas, no sentido de ser autorizada a realizar a pesquisa. Com a devida anuência houve encaminhamento aos quatro professores da 4ª série do Ensino Fundamental, a qual foi escolhida por ser objeto da *Prova Brasil*. No contato com os

professores, a pesquisadora expôs o objetivo da investigação, assim como o número e as características dos sujeitos que desejaria selecionar como participantes da pesquisa. Em relação aos professores: os que atuassem há mais tempo na escola e, por consequência, os que tivessem experiência em relação à aplicação da *Prova Brasil*. No que se refere aos alunos: que cada um dos professores escolhesse seis, somando um total de doze, devendo ser considerados, de acordo com critérios dos professores, a partir de sua experiência em sala de aula os “bons”, “médios” e “fracos”. Desta feita, após o primeiro contato, foram marcados o dia e o horário para as entrevistas. Ressaltando que, o foco desta pesquisa é o professor e por isso, as verbalizações dos alunos foram registradas de forma a não individualizá-los registrando apenas o que pareceu mais relevante em detrimento ao discurso dos professores.

Como instrumento de coleta de dados, a opção foi pela entrevista semiestruturada pelo fato de esse instrumento, de acordo com Bauer e Gaskell (2008), ser uma tarefa partilhada e uma negociação de realidades, sendo toda pesquisa com entrevista um processo social, uma interação, por ser uma troca de significados em que percepções são desenvolvidas. Assim, tanto entrevistado como entrevistador são envolvidos na construção de conhecimento, atendendo ao que é próprio da abordagem qualitativa: a possibilidade de analisar questões fundamentais, difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações e atitudes individuais, permitindo considerar as reações subjetivas lidando, assim, com a interpretação da realidade (BAUEL; GASKEL, 2008). Por isso, todas as entrevistas foram registradas com o auxílio de um gravador, já que a abordagem qualitativa também requer como matéria-prima a fala dos sujeitos que compõem parte importante do *corpus* desta pesquisa.

Segundo o compromisso assumido por esta autora, com os gestores das escolas, em não divulgar o nome das instituições, ocorreu que, durante a análise, elas foram identificadas como EN, para escola da zona norte, e ES para a escola da zona sul. Quanto às duas professoras, foram denominadas como Pétala (EN) e Violeta (ES). Já os alunos, pelo fato de suas respostas não terem tratamento individual, foram designados como Alunos da EN e Alunos ES. O período escolhido para a realização das entrevistas também tem relação direta com a aplicação da *Prova Brasil*, realizada no início do mês de novembro, mais especificamente entre os dias 7 e 18, em 2011. Assim, foi imperativo que o contato com as professoras e com os alunos ocorresse logo após a realização da Prova, que só será aplicada novamente em 2013.

Na EN, as entrevistas aconteceram nos dias 7 e 8 de dezembro de 2011, e na ES, nos dias 15 e 16 do mesmo mês e ano. A finalidade foi a de verificar quais conteúdos de Língua Portuguesa estavam sendo aplicados, analisando os procedimentos docentes; quais as dificuldades que o professor e o aluno apresentavam; em que medida o conteúdo ministrado pelas professoras era regido em função da aplicação da *Prova Brasil* (PB); que recursos didáticos eram empregados, dentre outras questões.

Como as professoras entrevistadas atuavam no magistério havia mais de 10 anos, verificaram-se como os sujeitos desta pesquisa afirmavam atuar em sala de aula, tendo em vista a aplicação de uma avaliação e sua autonomia profissional. Para efetuar um elo entre o que diziam as professoras e o que elas realmente praticavam, analisaram-se as entrevistas com as professoras e com os alunos, pontuando aspectos comuns e destoantes entre os respectivos discursos e os documentos disponibilizados pelos próprios professores, como: Plano de Aula, Projeto Interdisciplinar, Planejamento da Disciplina, além da Seleção de Conteúdos.

Com a finalidade de dar fidedignidade à análise dos documentos e à verbalização dos sujeitos, foi utilizada a Análise de Conteúdo (AC). A respeito deste conceito, Bauer e Gaskell (2008, p. 191) entendem que só é válido julgar a AC “não contra uma ‘leitura verdadeira’ do texto, mas em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador, e à luz de seu objetivo de pesquisa”, considerando que um *corpus* de texto apresenta múltiplas leituras a depender dos vieses que ele contém, arrematam os autores.

A professora da escola da zona norte, *Pétala*, tinha 37 anos de idade e 14 anos no magistério. Já trabalhou com todas as séries de Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos). Sua formação básica é o Magistério, é graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Amapá; faz um curso de Especialização à distância e também participa de curso de Atualização a cada semestre. Já *Violeta*, professora da escola da zona sul, tinha 46 anos de idade, e 18 anos de atuação no Ensino Fundamental (2º ciclo) e sua formação básica é o Magistério. Ela, também, é formada em Pedagogia pela mesma instituição, porém não possui curso de Especialização. Participa de Atualização, sempre que a Secretaria de Estado da Educação (SEED) oferece, inclusive, citou o Pró-Letramento, concluído em outubro de 2011.

Quanto às condições de trabalho, ambas as professoras entrevistadas consideram mediana a estrutura da escola, por ainda contarem com alguns recursos, como microsistema e sala de leitura, por exemplo, compartilhando o fato de tirarem dinheiro do próprio bolso para execução da maioria das tarefas que envolvem textos longos. Porém, atribuem a culpa pela falta de estrutura a entidades diferentes. *Pétala* se restringe a problemas locais, à SEED, enquanto *Violeta* considera um problema de cunho nacional. Lembrando que, conforme Sacristán (1995), o ensino é antes de tudo “uma prática social, não só porque se caracteriza na interação entre professor e aluno, mas também porque esses atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem.” Assim, a prática do professor reflete a influência de várias esferas sociais, e não somente a profissional, por isso a relevância em analisar a formação do professor e sua fala sobre as condições de trabalho e tudo o mais que cerca, ou o cerceia o trabalho docente.

Para melhor compreender as questões que norteiam as entrevistas, as 27 perguntas foram transformadas em 4 (quatro) categorias de análise. Tal procedimento permite analisar a verbalização das professoras sobre seu trabalho com a Língua Portuguesa e, por consequência, com a leitura, bem como a influência da *Prova Brasil* em relação à escolha dos conteúdos. Desta feita, a primeira categoria a ser analisada apresenta as informações gerais dos participantes da pesquisa, cujas nomeações foram por nomes fictícios:

Quadro 1- Características dos sujeitos: nome, idade, dados profissionais e de trabalho

Professoras	Alunos
<p>As 2 (duas) professoras estão identificadas como <i>Pétala</i> (professora da escola da zona norte) e <i>Violeta</i> (professora da escola da zona sul). Ambas com atuação no magistério, superior a 10 anos.</p> <p><i>Pétala</i> tinha 37 anos e atuava havia 14 anos no magistério, sendo graduada em Pedagogia, pela UNIFAP; cursou uma Especialização à distância e também participava de cursos de Atualização a cada semestre. Já <i>Violeta</i> tinha 46 anos de idade e 18 anos de atuação no ensino fundamental (3ª e 4ª séries), possuindo o curso de Pedagogia, também pela UNIFAP, porém não possui curso de Especialização. Participava de curso de Atualização, destacando inclusive o Pró-letramento, sempre que a Secretaria de Estado da Educação oferecia.</p>	<p>Os alunos somavam um total de 12 (doze); seis de cada escola, com idade entre 10 e 14 anos, sendo poucos, em ambas as escolas, com mais de 13 anos na 4ª série, inclusive nas turmas das professoras entrevistadas. Ressalta-se que eles não estão individualizados, pois suas respostas não foram pontuais. Sendo assim, a referência a eles foi feita pela utilização de inicial maiúscula, Alunos mais a escola a qual pertencem - ES ou EN.</p>

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Com base no Quadro 1, observa-se que as professoras entrevistadas apresentam formação e tempo de serviço similares. Todavia, *Pétala* apesar de ser mais nova que *Violeta*, já estava cursando uma Especialização o que, inclusive, ela menciona como um diferencial para sua prática em sala de aula.

Sobre as condições de trabalho, ambas as professoras consideram-nas medianas, como já comentado. Todavia, divergiram em relação à responsabilidade pela falta de estrutura: *Pétala* responsabiliza a falta de incentivo do Governo do Estado, e *Violeta* considera um problema em nível nacional. Ambas têm uma visão crítica quanto aos poucos recursos oferecidos pela escola-campo. *Pétala* menciona o uso, ainda, de um mimeógrafo a álcool, apesar de ter, na escola, uma máquina de reprografia. Porém, como o *toner* é muito caro, as cópias são controladas e em pouca quantidade para os professores, o que faz com que a professora pague, do próprio bolso, pela maior parte dos textos trabalhados em sala de aula, conforme *Violeta*:

“O apoio da escola é médio, porque a escola também passa por algumas dificuldades, né? Não só a Escola, creio que o próprio Estado, o próprio Brasil nosso, ele deixa muito a desejar na questão da educação, então não em si, a Escola, mas o nosso Brasil. Então, se

as nossas autoridades priorizassem a Educação...poxa, o Brasil daria show, porque nós temos professores excelentes, os cursos que são oferecidos pra gente...Às vezes o professor, ele não valoriza, por falta de incentivo mais perto, por falta de apoio; às vezes a gente chega, diz que quer xerocar isso aqui, e tira do próprio bolso pra facilitar, porque o aluno copia errado do quadro e a gente perde tempo..."

Pela verbalização de *Violeta*, percebe-se o cuidado em não se comprometer diretamente com a escola em que atua, quando ela, numa gradação, expande o problema para o Estado e para o Brasil, ao frisar... *não em si a escola, mas o nosso Brasil*. Porém, sem demonstrar consciência, *Violeta* compromete-se com a Escola, ao usar a expressão *mais perto*, alegando ser essa a razão da desmotivação dos professores, no que se refere ao incentivo. Chama atenção, também, o fato de a professora, mesmo considerando que os professores e os cursos oferecidos são excelentes, não relaciona esse fato como prioridade das autoridades. Isso permite entender que a excelência é conquistada com esforço pessoal. Esse mérito pessoal é reforçado ao lamentar o fato de muitos colegas, que buscam esses cursos à espera de uma “fórmula mágica”, ao perceberem que as mudanças dependem mais deles, acabam desistindo.

Essa forma de pensar concorre para o fortalecimento da noção de meritocracia e não a noção de direitos-deveres, realçando métodos que se valem de premiação e punição, usurpando ou restringindo as possibilidades de constituição de sujeitos, individuais ou coletivos, que sejam críticos, ativos e conscientes na construção de sua história e de uma sociedade igualitária e justa (FREITAS, 2007). Isso reforça o eterno descompasso entre o que se cobra dos professores e as efetivas condições de trabalho e valorização desse profissional.

Outro aspecto que confirma esse mérito individual é que, assim como *Pétala*, *Violeta* pontua que o professor tem de tirar dinheiro do próprio bolso para desempenhar um trabalho elaborado, que as ajudaria a não perder tempo. Isso tem como consequência, ainda segundo *Violeta*, a apatia do professor com relação não somente aos cursos de Atualização, mas em seu trabalho diário em sala de aula. Então, a culpa pelo fracasso passa a ser do professor e do aluno, e não do sistema.

Nos capítulos anteriores, pontuou-se a legislação que administra o atual cenário educacional brasileiro e que tem nos PCN o eixo norteador desse contexto, ratificando o pensar de Sacristán (1995), que “para além do espaço concreto da prática (a sala de aula), o

trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos.” Diante desses fatores pontuados, é preciso reconhecer que a profissão docente não detém toda a responsabilidade sobre a atividade educativa, por estar sob a influência de aspectos mais gerais como os econômicos, os políticos e os culturais, revelando que a prática não se reduz à ação dos professores.

Com base nesse panorama, observa-se que os professores têm interesse em participar de cursos de atualização, demonstrando entusiasmo ao relatarem as “descobertas” feitas ao participarem de tais cursos. De acordo com suas declarações, esses cursos são de suma importância, visto que propiciam uma interação maior entre os professores da escola na qual atuam, ocorrendo troca de informações, inclusive com professores de outras séries. *Violeta*, por exemplo, comentou que atividades foram realizadas envolvendo professores de 5ª e 8ª séries.

Violeta mostrou-se ainda mais entusiasmada com o Curso *Pró-Letramento*, comentando que, depois dele, “*consegue, na hora que abre um livro de Matemática, compreender*”. Importante ressaltar que a referida professora, apesar de estar respondendo sobre seu trabalho com a Língua Portuguesa, destaca a Matemática, permitindo entender que sua maior dificuldade está nesta disciplina e, assim, reforçar a importância do Curso, após o qual os professores passaram a ter o que chamou de “objetivo concreto”. Já *Pétala* foi mais parcimoniosa em relação aos cursos de Atualização, ao dar uma resposta tautológica, dizendo que “*esses cursos de Atualização são importantes porque como o próprio nome ta dizendo, atualizam o professor*”. Em seguida a essa declaração, não detalhou, ou especificou nenhum curso só disse que participa “*todo semestre*”.

Quanto aos Alunos entrevistados, apesar de a faixa etária ser semelhante, na escola da zona norte, a maioria deles, mais especificamente quatro, ainda tinha dez anos, enquanto os da zona sul, três já tinham onze, um doze, o outro catorze e apenas um, dez anos. Vale especificar que essa diferença foi observada no universo maior, na sala de aula desses alunos. Feita a apresentação dos sujeitos, segue-se com o Quadro 2, que propõe apresentar como se dá o processo ensino-aprendizagem da LP, segundo a apresentação das professoras *Pétala* e *Violeta*:

Quadro 2- Processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa

Professoras	Alunos
<p>Tanto a Professora <i>Pétala</i> quanto a professora <i>Violeta</i> disseram conhecer os PCN e a LDB 9.394/96. Ademais, trabalham de forma dinâmica com a Língua Portuguesa, procurando contextualizar os assuntos, utilizar os gêneros textuais e estabelecer relações com outras disciplinas, fazendo com que o aluno entenda as coisas à sua volta, por meio da leitura, e para ele escrever bem. Além disto, segundo <i>Violeta</i>, fazer o aluno usar bem a Língua, para conseguir um bom emprego. Ambas também concordaram que o assunto mais difícil de ser ensinado é Verbo.</p>	<p>Os Alunos da EN disseram gostar da disciplina e que, em Português, se estuda muito Artigo, Linguagem, Produção de texto. Tais alunos só iam à Sala de Leitura, quando tinha professora. Os da ES, também, gostam da disciplina e de escrever. Disseram que fazem atividades para identificar Verbos e Pronomes, dirigindo-se à Biblioteca para escolher livro e fazer resumo.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No posicionamento das duas professoras observa-se, de acordo com exposto no Quadro 2, a crença de que o ensino da Língua Portuguesa pode melhorar a competência comunicativa do aluno, tornando-o apto a interações sociais diversas. Justamente o que é preconizado como objetivo, pela LDB n. 9.394/96 e pelos PCN e, somado a essa habilidade discursiva, a Língua é ensinada como uma garantia de “um bom emprego”, quase um sinônimo de meio para mudança de *status* social. Assim, talvez sem perceber, as professoras acabam fomentando a ideia de que o acesso à linguagem considerada legítima supera as desigualdades, possibilita ao aluno da camada popular ter uma visão mais crítica, fazendo com que o aluno entenda as coisas à sua volta.

Parece interessante, também, a relação estabelecida entre o objetivo do ensino da Língua Portuguesa e a leitura. Isso demonstra que, de acordo com os relatos, a maneira de conceber o ensino de Língua Portuguesa e de leitura não é a descontextualizada, com sentenças soltas e a leitura não é mais mera decodificação, o que permite entender que já não se privilegia o enunciado pronto, descontextualizado, mas sim uma concepção sociointeracionista da linguagem.

Mas, essa proposta cai por terra, quando *Pétala*, ao se reportar aos Verbos, como assunto mais difícil de ensinar, declara que, “*Antes, a gente trabalhava muito com quebras,*

agora a gente trabalha com textos, com o todo para identificar, classificar no próprio texto, o verbo... Agora, ficou bom”. A intenção de identificar e classificar o verbo no texto retoma as atividades mecânicas de identificação e classificação que, de acordo com Antunes (2003), em nada privilegiam o sentido, a compreensão do que se faz com a linguagem. Verifica-se, desta forma, que o texto ainda continua sendo utilizado, prioritariamente, para a exploração gramatical. Não que a professora o utilize apenas com essa finalidade, pelo contrário, percebe-se uma tentativa muito grande em demonstrar que se vai além desse uso “com quebras”, das frases soltas. Contudo, é importante registrar que a professora não se deu conta de que havia estabelecido essa relação classificatória, em que o texto é apenas, ou predominantemente, pretexto para o ensino da Gramática, podendo-se identificar esta declaração como um tipo de “ato falho”. Nesta vertente, a ideia de mudança está incutida na fala da professora, que a repete sem ter consciência de que sua prática ainda é a mesma apontada na vigência da Lei 5.692/71, em conformidade com o que fora discutido nesta pesquisa e como se observa, também, no Plano de Ensino da professora *Pétala*, digitalizado a seguir:

Figura 1- Plano de Ensino da Professora *Pétala*.

Escola Estadual

M E N T O

Professora: _____ Série 4ª Disciplina Português

Período: 28/02 a 04/04/2011

OBJETIVOS:	AVALIAÇÃO:	
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e empregar corretamente os sinais de pontuação. - Identificar os encontros consonantais. - Separar corretamente as sílabas das palavras. 	Ocorrerá no processo, sempre observando as dificuldades apresentadas pelos alunos.	
CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Sinais de Pontuação • Classificação quanto ao nº de sílabas. • Sinônimos e Antônimos • Produção de texto: Descrição • Ortografia: s/ss, c/ç, l/lh, m/n. • Encontro consonantal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Textos para emprego dos sinais de Pontuação. - Texto: "Diálogo dos sinais" - Complementação de frases com escolha de palavras semelhantes. - Descrição de pessoas, a partir de respostas de um questionário. - Descrição de objetos. - Separação de sílabas - Identificação de palavras com encontro vocálico - Ditado de palavras, frases e texto. - Avaliação de frases 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartolina - Pincel - Papel A4 - Cola - Quadro - Xerex - Tesoura

Interessante pontuar que, pela idade e pelo tempo de atuação, de acordo com o Quadro 1, a formação de ambas as professoras ocorreu nos anos de 1990, ou seja, foi, ou deveria ter sido pautada nas concepções da linguística textual, sociointeracionista da linguagem e teoria dos gêneros. No entanto, parece inevitável o trabalho voltado essencialmente para a gramática prescritiva, conforme se observa no Quadro 2 e no Plano de Ensino digitalizado, que se caracterizam como apenas uma parte da Gramática, em torno de aspectos morfossemânticos e, às vezes, funcionais das palavras, conforme consta no Planejamento: *identificar os encontros consonantais* ou ainda *Complementação de frases com escolhas de palavras semelhantes*, o que, decisivamente, caracteriza não haver mudança em relação ao ensino tradicional da Gramática, uma vez que não há, no Planejamento da professora *Pétala*, um detalhamento que permita vislumbrar uma atividade que de fato relacione produção de texto e o ensino contextualizado de gramática.

Assim, as atividades acabam isolando frases, o texto aparece como uma estratégia para o emprego correto dos sinais de pontuação, como se pode observar no item Estratégias, e se privilegia, desta forma, o resultado e o produto pronto e acabado. Assim sendo:

Confunde-se o estudo da nomenclatura, das classificações, da análise morfológica ou sintática com gramática. Tais coisas são apenas uma parte da gramática, aquela que corresponde ao que ela tem de mais estável, pois apenas constitui a designação de suas unidades. A gramática supõe um conjunto de regras, de normas que especificam o uso, o funcionamento da língua. (ANTUNES, 2003, p. 125).

Esse posicionamento de Antunes (2003), enfatizando que a Gramática é um todo de normas que explicitam o uso, confirma o que Marcuschi (2008) defende ao tratar da relação entre Gramática e texto. De acordo com esse último autor, não se trata de uma questão de escolha docente: texto ou gramática, o que o professor precisa é aprender a fazer a relação texto e Gramática como processos complementares, e não excludentes.

Deste modo, ao mesmo tempo em que as professoras relatam desenvolver atividades dinâmicas, contextualizadas, inclusive com os gêneros textuais, elas mantêm, mais uma vez, uma visão tida como tradicional visto que seu objetivo no ensino de Língua Portuguesa é para o aluno “*escrever bem*” e fazer “*uso correto*” dela. Temos aí um ranço da Lei n.5.692/71, conforme já abordado na subseção **A Lei n 5.692/71 e a concepção tradicional da Língua Portuguesa**, neste estudo. Trata-se da ideia do “bom Português”,

entendendo-se que, se existe um “bom”, é porque as variações linguísticas são “ruins”, constatando-se então que a única linguagem aceita é a norma culta, de maneira que frisar o trabalho com os gêneros textuais é uma forma de negar o uso da Gramática pela Gramática, como se os conteúdos gramaticais perdessem sua forma mais tradicional e não fossem mais significativos.

Ao analisar o que dizem os Alunos, observa-se a menção aos elementos próprios da Gramática - Artigos, Verbos e Pronomes - percebendo-se, então, uma relação solta entre o conteúdo de Gramática e a Produção Textual, aspecto mencionado somente pelos alunos da EN. Percebida implicitamente pela ida à Sala de Leitura e à Biblioteca, a leitura carrega a obrigatoriedade de ter uma finalidade, ou seja, na escola quando se lê é *para...*, de maneira que essa finalidade não é o entretenimento, o prazer no caso em questão, é *para fazer um resumo*, como se o leitor fosse um simples espectador. Antunes (2003) recomenda uma leitura como “curtição”, representando o exercício da leitura gratuita, do texto literário, poético, sem qualquer tipo de cobrança posterior, suscitando assim a leitura pelo simples prazer que ela evoca.

Novamente, verifica-se a funcionalidade da leitura, esquecendo-se que sua atividade completa a produção escrita e, por isso, caracteriza-se como um exercício de interação entre sujeitos, supondo-se mais que a mera decodificação dos sinais gráficos. O leitor atua participativamente, buscando compreender e interpretar o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor (ANTUNES, 2003). Assim, *escolher livro e fazer resumo* relaciona leitura e escrita, porém o que se observou é que o gênero resumo aparece como comprovação da leitura, garantia de que o aluno leu e não como um gênero textual a ser explorado. Conforme a autora, fazer resumo deveria significar a oportunidade para o desenvolvimento da competência de escrever, destacando, por exemplo, o uso social deste gênero.

Quadro 3- Concepção de leitura e atividades concernentes

Professoras	Alunos
<p>A princípio, <i>Pétala</i> respondeu de maneira vaga o que é leitura: conhecimento, prazer, divertimento, mas concluiu que ler é interpretar as informações que estão no texto, identificar os gêneros textuais e que, no geral, a leitura dos alunos está boa. <i>Violeta</i> entende que a dificuldade em leitura é muito grande tanto para os professores quanto para os alunos, e que leitura é saber interpretar. Comenta que tem 1 (uma) aluna excelente, mas que ela traz de casa o gosto pela leitura e que, inclusive já aconselhou a mãe dessa aluna a colocá-la em uma escola particular. Ambas as professoras propõem atividades em que, a partir dos textos os alunos façam resumos, fichamentos e identificam algumas classes gramaticais das palavras e, entendem que a leitura ajuda o aluno a se sair bem em outras matérias.</p>	<p>Os alunos afirmam gostar de ler, mas que têm alguma dificuldade. Os Alunos da ES disseram que tem um aluno na turma que não sabe ler, mas gosta de Matemática. Os da EN gostam da leitura de vários tipos e citaram gêneros como fábulas e, principalmente, história em quadrinhos e alguns outros títulos como: “A terra dos meninos pelados” e “Polyana”... . Disseram gostar de interpretar textos, e um aluno disse que ler ajuda a entender o problema de Matemática. Em ambas as escolas, os alunos deram depoimentos favoráveis à Biblioteca.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Pelo Quadro 3, tem-se um panorama da concepção de leitura que as professoras dizem trabalhar, ao mesmo tempo em que, por meio das atividades propostas por elas, pretendeu-se analisar até que ponto a base teórica declarada corresponde à prática em sala de aula. Assim, observa-se pela fala de *Pétala*, por exemplo, que a avaliação do desempenho de seus alunos em leitura, de um modo geral, é considerado bom, mas ela faz questão de dizer que, em um universo de 32 alunos, tem 1 (uma) aluna que lê bem “*livros de autores consagrados*”. Os critérios utilizados pela professora para classificar o nível de leitura dos alunos é a interpretação e cita como exemplo o fato de os alunos reconhecerem a composição dos gêneros textuais, que, de acordo com a professora, compreende várias situações, tais como:

desde um cheque, saber o que é um cheque, para que serve, que tipo de informação tem esse tipo de texto... até um texto narrativo. Hoje eu fiz uma avaliação com eles; era um texto informativo, falava sobre o Efeito Estufa, e era para eles dizerem se esse texto era dissertativo, narrativo... porque já foi

trabalhado com eles. Assim, a grande maioria acertou, porque eles já têm conhecimento, então o que eu considero ler bem é você não só fazer pontuação correta e codificar ali, mas saber interpretar as informações que estão lá.

Por mais que *Pétala* use como critério a interpretação para avaliar o desempenho dos alunos, em momento algum, em seu posicionamento, ela permite que isso seja percebido. Primeiramente, há uma confusão entre tipo textual e gênero textual: quando ela pede para que seus alunos identifiquem se o texto é dissertativo ou narrativo, ela está ressaltando a tipologia textual. Essa identificação é importante como um elemento que permite antecipar informações, se o leitor, por exemplo, reconhece o texto narrativo, ele aciona informações como a possibilidade de esse texto ser uma fábula, ou um conto. Porém, o foco continua sendo a estrutura pela estrutura. Isso confirma o que já foi mencionado nesta pesquisa, sobre a leitura como decodificação da ideia, neste caso de “uma ideia” que se sabe que existe, porém não se sabe qual é, pois ao dizer que os alunos devem interpretar *as informações que estão lá*, essas informações não são especificadas pela professora.

É importante ressaltar que ambas as professoras destacam, dentro do universo da sala de aula, apenas uma aluna que se sobressai. *Pétala* usa como critério de boa leitora o fato de essa aluna ler obras de autores consagrados, como Graciliano Ramos. Já *Violeta* destaca a ausência de erros ortográficos, chegando ao ponto de corrigi-la quando ela, professora, escreve “errado” no quadro. *Violeta* diz à turma que essa aluna é assim porque gosta de ler. A fala dessa professora é interessante por relacionar o ato de “ler bem” com os aspectos gramaticais, ortografia, e chama ainda mais atenção quando, sem perceber, ela decreta a falência do ensino público ao dizer que já “até” aconselhou a mãe dessa aluna a colocá-la em uma escola particular “para que seu potencial seja desenvolvido”. Sobre essa concepção de superioridade da escola particular em detrimento à pública ressalta-se que:

[...] a escola particular não é melhor, mas assim considerada porque, dentre outras questões, o ensino é ‘adequado’ a uma determinada classe social. Por sua vez, a escola pública é considerada de baixa qualidade porque, dentre outras questões, os procedimentos, rituais e práticas de ensino estão deslocados das concepções, modos de pensar e de agir da classe social que a frequenta, majoritariamente, as classes populares (CORRÊA, 2000, p.129).

Esse entendimento está relacionado com o que considera Sacristán (1995), ao discorrer sobre a comparação entre a qualidade do sistema público com o privado,

advertindo que, essa distinção estabelecida está relacionada a duas premissas metodológicas: as condições socioeconômicas e culturais dos alunos dos dois sistemas e os objetivos educacionais, bem como as condições humanas, materiais, técnicas, metodológicas, ou seja, as condições de trabalho que se mostram, conforme depoimento das professoras, ainda, precárias.

Com relação à leitura, Kleiman (1993) resume a prática de leitura decorrente da Lei n. 5.692/71: o que a Escola chama de leitura passa pela decodificação de atividades que em nada modificam a visão de mundo do aluno. Tais atividades consistem na utilização de automatismos, identificação e pareamento das palavras do texto com as perguntas idênticas em uma pergunta ou comentário; da mesma forma, os exercícios de “interpretação” exigem apenas que os alunos respondam a perguntas sobre informações que estão explícitas na superfície do texto.

Esse posicionamento é herança das concepções de Língua, de base normativa e estruturalista, postulada pela Lei 5.692/71, ora em análise, conforme as subseções deste texto intituladas Teorias subjacentes à Lei 5.692/71 e à Língua Portuguesa, e A concepção tradicional da Língua Portuguesa. Notoriamente, essas mesmas teorias direcionam também a concepção de leitura que, de acordo com a visão normativa, o enfoque de leitura está voltado ao que o “autor quis dizer”, constituindo o ato de ler na mera identificação da intenção do autor. Por conceber a Língua como expressão do pensamento, os seguidores dessa teoria têm como objetivo desvendar o conteúdo saído da mente do autor. Assim, ao dizer que “*leitura é interpretação*”, com base nas atividades propostas, as professoras atribuem a essa interpretação a tarefa “paranormal” de adivinhar pensamentos.

A concepção estruturalista, também evocada pela Lei n.5.692/71, preconiza que ler é extrair sentidos permitidos pelo texto visto, como há pouco mencionado, como código a ser desvendado pelo leitor. Isso decorre da ideia de Língua como instrumento de comunicação, sendo um objeto autônomo e pronto para ser adquirido. Por isso, o enfoque passa a ser o texto, fonte de toda a informação de que o leitor necessita.

Dessas visões, decorre a concepção autoritária de leitura, segundo a qual há apenas uma maneira de abordar o texto, e uma única leitura, um único sentido possível – geralmente o dos manuais de leitura presentes no Livro do Professor.

O advento da LDB n. 9.394/96 vem propor que a leitura passe a ter como centro o leitor e, a leitura passa a ser atribuição de sentido ao texto, o que exige a participação ativa de quem lê, a partir de seu conhecimento prévio de forma que o significado não está no texto, mas nos acontecimentos que este desencadeia no leitor. Ainda de acordo com essa Lei, nos incisos I e IV, Artigo 32, o entendimento de linguagem como interação visa ao “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita [...]” Essa operacionalização ao cumprimento desse objetivo de leitura está, também, prevista nos PCN, segundo os quais:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem. Não se trata de extrair informações decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL/PCN, 2000).

Essa possibilidade de o aluno ter participação efetiva na construção de sentido não foi percebida, por exemplo, no posicionamento da professora *Pétala*, principalmente quando ela diz que “*ler é interpretar as informações que estão no texto.*” De acordo com os PCN, o sentido é construído a partir do texto seguindo as pistas deixadas pelo autor, mas na concepção da professora, as informações estão “no” texto, produto pronto e acabado. A verbalização de *Violeta* reforça a concepção tradicional de leitura, ao dizer que “*ler é difícil até para nós, adultos, pois às vezes, não conseguimos entender o que o autor quis dizer, imagina pra criança...*” Essa dificuldade apresentada pela professora não só inviabiliza a participação efetiva da criança, corroborando a tendência dos adultos em subestimá-la, como contribui para enfraquecer sua própria competência como detentora da interpretação já previamente “autorizada”. O uso das estratégias de leitura é o que constrói o leitor competente, capaz de ler as entrelinhas e estabelecer inferências entre o texto e os seus conhecimentos preexistentes e, como a leitura depende de informações prévias, a compreensão será comprometida, como disse a professora: “às vezes não conseguimos entender o que o autor quis dizer”.

Os Alunos, por sua vez, declaram gostar de ler, apesar de reconhecerem certa dificuldade a qual, de acordo com eles, existe porque, às vezes, não entendem o que leem. Isto representa a obrigatoriedade de sempre entender o que é lido, em razão da concepção tradicional, como já mencionado, de maneira que se e o texto está pronto e se basta por si só, o aluno não entende, por quê? Porque não lhe é dito que o sentido é construído baseado

no texto, partindo de informações que estão na superfície textual, mas necessitam também das informações que o aluno deve acionar para interpretá-lo. Conforme posicionamento de Vigotski (2007), já comentado nesta pesquisa, a criança precisa da “lei da dupla formação”, ou seja, entender que o significado das palavras se refere ao sistema de relações concretas, formando um núcleo relativamente estável de palavras e, também, do significado individual que tem a ver com seu contexto de uso e vivências do sujeito.

Quanto à fala dos Alunos sobre o colega “que não sabe ler, mas gosta de Matemática” percebe-se a concepção de que leitura é o processo de decodificação de palavras, não considerando os números como texto. Sendo assim, é permitido entender que não deve haver, por parte da professora, uma reflexão a respeito dos diferentes letramentos, inclusive o matemático. Letramento entendido, aqui, segundo definição de Charaudeau e Maingueneau (2004), como “um conjunto de saberes elementares, em parte, mensuráveis: saber ler, escrever, contar”, sendo essa a significação, continuam esses autores, contidas nas publicações de pesquisas interacionistas, tais como as realizadas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE/UNESCO), que buscam avaliar o nível de letramento dos países, a partir de indicadores comuns, tais como os que definem:

[...] o letramento como ‘a aptidão de saber, compreender e utilizar a informação escrita na vida cotidiana, em casa, no trabalho e na comunidade, visando alcançar objetivos pessoais e ampliar seus conhecimentos e suas capacidades. (CHARAUDEAU; MAIGUENEAU, 1997, p.300).

Charaudeau e Maingueneau (1997, p. 300) prosseguem analisando o grau de letramento dos países industrializados, conforme informações fornecidas pela OCDE/UNESCO, testando três aspectos:

A compreensão de textos periódicos [editoriais, notícias etc.], de textos esquemáticos [oferta de emprego, folhas de pagamento, horários de transporte etc.] de textos de conteúdos quantitativos [cálculo de uma gratificação, interesse por um empréstimo]. Essas preocupações implicam em transformações mais gerais pelas quais passou o aparelho de produção de países mais desenvolvidos.

Sem a pretensão de aprofundar o assunto, cuja relevância é tal que ensejaria outra pesquisa, o letramento veio à baila em função da visão restrita da leitura como decodificação somente da palavra. Sendo assim, importante perceber, nos autores citados, que há interesse por parte dos estudiosos de estender a leitura, como produção de sentidos, para outras esferas que vão além do texto verbal. Ler, escrever e contar são tecnologias fundamentais em uma sociedade capitalista, o que fica evidente quando se observa os

textos escolhidos como instrumentos de avaliação, não somente da OCDE/UNESCO: periódicos, esquemáticos e quantitativos, como também da *Prova Brasil*, ao avaliar as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática.

Importante acrescentar que, de um lado tem-se um aluno que não gosta de ler, mas gosta de Matemática e de outro, um aluno que disse que “ler ajuda a entender o problema de Matemática”. Neste último posicionamento, vê-se o que a *Prova Brasil* procura comprovar o fato de que a leitura amplia o campo de entendimento do aluno, possibilitando-lhe o domínio de habilidades fundamentais, que são a base para qualquer área de conhecimento. (BRASIL/MEC, 1997), ao mesmo tempo em que respalda a crença das professoras na leitura como um mecanismo facilitador para a aprendizagem de outras matérias.

Um ponto significativo desta discussão começa a aparecer: o fato de as professoras reconhecerem que há uma mudança na forma de trabalhar a Língua Portuguesa e, de certa forma, demonstrarem ter conhecimento a respeito dessa mudança, inclusive afirmando conhecer a proposta dos PCN. Porém, elas continuam sem conseguir casar as perspectivas lógico-gramatical com a pragmático-discursiva, anteriormente mencionadas, haja vista que as atividades desenvolvidas ainda são direcionadas, predominantemente, para exercícios de identificação e classificação das classes gramaticais. Sendo assim, o Quadro 4 a seguir discute, ao analisar a influência da *Prova Brasil* no trabalho docente, um pouco desta incipiente mudança no ensino da Língua Portuguesa.

Quadro 4- Influência da *Prova Brasil*

Professoras	Alunos
<p><i>Pétala</i> considera a <i>Prova Brasil</i> um recurso e não uma avaliação pelo fato de a escola, ao se preocupar com a <i>Prova</i> faz com que o professor realmente trabalhe “em cima do que a <i>Prova Brasil</i> ‘ta pedindo” e permite que os professores tenham direito a um número maior de xérox de textos. Acrescenta, ainda, que o fato de ser uma avaliação em nível nacional, faz o professor não se deter na “questão da regionalização”, indo atrás do que está sendo trabalhado “aí fora” e “correr atrás” e preparar os alunos para ficarem no mesmo nível, ou pelo menos próximos das regiões “bem mais desenvolvidas”. Essa professora ainda acrescenta que, “precisou vir a <i>Prova</i> para que houvesse mudança na metodologia”. Os professores se organizaram e construíram um projeto de leitura, por exemplo, e por isso considera a Prova muito importante. Inclusive <i>Pétala</i> enfatiza o fato de, em função do projeto, os professores passaram a ler junto com os alunos. <i>Violeta</i>, por sua vez, faz questão de dizer que pegou uma turma “sem foco em leitura e em interpretação”, em função da grande rotatividade de professores. Mais uma vez a professora destaca a importância do Pró-letramento que declara “ser a <i>Prova Brasil</i> pura, para todo lado é a <i>Prova Brasil</i>, mesmo”, inclusive a última parte do caderno continha exemplos da <i>PB</i> e que os utilizou para realizar um simulado. As duas professoras concordam com o fato de que a <i>PB</i> obrigou uma mudança metodológica e nos conteúdos, uma vez que ambas mencionaram o trabalho com projetos e a ampliação de diversos Gêneros Textuais depois que a Prova passou a ser aplicada. As duas, também, ressaltaram que na prática, os resultados da <i>Prova Brasil</i> não trouxeram resultados concretos para suas escolas.</p>	<p>Os alunos da EN consideram a <i>Prova Brasil</i> como uma “conclusão” de tudo que eles aprenderam o ano todo e que a <i>Prova</i> serve para testar a capacidade deles. Consideram a prova de Português mais fácil que a de Matemática e acreditam que quem gosta de Português não gosta de Matemática e vice-versa. Não ficaram nervosos na hora da avaliação por três motivos: fizeram simulados ao longo do ano, a <i>Prova</i> é só de marcar e já haviam feito uma prova parecida na 2ª série - referência à <i>Provinha Brasil</i>. Uma aluna fez questão de dizer que a Prova de Matemática “envolve Português” pelo fato de apresentar pequenos textos. As respostas dos alunos da ES não foram tão diferentes: eles também fizeram simulado, porém somente um, e foram avisados que se eles o fizessem se sairiam bem na <i>Prova Brasil</i>. Disseram que o conteúdo é trabalhado normalmente durante o ano e que só a partir do mês de agosto é que a professora passou a falar na <i>PB</i>. A maioria declarou ter ficado mais ou menos nervosa na hora da <i>Prova</i> e, assim, como os alunos da EN consideraram a prova de Português mais fácil que a de Matemática.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao observar a explanação das professoras, no Quadro 4, fica evidente o posicionamento favorável em relação à aplicação da *Prova Brasil*, pois ambas concordam que providências foram tomadas a partir da aplicação desta avaliação. Houve, por

exemplo, uma preocupação maior por parte dos gestores em oferecer “mais recursos” como o direito a um maior número de “xérox”, o que influenciou diretamente no trabalho dos professores. Ambas as professoras buscam reforçar as atividades de leitura com a criação de pequenos projetos, os quais elas não especificaram, mas que objetivavam, por exemplo, a ida à sala de leitura por uma hora logo na chegada do aluno, caso da EN, onde até os professores, segundo a declaração da *Pétala*, por acompanharem seus alunos, passaram a ler.

Um dado, porém, que chama atenção é a aplicação de testes simulados da *Prova Brasil*, buscando o melhor resultado na avaliação. Sobre isso, Vianna (2005 *apud* SOUSA, E., 2009, p. 89) ressalta que, “ainda que compreensível do ponto de vista do professor, o ensinar para a prova acaba por comprometer o processo de avaliação, no que tange à sua validade preditiva” e camufla a realidade da Escola, tendo em vista que o objetivo da avaliação, em larga escala, é diagnosticar o sistema de ensino. Sendo assim:

É preciso levar em conta que não faz sentido preparar para o exame, tendo em vista que o objetivo do processo que é diagnosticar o sistema de ensino. A ideia de ensinar para o teste, segundo a qual as provas determinariam o que os professores ensinam e os alunos estudam, não é defensável, se for considerado que os instrumentos de avaliação não conseguem abarcar todo conteúdo ministrado em sala de aula. Desse modo, o processo corre o risco de ser observado como ênfase em atributos menores em detrimento de capacidades mais importantes que não seriam desenvolvidas em virtude da relação ensino-teste-avaliação. (SOUSA, E., 2009, p. 89).

O que Sousa, E. (2009) entende por “atributos menores” são os números alcançados pelas escolas, não considerando que os alunos apresentam progressos que não são mensuráveis pela avaliação, melhorias que só podem ser verificadas pelos professores no dia-a-dia da sala de aula. Assim, o currículo escolar fica centrado, predominantemente, naquilo que as avaliações externas cobram. Mesmo conhecendo os PCN, que existem desde 1997, para auxiliar os professores na tentativa de padronizar os conteúdos, as professoras admitem que somente a partir da *Prova Brasil* é que o trabalho com leitura, gêneros textuais e situações-problema foi levado em consideração.

A intenção de produzir resultados para a *Prova Brasil* é tão patente, que a professora *Violeta* volta a mencionar o Pró-letramento para dar, sem se aperceber, exemplo de que o próprio sistema reforça a preocupação com o resultado, dizendo que “*inclusive a última parte do caderno continha exemplos da Prova Brasil e que os utilizei para realizar o simulado*”. Sempre é válido advertir que toda essa preocupação com os resultados está

relacionada como o fato de essa avaliação externa, também mensurar o trabalho dos gestores e, mais diretamente, dos professores.

Ao Levar ao retrato do sistema educacional como um todo, ao mesmo tempo em que se estabelece o ranqueamento entre as escolas tornando imprescindível, segundo Sousa, E. (2009, p. 87), “estreitar os laços entre os gestores políticos, educacionais e professores”. Isto porque apesar de a *Prova Brasil*, bem como outras avaliações externas, apresentar-se como uma proposta de autoavaliação, que o MEC oferece aos gestores e aos professores, acaba por ser um sistema de avaliação do sistema.

Outro ponto a ser considerado como uma melhoria trazida pela *Prova Brasil*, é o nivelamento dos nossos alunos com os das regiões vistas como “mais desenvolvidas”. Por serem grandes centros urbanos e terem universidades com o maior nível de excelência do Brasil, as regiões Sul e Sudeste são vistas pelos habitantes da Região Norte, por exemplo, como centros de referência. Devido a essa concepção, *Pétala* diz que a aplicação da *Prova* fez o professor não se deter na “questão da regionalização”, referindo-se a isso como um atraso, uma vez que para compensar o tempo em que não trabalhou outros conteúdos, os considerados por ela como mais relevantes, o professor tem de “*correr atrás e preparar o aluno para ficarem no mesmo nível*”. O interessante deste posicionamento da professora está no fato de ela deixar claro que isso só aconteceu com a aplicação da *Prova Brasil*, não atentando para o fato de os PCN, que existem desde 1997, já contemplarem uma tentativa de nivelamento curricular.

Diante da verbalização das professoras, não há dúvida de que elas têm ciência das mudanças e adaptações metodológicas pelas quais tiveram de passar, após a aplicação da *Prova Brasil*. Apesar de mencionarem tais mudanças como positivas, ambas fizeram questão de deixar claro que os resultados da *Prova Brasil*, na prática, não trouxeram benefícios concretos para as escolas, ou seja, a *Prova* tem ficado somente no diagnóstico. Neste momento, vale transcrever a verbalização da professora *Violeta* que, neste aspecto, se mostrou mais indignada:

A gente espera que venha recurso para subsidiar o meu trabalho. Até agora, só o Pró-Letramento, que é a Prova Brasil pura...Ele veio para subsidiar justamente essa questão aí pra todo lado é Prova Brasil mesmo. Mas e aí, se a minha escola não se saiu bem? Eu tenho retorno? De que forma ele vem até mim? Se for só pra criticar...

Como eu te disse, se o Brasil investisse na nossa educação, ela seria 10 (dez). Nós temos aqui professores que se desdobram. Tem professores bons e ruins, mas eu tenho certeza de que se viesse recurso, teria professor que daria 'show', porque já dá, mesmo sem recurso.

Na verbalização da professora, fica evidente o descontentamento com a falta de retorno, do apoio material/estrutural, para que os professores possam desenvolver um trabalho com mais qualidade. Essa falta de apoio reforça a visão que muitos professores têm a respeito dos resultados da *PB* com mero produtor de ranqueamento, sem avançar para o segundo momento prometido, pós-diagnóstico, que seria o de estruturar as escolas que não apresentam um bom resultado, conforme estabelecido no próprio documento da Prova (BRASIL/INEP, 2005) “A *Prova Brasil* foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola [...], com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros”. Como é de domínio público, as informações já foram produzidas e divulgadas desde a primeira aplicação da *Prova*, em 2005. Porém, como afirma a professora *Violeta*, e pelo que demonstra a realidade escolar, os recursos financeiros ainda não chegaram de forma contundente às escolas, as quais continuam sem estrutura e os professores ainda contam com poucos recursos.

Quanto à verbalização dos Alunos da EN, é interessante destacar que eles apresentam clareza sobre o objetivo da *Prova Brasil*, quando afirmam que ela *é a conclusão de tudo que eles aprenderam o ano todo, e que ela serve para testar a capacidade deles*. O que deve ser destacado nesse discurso dos Alunos é a expressão *o ano todo*, a qual permite perceber que o trabalho da professora, no caso *Pétala*, está realmente direcionado, ou quem sabe, controlado pela aplicação desta avaliação externa e, avaliar e ensinar tornaram-se, conforme Antunes (2009, p. 219), atos “intercondicionantes, pois avalia-se o que é supostamente ensinado, com o claro objetivo de obter algum tipo de informação quanto à apreensão do que foi objeto da atividade de ensino”, o que pode significar, neste caso, que o ensino passe a ter como finalidade a avaliação. Entender a *Prova Brasil* como finalidade é um posicionamento ratificado quando a própria professora *Pétala* declara a aplicação de testes simulados, cuja intenção é testar o nível de conhecimento dos alunos e corrigir falhas, preparando-os para a *PB*, como já comentado nesta seção.

A aplicação desses testes foi, ainda de acordo com os Alunos da EN, um fator importante para que eles não ficassem nervosos na hora da avaliação, visto que já estavam familiarizados com a estrutura da avaliação, enfatizando, inclusive, o fato de a *Prova* ser fácil, por apresentar questões “só de marcar”. A avaliação objetiva, de múltipla escolha, abandona a possibilidade de o aluno interpretar respostas e não lhe dá oportunidade real para construir um maior número de possibilidades, ou seja, de leituras possíveis sobre a realidade e, desta feita, reforça a intenção de medir, de constatar resultados apresentados em números, os quais não são mais atribuídos pelo professor. Agora, o algoz é o sistema que reforça, assim, sua intenção de utilizar a *Prova Brasil* como maneira de apreciação de mérito e valor, segundo Freitas (2007). Por conseguinte, a ação de avaliar não exerce sua função dialógica e interativa, que deveria habilitar o indivíduo para atuar no seu contexto político e social, conforme já comentado nesta pesquisa, haja vista que o próprio aluno entende a questão de múltipla escolha como um processo mecânico que, aparentemente, exige pouco raciocínio sendo, por isso mesmo, considerada por eles como “fácil”.

Outro ponto destacado pela maioria dos Alunos da EN é o fato de a prova de Língua Portuguesa ser considerada mais fácil que a de Matemática, além de acreditarem que quem gosta de Português não gosta de Matemática e vice-versa. Essa distinção, de certa forma, contesta a relação pretendida pela *PB*, ao objetivar a leitura como mecanismo facilitador para o entendimento das demais disciplinas, como possibilidade de relacionar conhecimentos. Apenas uma Aluna dentro deste universo de doze, somadas as duas escolas, relacionou a prova de Matemática a de Língua Portuguesa, pelo fato de a prova de a primeira apresentar *pequenos textos*. A verbalização dos Alunos revela, ainda, uma concepção arraigada na dicotomia entre disciplinas classificadas, outrora, como sendo da área das Exatas e de Humanas, o que não permitia entendê-las como disciplinas complementares e, por que não dizer, interdependentes.

Quanto às verbalizações dos Alunos da ES, apesar de não muito diferentes das dos Alunos da EN, elas merecem ser comentadas, calcadas em dois fatos que chamaram a atenção: o teste simulado ter sido aplicado uma única vez durante o ano, além de os Alunos declararem que o conteúdo fora trabalhado normalmente, expondo, inclusive, que somente a partir do mês de agosto a professora começara a falar sobre a *Prova Brasil*. Esses fatos merecem ser destacados porque a preocupação com a *Prova Brasil* não foi demonstrada com a mesma ênfase que na EN. A essa altura, essas informações podem significar a diferença nos resultados da avaliação, valendo lembrar que as escolas investigadas

apresentam notas diferenciadas e é a Escola da zona Norte, conforme fora divulgado, é que tem apresentado a melhor atuação.

Enfim, a entrevista com as professoras corrobora a ideia de mudança que, como já aludido, repetem-na sem ter ciência de que sua atuação profissional ainda se caracteriza mais como uma tentativa de mudança, visto que alguns passos foram dados em direção ao que pregoa a nova LDB, mas esses passos aconteceram em função da *Prova Brasil*. A preocupação, que as professoras demonstraram, em organizar e trabalhar os conteúdos, de acordo com a Matriz de Referência da *PB*, ratifica uma atitude, de certa forma preocupante, que é a de o ensino ser determinado pelas avaliações externas. Assim, ocorre de as escolas não determinarem mais as regras do que deve ou não ser ensinado, pelo contrário, as avaliações passarão a funcionar como finalidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação em larga escala é uma realidade, mas ainda precisa ser aprimorada para que se obtenham mais efeitos. O diagnóstico, por si só, não é suficiente para mudar a realidade da educação. Embora o Brasil tenha avançado muito na coleta de dados e nos sistemas de avaliação, ainda é preciso construir mecanismos para que os resultados sejam utilizados por gestores e professores de modo a melhorar, efetivamente, a qualidade do ensino oferecido. Que os professores, inclusive, possam participar de forma mais direta do processo e não somente como sujeitos passivos que, diante de um sistema ainda precário, não medem esforços para que seus alunos e, por consequência suas escolas, obtenham um resultado satisfatório.

É fato que as professoras demonstraram buscar informações sobre a *Prova Brasil*, declararam conhecer os PCN e admitiram mudanças metodológicas depois que a avaliação foi implantada. Porém, há uma diferença com relação ao comprometimento assumido por elas. Enquanto *Pétala* declarou ter trabalhado o ano inteiro os conteúdos da avaliação, a professora *Violeta*, de forma contundente, torna a *Prova* objeto e objetivo de ensino, apenas no segundo semestre, ou seja, próximo a sua aplicação. Isso é preocupante porque reafirma o fato de que a Escola não dita mais o que deve ser trabalhado, e o professor parece estar ainda mais sem autonomia, instrumentalizando seus alunos para a realização da *Prova Brasil*, ao invés de prepará-los para o uso efetivo da Língua, fato que confirma a hipótese desta pesquisa.

A despeito das mudanças nos paradigmas verificados nos estudos da linguagem a partir dos anos de 1980, incidindo diretamente na maneira de conceber e de ensinar a Língua, as professoras, ao ensinarem Língua Portuguesa, ainda apresentam uma expressiva insegurança para renovar a sua prática de ensino com base nessas teorias.

As professoras atentaram para o fato de que a partir da Lei 9.394/96 e sua proposta de operacionalização nos PCN, na seção “Análise e reflexão sobre a Língua”, a noção de gramática foi ampliada e continua a ser importante no ensino de Língua Portuguesa, o que dificulta, ainda mais, o processo de apropriação da proposta sociointeracionista da linguagem. O texto é utilizado por elas como pretexto para ensinar metalinguagem, conquanto elas acreditem fazer uma abordagem diferenciada. Assim, uma postura

tradicional marca tanto o conteúdo quanto as atividades, usadas de forma dissociada dos contextos de uso da escrita e da leitura.

As docentes se encontram, assim, diante do conflito entre a manutenção de uma prática secular de ensino da gramática normativa e a renovação desse ensino. Todavia, a fundamentação teórica e as práticas seguras podem e devem ser transportadas para o ensino efetivo da Língua Portuguesa. Para isso, de acordo com Antunes (2009, p. 14) os professores precisam: conscientizar-se das amplas funções desempenhadas pelo uso das línguas na construção das identidades nacionais; saber mais a respeito dos elementos textuais como mecanismos que promovem a interação entre o texto e o leitor; saber como dar tratamento textual às unidades gramaticais e, principalmente, continua a autora, precisam saber “como articular ensino e avaliação, avaliação e ensino”. Todos esses saberes, somados a tantos outros, são fundamentais não somente porque são cobrados na *Prova*, mas por promoverem as competências necessárias para a efetivação das atividades sociais da Língua.

A intenção não é, de forma alguma, simplificar as relações estabelecidas entre as professoras e a avaliação externa, delegando toda a culpa, mais uma vez, ao trabalho docente. Outros fatores devem ser considerados, como o fato de os resultados da *PB* não chegarem aos professores de forma contextualizada e clara, sem que se destaquem os problemas pedagógicos para que possa haver uma mudança funcional, segundo afirma Soares (*apud* FREITAS, 2002, p. 151) “os resultados do SAEB não chegam ao professor naquilo que é importante para sua prática pedagógica”. A divulgação é feita por um boletim de desempenho importante, sim, porém, não contextualiza os problemas, apenas ressalta e promove o ranqueamento. Destacando, ainda um entrave significativo neste processo, que é o fato de a avaliação ocorrer no mês de Novembro, inviabilizando que a divulgação de seus resultados ocorra no início do ano. A publicação dos resultados incidi apenas no mês de Julho, quando as aulas já estão em andamento.

Ante as verbalizações das professoras, verificou-se, também, um sentimento dúbio e, no início, até eufórico pela ênfase dada às melhorias trazidas pela *PB*. Melhorias tais que dizem respeito ao fato de os professores, agora, terem de trabalhar um conteúdo que, ao que tudo indica, estava sendo evitado, porém, com a aplicação da avaliação, não há mais como ignorá-lo. A própria formação continuada oferecida aos professores caracteriza-se como uma preparação para o teste quando *Violeta* declarou ser o Pró-Letramento “a *Prova*

Brasil pura”, o que a ajudou, pois serviu de material para o simulado aplicado aos seus alunos, como já comentado. Todavia, mesmo com todo o entusiasmo demonstrado, ambas as professores têm consciência de que, no computo geral, não houve melhoria concreta, porque constata-se que as condições de trabalho ainda são precárias e a apropriação dos resultados da *Prova* só tem resultado na preocupação e no esforço dos professores em explorar os conteúdos cobrados na avaliação.

Além disso, há os velhos problemas de estrutura e condições de trabalho, como já especificado. As escolas são de periferia, seus alunos apresentam o mesmo perfil socioeconômico, mas a Escola da Zona Sul, ao término desta pesquisa, em 2013, ainda está funcionando em um prédio alugado com salas improvisadas, quentes e lotadas, o que influencia no trabalho do professor e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos.

De acordo com Lawn (2001), vive-se um novo “problema de identidade”, tendo a sala de aula e a Escola como lugar de fabricação, e sendo revelada como competências a serem ampliadas, praticadas e avaliadas visando à qualidade e ao aperfeiçoamento do sistema educativo. Assim, compreende-se que as reformas e o discurso de trabalho da Escola e do discurso nacional da competição do “Estado Avaliador” expressam-se nos movimentos da avaliação sistemática da avaliação básica no Brasil, atingindo de forma contundente a prática do ensino do professor.

Percebe-se que essa prática necessita de renovação, pois precisa se contrapor ao legado meritocrático e positivista, cujo objeto de estudo se restringe a um modelo com formas fixas, passando a considerar um paradigma que aprecie as possibilidades de uso da Linguagem em suas dimensões sociais.

Mesmo com todos os entraves existentes, as avaliações externas passaram a ser, inegavelmente, mais discutidas no País e, por consequência, a aprendizagem dos estudantes e a própria formação do professor. Desta feita, espera-se que esta pesquisa promova uma reflexão no âmbito educacional, a respeito das políticas de avaliação em larga escala e seus efeitos na prática docente, no sistema educacional brasileiro, a fim de que tais avaliações deixem de ser retóricas e passem a ser mais reais e possibilitem mudanças mais efetivas. Isto porque a *PB* foi idealizada com o propósito de auxiliar tanto os gestores nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, quanto a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA, Cirlene Magalhães. Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior. *In*: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ALVES, Luiz Antônio. AFONSO Referenciais para formação de professores: uma análise crítica sobre o discurso da qualidade e competência, do ponto de vista da Psicologia Escolar. *In*: VIÉGAS, Lygia de Sousa; ANGELUCCI, Carla Biancha (Org.). **Políticas públicas em educação**: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Língua texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

ARROYO, Miguel Gonçalves. Trabalho-educação e teoria pedagógica. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectiva de final de século. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BLOOM, Benjamin S. **Características humanas e aprendizagem escolar**. Tradução Maria Ângela Vinagre de Almeida. Porto Alegre: Globo, 1981.

BOSI, Alfredo (Org.). **A cultura brasileira**. São Paulo: Ática, 1987.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado, 1997.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei n.4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília: Gráfica do Senado Federal, 2000.

_____. **Lei n. 5.692/71**. Disponível em: <<http://mec.com.br/legislação/htm>>
. Acesso em: 20 jul.2011.

_____. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. Brasília, MEC/ INEP, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 2000.

_____. **PDE Plano de Desenvolvimento da Educação Básica: Prova Brasil; ensino fundamental– matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC/ SEB/ INEP, 2008.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

_____. **Portal INEP**, de 4 de outubro de 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. **Portaria n. 931**, de 21 de março de 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. **Relatório-síntese de divulgação dos resultados do SAEB 2001**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 20 jul. 2011.

CARDOSO, Fernanda M; GRILLO, Sheila Vieira de C. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental. *In*: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio A. G.(Org.). **Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistema de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. São Paulo, **Perspectivas**, v.23, n.1, jan./jun.2009.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise de Discurso**. Tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: avaliação e Políticas públicas em educação**, v. 16, n.59, p.229-258, 2008. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>>. Acesso em: 1 ago. de 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CORRÊA, Vera. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia. A interação sujeito-linguagem em leitura. *In*: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: UNB, 1996.

_____. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. **O dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira : uma experiência de cooperação internacional. *In*: OLIVEIRA Romualdo P. (Org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, L.C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **Avaliação da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 11. ed. Campinas: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore V. **A coesão textual**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteira**, [S.i.], v.1, n 2, p.117-130, jul./dez.2001.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez,1998.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MIOTELO, Valdemir. Ideologia. *In*: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

Organização da Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO); Comissão Econômica para a América Latina(CEPAL). **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade.** Brasília, DF, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A linguagem e seu funcionamento.** Campinas: Pontes, 1996.

RODRIGUES, Rosângela H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In: MEURER, J.L.; BONNI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (Org.). Gêneros: teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, Roxane. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores – uma apresentação. *In: ROJO, Roxane (Org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.* Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____; BATISTA, Antônio A.G. Apresentação – cultura da escrita e livro escolar: proposta para o letramento das camadas populares no Brasil. *In: _____(Org.). Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita.* Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil (1930-1973).** Petrópolis: Vozes, 1989.

SACRISTÁN, Jimeno. G. A consciência e a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In: NÓVOA, Antônio (Org.). Profissão professor.* 2. ed. Porto: Porto, 1995.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral.** 15. ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma nova abordagem filosófica da nova LDB. *In: BRZEZINSKI, Íria (Org.). LDB dez anos depois reinterpretção sob diversos olhares.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler.** Tradução Daise Batista Porto Alegre: Artmed, 1989.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1991.

SOUSA, Elisete Rodrigues. “**Accountability**” de professores: um estudo sobre o efeito da Prova Brasil nas escolas de Brasília. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SOUSA, Sandra Maria Zákia L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. *In: OLIVEIRA, Dalila, A. (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.* Petrópolis: Vozes, 1997.

SOUZA, P. R. **Avaliação a serviço da qualidade educativa: reescrevendo a educação.** Disponível em : < [http:// www.reescrevendoaeducação.com.br/2006](http://www.reescrevendoaeducação.com.br/2006)>. Acesso em: 23 jul. 2012.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. *In*: WARD, Míriam, J. (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC/SP, 1996.

TRAVAGLIA, Luis C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VIGOTSKI , Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luís S. Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com as Professoras

1 Dados Pessoais

Nome:

Idade:

Tempo de serviço

Séries em que atua/Carga horária

Qual a faixa-etária de seus alunos?

2 Formação inicial e continuada

2.1 Possui curso de graduação? Qual?

2.2 Fez ou está fazendo curso de pós-graduação? Qual?

2.3 Costuma participar de cursos de atualização? Com que frequência? Qual a importância desses cursos?

3 Condições de trabalho

3.1 Como você avalia os recursos didáticos oferecidos pela escola (biblioteca, livros, jornais, revistas, duplicação de textos, material teórico para estudo pelo professor)?

3.2 Como você (professora) lida com a nova LBD ou com os PCN. Foi iniciativa própria ou a Escola proporciona semana pedagógica ou algo assim...?

4 Ensino de Língua Portuguesa

4.1 Como você avalia a prova Brasil (entrevista, de forma positiva)?

4.2 Você acha que após a aplicação (surgimento da Prova Brasil) houve mudança no enfoque em relação ao ensino da Língua Portuguesa? No processo ensino/aprendizagem?

4.2 Existe influência da Prova Brasil no processo ensino/aprendizagem? Qual seria essa influência? (a escola se mobiliza, os alunos passam a ser instrumentalizados para a realização da prova)

4.3 O foco das questões da Prova Brasil, de acordo com a matriz de referência, é a leitura. Em função disso, de acordo com a sua experiência, o que você pode me dizer a respeito de leitura, pra você o que é a leitura?

4.4 Como você avalia o desempenho da leitura dos seus alunos? (...) Mas quais os critérios que você utiliza pra dizer que eles estão lendo bem...

4.5 Com relação à Língua Portuguesa: Qual o conteúdo mais complexo? Como você trabalha esse conteúdo?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com os Alunos**Dados Pessoais**

Nome:

Idade:

Séries:

Idade:

1. O que você “acha” da matéria Língua Portuguesa?
2. O que você gosta nesta disciplina/matéria?
3. Como essa matéria é trabalhada, a professora traz textos... algum recurso?
4. Você gosta de ler? (Você acha que sabem ler?) O que é leitura?
5. A Prova Brasil foi aplicada à pouco tempo. Vocês gostaram dessa Prova?
6. Você ficou nervoso(a) na hora da Prova... A professora trabalhou com você para que você fizesse a Prova? (como é que vocês acham que são preparados pra fazer essa prova. A professora deixa claro q o assunto que ela vai trabalhar é um assunto pedido na prova ou ela trabalha normalmente os assuntos... sem avisar que é pra Prova Brasil?)

ANEXO A– Planejamento de ensino da professora *Pétala*, da Esc. Zona Norte

ANEXO B – Planejamento de ensino da professora *Violeta*, da Esc. Zona Sul