



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

PRICILLA ZÁTTERA

**PROVA BRASIL E PROVA SAEP: (IN)CONVERGÊNCIAS TEÓRICAS E
METODOLÓGICAS NO CAMPO DA LINGUAGEM**

CASCAVEL – PR
2017

PRICILLA ZÁTTERA

**PROVA BRASIL E PROVA SAEP: (IN)CONVERGÊNCIAS TEÓRICAS E
METODOLÓGICAS NO CAMPO DA LINGUAGEM**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Linha de pesquisa: *Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.*

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner.

CASCADEL – PR

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Z44p

Záttera, Pricilla

Prova Brasil e Prova SAEP: (in) convergências teóricas e metodológicas no campo da linguagem. / Pricilla Záttera.— Cascavel, 2017.
144 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Teresinha Baumgärtner

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2017.

Programa de Pós-Graduação em Letras

1. Linguística aplicada. I. Baumgärtner, Carmen Teresinha. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 469.8
CIP – NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9^o/965

PRICILLA ZÁTTERA

**PROVA BRASIL E PROVA SAEP: (IN)CONVERGÊNCIAS TEÓRICAS E
METODOLÓGICAS NO CAMPO DA LINGUAGEM**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras - Nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Orientadora

Profa. Dra. Lilian Cristina Buzato Ritter
Universidade Estadual de Maringá - UEM
Membro Titular (Externo)

Profa. Dra. Rita Maria de Carli Bottega
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Membro Efetivo (Interno)

Profa. Dra. Greice da Silva Castela
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Membro Efetivo (Interno)

Prof. Dr. João Batista Zanardini
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Membro Efetivo (Interno)

Cascavel, 11 de agosto de 2017.

Àqueles que auxiliaram, sobremaneira, para que esse sonho se tornasse realidade:
Ivonete e Cláudio, meus queridos e amados pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo auxílio espiritual para que essa etapa fosse concluída;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido durante a realização desta dissertação;

À Professora Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner, minha querida orientadora, por confiar em mim e por fazer com que eu aprendesse a confiar no meu potencial. Agradeço, do fundo do meu coração, por todos os momentos de orientação – tanto acadêmico quanto pessoal;

À Professora Terezinha da Conceição Costa-Hübes, pelos ensinamentos, pelas conversas, pelo apoio. Ter uma professora como a senhora é um privilégio;

Aos professores que compuseram a minha banca de qualificação, Prof. Dr. Renilson Menegassi, Prof. Dr. João Zanardini e Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes pela atenção com que leram meu trabalho;

Aos professores do Curso de Letras da Unioeste – da Graduação e da Pós-Graduação, pelos ensinamentos que puderam gerar frutos;

A minha mãe, Ivonete, por tudo o que representa para mim. Obrigada pelo apoio incondicional, pela tranquilidade que transmite e pela certeza de que tudo daria certo. E não é que deus, mesmo?

Ao meu pai, Cláudio, por ser um exemplo para mim. Minha paixão pelas letras é culpa sua. Agradeço pelo amor e pelo carinho, pela palavra firme e por sempre acreditar no meu potencial;

À Gabriela e ao Leonardo, meus queridos irmãos, por serem vocês. Por serem o melhor de mim. Cada um a seu modo, de alguma forma contribuíram para que essa conquista fosse possível;

Ao Thiago, meu noivo, meu companheiro, meu amor. Agradeço pela compreensão e pelo apoio, por sempre acreditar em mim. Você sabe que concluir esta etapa é a realização de um sonho conjunto, meu e teu;

À minha família, pelo apoio e carinho. Em particular ao meu querido avô, Carlos, meu coração fora do meu corpo, por sempre se fazer presente, seja em uma oração, ou em um almoço preparado especialmente para mim, do jeitinho que eu gosto. Sua ternura e amor são os meus maiores exemplos;

A Luana, o maior presente que a Unioeste me deu, pela paciência e tranquilidade, pelo apoio incondicional. Nossa amizade é a maior prova de que o “universo conspira” para o bem;

A Emanuela, minha irmã de coração, por tornar a minha vida melhor. Por ter certeza de que tudo dará certo e por me mostrar, em muitas ocasiões, o óbvio que eu me recusava a enxergar;

Ao Douglas Corrêa da Rosa, amigo e sócio. Obrigada pelo apoio e ajuda dispensados desde quando esta dissertação não passava de um sonho. Ter um amigo como você é um presente, sem dúvida;

A Juliana, querida amiga, obrigada pelas conversas descontraídas e pelo apoio; pelas aulas divertidas e pela amizade sincera;

A todos os meus amigos queridos de Palmas-Pr; de Cascavel-Pr e de Concórdia-Sc; vocês fazem minha vida melhor;

Aos queridos amigos e colegas do Observatório da Educação, que dividiram (e dividem) comigo alegrias, conquistas, frustrações, anseios, medos e sonhos. Com vocês eu pude “encontrar o meu caminho” na docência. Sou grata a todas as experiências vividas.

“A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais que ver”, sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se viu no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre”.

José Saramago

ZATTERA, P. **Prova Brasil e Prova SAEP: (in)convergências teóricas e metodológicas no campo da linguagem.** 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2017.

RESUMO

A qualidade da educação brasileira tem estado frequentemente na agenda de discussões e reflexões de pesquisadores e de educadores, seja no que se refere ao que acontece no chão da sala de aula, seja na produção e na socialização do conhecimento científico transformado em conteúdo de ensino, seja no que diz respeito às políticas públicas no campo educacional. Embora sejam dimensões imbricadas, nesta pesquisa, voltamo-nos para as políticas públicas, fazendo um recorte para um de seus componentes, as avaliações em larga escala, que se apresentam como abalanzadoras, dentre outros aspectos, dos avanços (ou não), na aprendizagem dos alunos. Com seu surgimento nos anos 1990, as avaliações externas em larga escala passaram a ter posição central nas políticas educacionais, sendo, inclusive, parâmetro para tomadas de decisão quanto a investimentos ou a cortes de recursos financeiros na/para a escola. Dentre os sistemas de avaliação existentes no Brasil, e impostos às escolas, destacamos dois: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que formula a Prova Brasil (aplicada a alunos de 5º e 9º anos), e o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), que formula a Prova Saep (aplicada a alunos do 6º e 1º anos, e 9º e 3º anos). As provas de ambos os sistemas focalizam apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Considerando a importância que tem sido atribuída ao SAEB/PB e o SAEP/PS, levando os sistemas escolares a adotarem medidas pontuais (como cursos preparatórios para a realização das provas, por exemplo) para obtenção de resultados quantitativos que atestem a qualidade da aprendizagem e do ensino, levantamos o seguinte problema quanto à prova de Língua Portuguesa: por se tratarem de sistemas de avaliação voltados para os mesmos estudantes, que frequentam as mesmas escolas, há inter-relações entre seus objetivos, suas metodologias e suas concepções de linguagem e de leitura? Essa indagação foi problematizada por meio de uma pesquisa qualitativa, interpretativista de abordagem sócio-histórica, de análise documental, situada no âmbito da Linguística Aplicada, tendo como objetivo observar se há (in)convergências entre esses sistemas no que se refere aos aspectos mencionados, e sobre como se dá esse diálogo. Para atender a esse objetivo, primeiramente descrevemos e analisamos a configuração desses sistemas por meio do estudo de documentos oficiais, e em seguida procedemos ao cotejo de aproximações e/ou distanciamentos entre ambos. Como resultados, constatamos que essas avaliações são convergentes, principalmente no que diz respeito à metodologia e às concepções de linguagem e de leitura. Quanto às inconvergências encontradas, elas ocorrem na formulação dos objetivos das avaliações, mais especificamente na disponibilização dos resultados dessas avaliações.

PALAVRAS-CHAVE: SAEB. SAEP. Avaliação em Larga Escala.

ZATTERA, P. **Prova Brasil and SAEP**: theoretical and methodological (in) convergences in the field of language. 2017. 145 f. Master's Thesis (Graduate Program in Letters) – State University of West Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2017.

ABSTRACT

The quality of Brazilian education has often been on the agenda of discussions and reflections of researchers and educators, whether in what concerns the classroom floor or in the production and socialization of scientific knowledge transformed into teaching content, or in terms of public policies in the educational field. Although they are close dimensions, in this research, we turn towards public policies, making the cut for one of its components, the large-scale evaluations, which are presented as balancers, among other aspects, of advances (or not), in learning from the students. With its advent in the 1990s, large-scale external evaluations have taken center position in educational policies, and are also a parameter for decision-making regarding investments or financial cuts to school. Among the evaluation systems in Brazil, and imposed in schools, two are highlighted: The Brazilian National Basic Education Assessment System, known as SAEB, which develops the Prova Brasil (a population-based assessment of public schools applied to 5th and 9th grade students) and the Paraná Basic Education Assessment System (SAEP), which develops the Saep assessment (applied to 6th and 1st year students, 9th and 3rd year students). Both systems assessment focuses only on the Portuguese Language and Mathematics subjects. Considering the importance that has been assigned to SAEB / PB and SAEP / PS, leading school systems to adopt one-off measures (such as preparatory courses, for example) to obtain quantitative results that attest to the quality of teaching and learning, we raised the following problem with the Portuguese language test: because they are evaluation systems aimed at the same students, who attend the same schools, are there any interrelations between their objectives, their methodologies and their conceptions of language and reading? This enquiry was questioned through a qualitative, interpretative research of socio-historical approach, of documentary analysis, situated in the Applied Linguistics studies field, aiming to observe if there are interrelations between these systems regarding to the mentioned aspects, and about how this dialogue happens. To fulfill this objective, we first describe and analyze the configuration of these systems through the study of official documents, and then proceed to the comparison of approximations and / or distances between them. As results, we find that these evaluations are convergent, especially with regard to methodology and conceptions of language and reading. Regarding the inconsistencies found, they occur in the formulation of the objectives of the evaluations, more specifically in the availability of the results of these evaluations.

KEYWORDS: SAEB. SAEP. Large-scale evaluation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Matriz de Referência – LP.....	68
Figura 02	Matriz de Referência de LP – SAEP – 9º ano do EF.....	76
Figura 03	Escala de Proficiência de Língua Portuguesa – 9º ano.....	96
Figura 04	Composição dos cadernos para a avaliação – PS.....	100
Figura 05	Escala de Proficiência SAEP – LP.....	103
Figura 06	Padrões de Desempenho - LP – 9º ano.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Pesquisa em banco de dados.....	18
Quadro 02	Principais mudanças e implementações ocorridas no SAEB.....	65
Quadro 03	Trajetória do SAEP.....	74
Quadro 04	Conceitos de Tópico, de Descritores e de Item.....	76
Quadro 05	Modelo Logístico de três Parâmetros.....	78
Quadro 06	Padrões de Desempenho – 9º ano do EF.....	79
Quadro 07	Quadro comparativo entre os objetivos da PB e da PS.....	91
Quadro 08	Exemplo de Item - Simulado PB – 2011.....	95
Quadro 09	Exemplo de Item - Simulado PS – 2011.....	101
Quadro 10	Exemplo de Item – Simulado PB – 2013.....	108
Quadro 11	Exemplo de Item – Simulado PB – 2013.....	110
Quadro 12	Exemplo de Item – Simulado PB – 2013.....	115
Quadro 13	Exemplo de Item – Simulado PS – 2011.....	118
Quadro 14	Exemplo de Item – Simulado PS - 2011.....	120
Quadro 15	Exemplo de Item – Simulado PS - 2011.....	124
Quadro 16	Tópico I – Procedimentos de leitura.....	126
Quadro 17	Tópico II – Implicações do suporte, do gênero ou do enunciador na compreensão do texto.....	127
Quadro 18	Tópico III – Relação entre textos.....	128
Quadro 19	Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto.....	129
Quadro 20	Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.....	131
Quadro 21	Tópico VI – Variação Linguística.....	132

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEBC – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar/Prova Brasil
BIB – Blocos Incompletos Balanceados
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior
DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior
ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA – Linguística Aplicada
LP – Língua Portuguesa
MEC – Ministério da Educação
PB – Prova Brasil
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PD – Padrão de Desempenho
PS – Prova Saep
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SEE/DF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEED – Secretaria de Estado da Educação
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TRI – Teoria de Resposta ao Item

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	23
1.1	PERSPECTIVA TEÓRICA.....	23
1.2	TIPO DE PESQUISA.....	26
1.3	INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS: OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	30
2	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LEITURA NO ENSINO DE LP	33
2.1	LINGUAGEM COMO REPRESENTAÇÃO DO PENSAMENTO.....	34
2.1.2	Leitura com foco no autor.....	36
2.2	LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO.....	38
2.2.1	Leitura com foco no texto.....	40
2.3	LINGUAGEM COMO COMPONENTE DA COGNIÇÃO.....	42
2.3.1	Leitura com foco no leitor.....	44
2.4	LINGUAGEM COMO FORMA DE INTERAÇÃO.....	46
2.4.1	Leitura com foco na interação entre autor-texto-leitor.....	48
3	COMPREENDENDO OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO NACIONAL (SAEB) E ESTADUAL (SAEP)	52
3.1	TIPOS E CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO.....	52
3.2	SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB).....	57
3.2.1	Prova Brasil.....	66
3.3	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ (SAEP).....	71
3.3.1	Prova Saep.....	75
4	ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES – PB E PS – OBJETIVOS, METODOLOGIA E CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LEITURA	81
4.1	OBJETIVOS DAS AVALIAÇÕES.....	
4.1.1	Objetivos da PB.....	
4.1.2	Objetivos da PS.....	86
4.1.3	(In)convergências entre os objetivos da PB e da PS.....	90

4.2	METODOLOGIAS DA PB E DA PS.....	93
4.2.1	Organização, aplicação e cálculo dos resultados da PB.....	93
4.2.2	Organização, aplicação e cálculo dos resultados da PS.....	98
4.2.3	(In)convergências entre as metodologias da PB e da PS.....	105
4.3	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LEITURA NA PB E NA PS.....	106
4.3.1	Concepção de linguagem e de leitura predominantes na PB.....	106
4.3.2	Concepção de linguagem e de leitura predominantes na PS.....	116
4.3.3	(In)convergências entre a PB e a PS quanto às concepções de linguagem e de leitura.....	125
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
	REFERÊNCIAS.....	136

A presente pesquisa, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, área de concentração em Linguagem e Sociedade, vincula-se à linha de pesquisa “Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino. Nesse programa, diversas pesquisas têm se dedicado à reflexão de aspectos relacionados ao ensino, seja por meio de investigações da prática docente, da prática discente, da análise de materiais de ensino, ou de documentos oficiais que balizam o ensino no país. Ao direcionar as pesquisas para esses elementos, refletimos sobre a linguagem nas suas mais diversas manifestações, seja por meio de práticas de leitura, de escrita ou de práticas de avaliação, como será o direcionamento deste estudo.

Então, o tema da avaliação, especificamente o da avaliação em larga escala, é foco de estudos e discussões em pesquisas educacionais, principalmente após a década de 1990, período em que essa se consolidou como um dos mecanismos de regulação da educação brasileira. É importante destacar que avaliação em larga escala diz respeito à avaliação (verificação, melhor dizendo) que abarca um número elevado de alunos, ou seja, esse tipo de avaliação não pode ser aplicada em apenas uma escola ou com um número reduzido de alunos.

Atualmente, no Brasil, estão em vigor, no âmbito nacional, os seguintes sistemas de avaliação: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (doravante SAEB); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, a partir de agora); o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCCEJA, de ora em diante); a Provinha Brasil; a Prova Brasil (de ora em diante PB); o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (doravante PISA); o Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (doravante ENADE); o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (de ora em diante SINAES); a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); e, por fim, a Avaliação da Pós-Graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior/CAPEs. De maneira análoga ao que ocorre nacionalmente, diversos estados e municípios organizam e aplicam os seus próprios sistemas de avaliação, a partir das necessidades e especificidades encontradas.

Dentre esses sistemas, destacamos dois, os quais são o foco do nosso estudo, um em nível nacional e outro em nível estadual: o SAEB, que formula a PB, aplicada a alunos de 5º e 9º anos, e o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP, de ora em diante), que formula a Prova Saep (PS de ora em diante),

aplicada a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental (EF) e 1º ano do Ensino Médio (doravante EM), e 9º ano e 3º EM.

O SAEB é um sistema de avaliação criado em 2005 e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (de ora em diante INEP) que organiza três avaliações específicas que são aplicadas nacionalmente: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB, doravante); a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil, de ora em diante) e a ANA. Nesta pesquisa, focalizamos a formulação do SAEB e do SAEP, bem como das suas respectivas avaliações, a saber, a PB e a PS.

A PB, importante destacar que essa avaliação tem o intuito de avaliar a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa (LP de ora em diante), com foco em leitura, e em Matemática, com foco na resolução de problemas, de alunos do 5º e 9º anos do EF. A aplicação da avaliação ocorre a cada dois anos em escolas urbanas que possuem mais de 20 alunos em cada turma. As escolas rurais não são avaliadas, uma vez que apresentam um número reduzido de alunos em cada turma, e essas são, em sua maioria, multisseriadas¹, fato que, segundo informações disponibilizadas pelo governo, impossibilita a aplicação da avaliação nesse contexto específico (BRASIL, 2011a).

Além de lançarmos um olhar para as avaliações nacionais, também o faremos na esfera estadual: o governo do Estado do Paraná instaurou, em 2012, uma avaliação própria e oficial, o SAEP, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. A implementação desse sistema próprio teria ocorrido, de acordo com informações fornecidas pelo site Dia a Dia Educação², pela necessidade que o Estado sentiu em obter, em um curto espaço de tempo, os dados das avaliações, e de repassá-los às escolas.

Essa avaliação é aplicada³ em todas as escolas da Rede Estadual de Ensino para alunos do 6º e 1º anos, e 9º e 3º anos; contêm 26 questões de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e 26 questões de Matemática, com foco na

¹ Escolas que reúnem, em uma mesma sala de aula, alunos de diferentes idades e níveis escolares do Ensino Fundamental. As turmas multisseriadas fazem parte da maioria das escolas rurais do país.

² Disponível em: <diadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 25 ago. 2015.

³ A PS foi aplicada nos anos de 2012 e de 2013 em todas as escolas públicas do estado do Paraná. Entretanto, nos anos de 2014, 2015 e 2016 ela foi descontinuada, sem que houvesse uma informação oficial a respeito dos motivos que fizeram com que o Estado optasse por isso. Após contato com a Secretaria de Estado da Educação, fomos informadas de que há estudos direcionados à retomada da avaliação nos próximos anos.

resolução de problemas. Essa é uma característica que também está presente na PB, conforme mencionamos anteriormente.

Diante do exposto, esta pesquisa tem por objeto de estudo os dois sistemas de avaliação elencados, o SAEB e o SAEP, constatando as possíveis inter-relações entre a PB e a PS no que diz respeito aos objetivos, à metodologia e às concepções de linguagem e de leitura, buscando, por meio da descrição e análise, fornecer informações a respeito da sistematização e da organização dessas avaliações.

Tendo em vista que as escolas têm de se submeter a essas avaliações, optamos por essa temática devido ao interesse em analisar e cotejar esses dois sistemas de avaliação, buscando convergências ou divergências entre ambos. Ademais, a repercussão que os resultados dessas avaliações possuem na mídia, sendo consideradas como um instrumento que auxilia o planejamento pedagógico e que seria, em tese, fiel à realidade, foi um fator que nos motivou a analisar e a refletir sobre o funcionamento e a organização de cada um desses sistemas, a partir das categorias de análise elencadas, como objetivos, metodologia, concepções de linguagem e de leitura.

Além disso, outra motivação para realizar esta pesquisa é que não há, a partir do levantamento feito por nós em bancos de dissertações e teses, no primeiro semestre de 2016, pesquisas que versem especificamente sobre a temática e o recorte que nos propusemos a desenvolver na presente dissertação. Num primeiro momento, a partir das seguintes palavras-chave: avaliação em larga escala; SAEB; PB; SAEP; PS; e inter-relações entre sistemas de avaliações, iniciamos uma pesquisa no banco de dados da Capes, por entendermos que nesse acervo encontraríamos pesquisas e trabalhos que tivessem como temática as palavras-chave elencadas. Entretanto, tendo em vista que a base de dados não estava atualizada, complementamos a nossa busca em páginas de Pós-graduação *Stricto Sensu* de algumas universidades do país. Importante ressaltar que, no momento da pesquisa, não colocamos restrição de data, ou seja, os dados obtidos correspondem a todas as pesquisas existentes até fevereiro de 2016. A seguir, apresentamos uma síntese da pesquisa realizada:

Quadro 01 – Pesquisa em banco de dados

Palavras-chave	Registros encontrados
Avaliação em larga	- NOGUEIRA, Rivanda dos Santos. Avaliação em larga escala

escala	<p>como regulação: o caso do Sistema Estadual do Sistema de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE/ACRE. 2015. 260 f. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.</p> <p>- VIEIRA, Raquel Arrieiro. Políticas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa – MG. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais.</p>
SAEB/PB	<p>- OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal. 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Políticas Públicas e Gestão da Educação). Universidade de Brasília, Brasília.</p> <p>- BARREIROS, Débora Raquel Alves. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: vínculos entre a avaliação e currículo. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.</p> <p>- LIMA, Raquel Amaral. Um olhar discursivo-dialógico sobre a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB e da Prova Brasil. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Goiás.</p>
SAEP/PS	Nenhum registro encontrado
Inter-relações entre sistemas de avaliação	- BARRETO, Hydnéa Ponciano Domingueti. A avaliação em larga escala no Brasil: análise comparativa entre o SAEB e um Sistema Privado. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas dissertações e teses encontradas.

A respeito das pesquisas selecionadas que se assemelham à temática da presente pesquisa, Nogueira (2015) realizou um estudo acerca das concepções que norteiam o Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Seape/Acre), verificando quais os seus princípios e indicadores. A partir de pesquisa documental e de entrevistas, além de dados socioeconômicos e outros ligados ao contexto escolar da região, a pesquisa evidenciou a perspectiva diagnóstica da educação básica, principalmente como suporte para dimensionar o sistema de ensino acreano e para definição de políticas públicas e educacionais focadas em resultados. Ainda, como sugestão para futuras pesquisas, a autora salienta a necessidade de exploração do potencial pedagógico das avaliações em larga escala.

Vieira (2014), por sua vez, avaliou as implicações da Prova Brasil no trabalho docente de professores atuantes no 5º ano do EF de três escolas públicas em Viçosa, Minas Gerais. A autora buscou compreender, então, qual a relação entre a

avaliação externa e a seleção de conteúdos e metodologia de ensino adotadas em sala de aula. Mediante roteiros de entrevistas, a autora concluiu que os docentes têm seu campo de atuação completamente modificado pelas avaliações externas. Isso ocorreria porque estes atuam em um contexto de trabalho desfavorável, com sobrecarga de tarefas e cursos de formação que não atendem às práticas cotidianas e muito menos às avaliações. Dessa forma, foi constatado que a implementação de políticas de avaliações educacionais não proporcionam boas condições de trabalho, mas exigem do professor melhores resultados em termos de desempenho dos alunos.

Por sua vez, Oliveira (2011) investigou a ANRESC e como os resultados de sua segunda aplicação, em 2007, subsidiaram a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF) na regulação e na melhoria da qualidade da rede de ensino. Para realizar a análise, a autora adotou a pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, com análise documental e entrevistas semiestruturadas. A partir da análise dos dados, foi observado que a avaliação ainda não é um subsídio para a atuação da SEE/DF, e que a sua disseminação foi considerada inadequada, pois muitos educadores apresentavam dúvidas quanto à sua aplicação. Como consequência disso, a SEE/DF incitava a competitividade entre as escolas e as responsabilizava pela melhoria na qualidade, o que levou os professores a padronizarem o trabalho pedagógico para preparem os alunos exclusivamente para o teste, o que vai de encontro com os objetivos reais da avaliação.

Barreiros (2013), sob a ótica de pesquisar sobre o SAEB, propôs analisar o funcionamento do referido sistema e os seus vínculos com uma proposta de currículo nacional, ou seja, as Matrizes de Referência. Por intermédio da análise documental e de entrevistas com profissionais que vivenciaram o SAEB, a autora verificou as influências e efeitos da referida política educacional na reconfiguração das práticas pedagógicas, principalmente no contexto da produção de texto e da política.

Lima (2015), ao encontro dessa questão, objetivou analisar os discursos sobre leitura. A autora avaliou cinco Matrizes de Referência de Língua Portuguesa (1995, 1997, 1999, 2001 e 2011) e oito questões da PB divulgadas pelo site do INEP, que exemplificam como cada descritor é avaliado na prova. De uma forma geral, a autora concluiu que os discursos sobre leitura estão relacionados aos sujeitos e às imagens que estes têm do que seja um bom leitor.

Por fim, Barreto (2009) comparou os resultados acadêmicos de escolas privadas que utilizam um sistema próprio de avaliação com o SAEB, aplicado às escolas públicas, no mesmo período. A análise comparativa intencionava identificar melhorias nos resultados de um sistema em comparação com o outro e analisar a percepção dos educadores frente aos sistemas de avaliação. A pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, evidenciou que, com o sistema próprio de avaliação, os resultados alcançados foram melhores, uma vez que as escolas criaram estratégias de formação dos educadores, retorno dos resultados aos alunos e interpretação própria da escala por níveis em todas as disciplinas do núcleo comum.

O que podemos destacar, portanto, é que há pesquisas que versam a respeito da avaliação em larga escala, do SAEB e da PB, entretanto, essas pesquisas possuem enfoques distintos à perspectiva do nosso trabalho.

Quanto ao SAEP e à PS não há, até a data em que realizamos o levantamento nos bancos de dados, nenhuma pesquisa que verse sobre a temática ou que analise o sistema e a sua respectiva avaliação. Alguns estudos mencionam o SAEP, mas apenas como uma forma de informar que esse é o sistema de avaliação do Estado do Paraná, não tendo como propósito refletir sobre esse sistema em particular, como é um dos objetivos de nossa pesquisa. Quanto às inter-relações entre esses dois sistemas de avaliação, também não encontramos registro de pesquisa que tenha esse objeto de estudo.

Destacando, dessa forma, a importância que as avaliações possuem e o fato de que todas as modalidades de ensino são permeadas por algum tipo de avaliação, este trabalho tem o objetivo de responder ao seguinte questionamento: **Há inter-relações entre o SAEB/PB e o SAEP/PS no que se refere aos objetivos, à metodologia e às concepções de linguagem e de leitura?**

A partir dessas considerações, o objetivo geral da nossa investigação é constatar se há inter-relações entre o SAEB/PB e o SAEP/PS, no que diz respeito aos objetivos, à metodologia e às concepções de linguagem e de leitura. Assim, para que o nosso objetivo geral seja alcançado, seguiremos os seguintes objetivos específicos:

- a) Refletir sobre as concepções de linguagem e de leitura;
- b) Investigar a caracterização do SAEB/PB e SAEP/PS no que se refere aos objetivos, à metodologia utilizada na elaboração da avaliação e às concepções de linguagem e de leitura subjacentes;

c) Analisar a Matriz de Referência da PB e da PS do 9^o ano, relacionando com o que propõem os sistemas quanto aos objetivos, à metodologia e às concepções de linguagem e de leitura;

Diante das especificidades do nosso objeto de estudo, metodologicamente, esta pesquisa é básica, de natureza qualitativa, interpretativista de abordagem sócio-histórica, de análise documental, em que foram analisadas fontes primárias, ou seja, os documentos oficiais que formularam as referidas avaliações: Brasil (2008) e Saep (2013).

A análise se dará a partir das Matrizes de Referência do SAEB e do SAEP, sendo de cunho interpretativo em relação às categorias: objetivos das avaliações, metodologias das avaliações e concepções de linguagem e de leitura. Metodologicamente, apoiamos esta pesquisa nos estudos de Trivinõs (1987); Bortoni-Ricardo (2008); Flick (2009), entre outros.

Ainda, este estudo sustenta-se no campo epistemológico da Linguística Aplicada, que busca trazer à reflexão problemas relacionados ao uso da linguagem e que tenham relevância social de tal modo a exigir respostas teóricas (ROJO, 2008). Assim, o tema avaliação tem grande relevância social, haja vista que todos os ciclos de ensino são permeados por avaliações externas e em larga escala, além de que, são esses resultados que, em tese, possibilitariam mensurar a qualidade da educação.

A presente dissertação, então, está organizada da seguinte maneira: o primeiro capítulo apresenta os passos metodológicos, destacando-se a perspectiva teórica, o tipo de pesquisa, o *corpus* e as categorias de análise; o segundo capítulo traz uma breve reconstituição histórica do ensino de LP, refletindo sobre as concepções de linguagem e de leitura que permearam e permeiam a educação; o terceiro capítulo traz os conceitos relacionados à avaliação externa em larga escala, à configuração dos sistemas de avaliações, SAEB e SAEP, tendo como foco principal as avaliações aplicadas por esses dois sistemas, a PB e a PS, respectivamente; o quarto capítulo apresenta a análise do corpus, momento em que analisamos, separadamente, cada avaliação no que diz respeito aos objetivos, à metodologia e às concepções de linguagem e de leitura subjacentes. Na sequência, cotejamos as informações levantadas a fim de verificarmos se há, ou não, inter-

⁴ Optamos por trazer a Matriz do 9^o ano tendo em vista que a nossa análise será composta pela inter-relação entre as Matrizes do 9^o ano da PB e da PS.

relações entre as avaliações no que diz respeito a essas categorias de análise. Por último, trazemos as considerações finais e as referências utilizadas no presente estudo.

1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta pesquisa nos propusemos a analisar e a cotejar dois sistemas de avaliação, o SAEB e o SAEP, bem como sobre as suas respectivas avaliações, a PB e a PS, com a finalidade de verificar em quais aspectos convergem ou divergem no que diz respeito aos objetivos, à metodologia e às concepções de linguagem e de leitura subjacentes.

Especificamente na educação, a avaliação assume uma perspectiva preponderante devido ao seu caráter intrínseco e indissociável do processo de ensino e de aprendizagem, sendo, portanto, quase impossível conceber educação sem avaliação, fato que justifica a nossa escolha pelo tema.

Assim, tendo em vista que a pesquisa é “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 155), é preciso ampliar o foco sobre a temática da avaliação. No caso da presente pesquisa, tratamos especificamente dos sistemas de avaliação, SAEB e SAEB, e das suas respectivas provas, PB e PS, e das possíveis inter-relações existentes entre elas, considerando o nosso recorte de análise.

Sendo assim, no presente capítulo refletimos sobre a perspectiva teórica e metodológica da pesquisa, o tipo de pesquisa e os instrumentos utilizados para a geração de dados. Ou seja, o caminho percorrido para que a pesquisa pudesse ser realizada.

1.1 PERSPECTIVA TEÓRICA

A presente pesquisa está situada no campo da Linguística Aplicada (LA, doravante), uma vez que investiga problemas relacionados aos estudos da linguagem em um contexto real, sem dissociar a teoria da prática.

Para Leffa (2001), a ênfase da LA não está naquilo que ocorre dentro das pessoas (quais são os processos cognitivos acionados durante a leitura, por exemplo), mas entre as pessoas. Seu objeto, portanto, é “o estudo da língua em uso: a linguagem como acontece na sala de aula ou na empresa, falada por uma criança ou por uma pessoa de idade, expressando uma ideia ou uma emoção etc.” (LEFFA, 2001, s/p). Assim, responder “ao que a sociedade precisa” (LEFFA, 2001, s/p) é um dos fatores que coloca LA em um lugar de importância entre campos

epistemológicos. Em nossa pesquisa, consideramos também o fato de se trata de uma questão de linguagem em uso, em razão de que as avaliações se corporificam por meio do registro escrito e que abordam uma dada capacidade de linguagem: a escrita.

Nesse ramo de investigação, o pesquisador não leva o problema ao laboratório, mas trilha um caminho inverso, observando a situação *in loco*, seja na sala de aula, na rua, na escola etc. Ademais, como destaca Leffa, “não se faz pesquisa em LA para explicar uma teoria, pesquisa-se principalmente para resolver um problema, e por isso, está-se mais próximo de dar um retorno à sociedade” (LEFFA, 2001, p. 46).

Na mesma linha de argumentação, Moita Lopes considera que a LA deve explorar a

[...] resolução de um problema de um contexto de aplicação específico, ou seja, tem uma orientação para a prática social ou para a ação. Isso significa dizer que a resolução do problema gerará conhecimento útil para um participante do mundo social e que seus interesses e perspectivas são considerados na investigação. (MOITA LOPES, 1998, p. 118-119).

Como a proposta investigativa desta dissertação é direcionarmos nossa atenção às avaliações externas aplicadas no âmbito nacional e estadual, acreditamos que contribuiremos para a veiculação de informações referentes a tais avaliações, de modo a auxiliar pesquisadores, professores e gestores a compreenderem se os dois sistemas escolhidos, o SAEB e o SAEP, e as suas respectivas avaliações, PB e PS, possuem, ou não, ter-relações no que diz respeito aos objetivos, às metodologias e às concepções de linguagem e de leitura.

Nessa perspectiva, focalizar as avaliações é de grande relevância, tendo em vista que

Avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles; avaliamos para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajudá-los a superá-las; avaliamos para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento; avaliamos para verificar se os alunos estão em condições de progredir para um nível escolar mais avançado; avaliamos para verificar se nossas estratégias de ensino estão dando certo ou se precisamos modificá-las. (LEAL, 2003, p. 30).

Notamos que o termo avaliação pode abarcar uma infinidade de situações que envolvem o ensino e a aprendizagem. A avaliação, porém, não é apenas uma necessidade pedagógica. Ela também é profícua no que concerne às políticas públicas ligadas à educação, haja vista que a avaliação pode ser organizada, como destaca Freitas, a partir da

[...] existência de três níveis integrados de avaliação da qualidade de ensino: avaliação em larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou municípios); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor. (FREITAS, 2009, p. 10).

Assim, no contexto das políticas públicas ligadas à educação, as avaliações assumem uma relevância que transcende em muito a simples formalidade acadêmica. Como destacam Penin e Martinez,

[...] no âmbito interno, possibilita a avaliação como instrumento de ação formativa, levando instituições e os professores a refletirem a respeito de suas práticas e de seus objetivos e, assim, a melhorar sua ação docente e sua identidade profissional. Por outro, em âmbito externo, oferece informações para que tanto os pais quanto a sociedade, especialmente os sistemas de ensino, possam efetivar um relacionamento produtivo com a instituição escolar. (PENIN; MARTINEZ, 2009, p. 23-24).

Se as avaliações externas propiciam um ganho à educação, é de relevância dedicarmos-nos ao estudo desses instrumentos, como será o caso desta pesquisa, tendo em vista que conhecer os objetivos, a metodologia e as concepções de linguagem e de leitura presentes nessas avaliações é de suma importância para o trabalho do professor em sala de aula, uma vez que, munido dessas informações, pode melhorar sua ação docente e contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Além de realizar pesquisas que apresentem soluções para problemas sociais do cotidiano, a LA deve ser transdisciplinar, de modo que consiga abarcar outras áreas de conhecimento, a fim de que seja possível preconizar e relacionar diversas atividades e teorias. Quanto a essa característica da LA, Celani (2000) ressalta que:

A LA como área de conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto

social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica. (CELANI, 2000, p. 19- 20).

A partir das considerações de Celani (2000), temos a ciência de que, ao nos dedicarmos ao estudo das avaliações externas, teremos que nos valer de conceitos teóricos de outros campos de atuação. Partiremos do conhecimento científico produzido dentro do arcabouço da LA, referente ao ensino de língua, mas nos valeremos também de conceitos advindos, por exemplo, da área da Educação, ao tentarmos compreender sobre avaliação, teorias relacionadas à avaliação, aos sistemas de avaliação, à política, entre outros aspectos relacionados à temática.

Em suma, desenvolver uma pesquisa dentro do campo epistemológico da LA significa, como pontua Rojo,

[...] estudar a língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos, buscando não romper esse frágil fio que garante a visão da rede, da trama, da multiplicidade, da complexidade dos objetos-sujeitos em suas práticas. (ROJO, 2007, p. 1762).

Como destacado nas palavras da autora, esse campo do conhecimento extrapola o universo escolar para ganhar espaço na sociedade em seu desenho mais amplo, focalizando os usos da língua nas diferentes instâncias, nos diferentes contextos, nas mais variadas interações e nos problemas suscitados nesses universos múltiplos.

1.2 TIPO DE PESQUISA

Dentro da perspectiva teórica adotada, no caso a LA, como destacamos anteriormente, é necessário que o tipo de pesquisa escolhido seja coerente com os estudos dessa área. Tendo em vista que a LA investiga “o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos” (ROJO, 2007, p. 1762), o tipo de pesquisa escolhido deve justamente preocupar-se com tais aspectos ligados ao contexto, ao social. Desse modo, julgamos que a pesquisa qualitativa de abordagem Sócio-Histórica (FREITAS, 2002) nos fornece os parâmetros necessários para dialogar com a perspectiva da LA.

O interesse central da pesquisa qualitativa está em uma interpretação das

ações realizadas em uma realidade socialmente construída (TRIVIÑOS, 1987) - no caso desta pesquisa, os discursos contidos nas matrizes de referência das avaliações produzidas pelo SAEB e pelo SAEP. Sabemos que tais discursos foram produzidos em determinados contextos e períodos históricos, revelando aspectos fundamentais para a compreensão de nosso objeto de estudo. Os dados obtidos por meio de tais ações são de natureza qualitativa, e analisados correspondentemente. A pesquisa qualitativa, diferentemente da pesquisa quantitativa, não tem preocupação em testar as relações de causa e consequência entre os diversos fenômenos, muito menos produzir leis que acarretem um alto grau de generalizações. Dessa forma, esse tipo de pesquisa tem o intuito de entender e de interpretar fenômenos sociais que estão inseridos em um determinado contexto (BORTONI-RICARDO, 2008), ou seja, buscamos apreender questões que estão além dos elementos linguísticos expressos nas Matrizes de Referências da PB e da PS, bem como outras que estão além, que partem do educacional, do social e do político.

Ao refletir sobre a pesquisa qualitativa, Flick assevera:

A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralidade das esferas de vida [...]. Desta forma, a pesquisa está cada vez mais obrigada a utilizar-se de estratégias indutivas. Em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários “conceitos sensibilizantes” para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados. Contudo, ao contrário do que vem sendo equivocadamente difundido, estes conceitos são essencialmente influenciados por um conhecimento teórico anterior. (FLICK, 2009, p. 20-21).

Por meio dessas palavras, podemos perceber uma das principais diferenciações entre pesquisa qualitativa e quantitativa. Um ponto refere-se à indução, isto é, enquanto a pesquisa quantitativa ocupa-se em testar a teoria e os dados e fazer mensurações, a pesquisa qualitativa interpreta, desenvolve a teoria e interpreta os dados. Sendo assim, compreendemos que o caráter interpretativo é a tônica das pesquisas qualitativas. De modo evidente, conforme ressalta Flick (2009), não se trata de interpretações sem cálculo ou nexos, mas sim de interpretações que são determinadas por um conhecimento teórico já existente.

De acordo com o autor, “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37). Nesse

sentido, o interesse do pesquisador reside em compreender um processo que tem ocorrência em um ambiente específico e em saber como “os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, isto é, como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). O interesse principal, portanto, centra-se **no processo** ao invés do produto. Por isso, o que se deve levar em conta é o caráter sócio-histórico da pesquisa qualitativa. Essa é outra peculiaridade que não se percebe nas pesquisas exclusivamente quantitativas, ou seja, nelas o contexto sócio-histórico não é relevante, nem mesmo a participação do pesquisador, uma vez que se distancia do processo (FLICK, 2009). Contrariamente a isso, nas pesquisas qualitativas, o contexto social é essencial, bem como o pesquisador é coparticipante do processo investigativo.

Segundo Moita Lopes (1998), o caráter interpretativo da pesquisa, que ocorre por meio da linguagem, tem o intuito de buscar alguns elementos que possibilitem compreender o fenômeno que está sendo investigado, já que é a partir da linguagem que os participantes conseguem atribuir significados a si mesmos, aos outros e aos contextos sociais em que estão inseridos.

Essas características da pesquisa interpretativista tornam possível que o pesquisador se aproxime dos sentidos e significados dos participantes. Da mesma forma, quando esse tipo de pesquisa é conciliada a uma perspectiva crítica de investigação, ela detém uma nova característica: não só investigar e compreender, mas também transformar os ambientes, os sentidos e os significados dos envolvidos na pesquisa. Na pesquisa qualitativa, é preciso que o pesquisador interaja ativamente com o objeto de análise e com os sujeitos que estão envolvidos no processo de investigação, bem como com o contexto cultural, social e histórico para que os elementos necessários da investigação sejam produzidos. A depender do foco do estudo, o envolvimento será com documentos, com os quais dialogará, visando flagrar sentidos que caracterizam um dado ponto de vista, uma dada maneira de conceber um fenômeno. Segundo Freitas,

O pesquisador procura trabalhar com dados qualitativos que envolvem a descrição pormenorizada das pessoas, locais e fatos envolvidos. A partir daí, ligadas à questão orientadora, vão surgindo outras questões que levarão a uma compreensão da situação estudada. (FREITAS, 2002, p. 28).

Nessa perspectiva, então, o que ocorre é a defesa da ideia de que “a

abordagem sócio-histórica aponta para uma outra forma de fazer ciência, que envolve a arte da descrição complementada pela explicação e que pode ser encontrada na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico” (FREITAS, 2002, p. 26).

Inserida na abordagem sócio-histórica, a pesquisa qualitativa propõe uma ressignificação com relação aos sujeitos, ao produto e ao processo da pesquisa, tomando-os como dinâmicos e situados sócio-historicamente. Essa compreensão também se aplica aos documentos ora em análise, compreendidos como produção de sujeitos situados em dada posição social, a partir da qual significam o que é – e o que não é - avaliação, metodologias de ensino e concepções de linguagem e de leitura. Desse modo, os documentos não são neutros: carregam visões de mundo, avaliações, que podem ser por meio deles difundidas como verdadeiras, pertinentes e adequadas.

Para Triviños (1987), a abordagem qualitativa aborda o fenômeno estudado com a finalidade de compreender suas motivações e correlações. A pesquisa qualitativa, sob essa perspectiva, possibilita que ocorra a reflexão e a crítica em relação ao fenômeno abordado, fazendo com que haja a formação de um posicionamento teórico do pesquisador, extrapolando o caráter descritivo, característica típica da análise quantitativa. Nesse sentido, na pesquisa ora empreendida, pretendemos desvelar concepções, posicionamentos, refletindo criticamente sobre suas (in)convergências.

Quanto ao perfil interpretativista de nossa abordagem metodológica, é partindo dele que alicerçamos nossos gestos interpretativos, pois a abordagem qualitativa garante ao pesquisador subsídios para que o objeto seja observado de modo que seja possível interpretá-lo, levando em consideração a sua condição social e histórica. Ademais, ressalta-se que a característica interpretativa pode ser compreendida a partir da subjetividade da análise qualitativo-interpretativa (MOITA LOPES, 1998). Dessa feita, é importante destacar que essa subjetividade, essencial para que ocorra a análise qualitativo-interpretativa, é peça fundamental para a interpretação, sendo considerada, portanto, como um aspecto importante que constitui o cenário social e histórico. Em vista disso, nos capítulos que seguem tratamos de aspectos históricos e sociais relativos aos sistemas de avaliação em análise, na perspectiva de pavimentarmos o terreno sobre o qual se desenvolve a análise. O rigor desse tipo de estudo não está em isolar o objeto pesquisado de seu

contexto, ao contrário, relacionar esse objeto a partir desse espaço social, de forma a verificar como se apresenta e como detém significado.

Levando em consideração que esta pesquisa centra-se na abordagem qualitativa-interpretativista sócio-histórica, desenvolvemos uma pesquisa de caráter documental, com fontes primárias, uma vez que analisamos as Matrizes de Referência tanto do SAEB/PB quanto do SAEP/PS, bem como os documentos oficiais que regeram a formulação desses dois sistemas de avaliação (BRASIL, 2011a; PARANÁ, 2013).

Dessa forma, conforme Lüdke e André (1986), as fontes primárias são constituídas por documentos que veiculam informações à comunidade em geral e podem ser “leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografia, jornais, revistas, discursos, estatísticas e arquivos escolares” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Desse modo, os documentos dizem respeito a registros escritos que disponibilizam informações em favor da compreensão de fatos e de relações. Por meio deles é possível recuperar elementos da história e do social, e reconstruir fatos e seus antecedentes. Nossa opção pela análise e pelo cotejo desses documentos deu-se pelo fato de que não só estabelecem a configuração da PB e PS, como também interferem/determinam saberes e práticas que, de algum modo, estão sendo incorporados pelas escolas, cujo intuito é a busca de indicadores que expressem sua eficiência como difusora de conhecimentos contemplados nas referidas avaliações. Então, tendo delineado o tipo e a abordagem de pesquisa, na sequência discutimos sobre a geração dos dados.

1.3 INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS: OS DOCUMENTOS OFICIAIS

No que tange aos instrumentos para geração de dados, escolhemos analisar os documentos que orientaram a formulação desses sistemas de avaliação, ou seja, as Matrizes de Referência da PB e da PS, do 9º ano do EF e os documentos oficiais que regeram a formulação dessas duas avaliações: Brasil (2011a) e Paraná (2013), voltando nosso olhar especificamente para as Matrizes de Referência de ambas as avaliações. Esses documentos são públicos e correspondem a fontes primárias de análise.

A escolha pelas Matrizes de Referência ocorreu pelo fato de que essas, pretensamente, têm o objetivo de esclarecer o que será cobrado nas avaliações, possibilitando que os docentes saibam quais serão as competências e as habilidades avaliadas. Ou seja, ao trazerem informações referentes às estratégias e aos procedimentos de leitura, não só orientam os professores sobre o que é cobrado nas avaliações, mas também podem influenciar, significativamente, como as aulas de LP e de Matemática serão ministradas, tendo em vista que as escolas almejam bons resultados nessas avaliações. Nesse ponto, porém, é importante ressaltarmos que as escolas, ao mesmo tempo que almejam bons resultados, são obrigadas a terem bons resultados. Essa é uma cobrança decorrente da sociedade, do poder público e até de outras escolas, como se a responsabilidade pelo bom desempenho nessas avaliações fosse única e exclusivamente do professor. As Matrizes de Referência, de certa forma, possibilitariam que os docentes conhecessem a formulação da prova e, em tese, pudessem fazer com que os seus alunos alcançassem os níveis desejados.

Com relação ao documento oficial que rege a PB (BRASIL, 2011a), este foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC, de ora em diante) em conjunto com o INEP. O documento, inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação, discorre sobre as avaliações da educação básica existentes a nível nacional para, posteriormente, determinar que Matrizes de Referência, habilidades e competências serão avaliadas nas áreas de LP e de Matemática.

Já em relação à PS (PARANÁ, 2013), o documento oficial que a regulamenta foi instituído em 2013. Entretanto, sua criação ocorreu no ano de 2012. Foi desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Governo do Paraná, que objetivava a construção de um sistema de avaliação estadual que possibilitasse identificar oportunidades de melhoria na educação, embora saibamos que essa não deve ser a intenção de aplicação de uma avaliação.

O pressuposto legal que rege a PS aborda, inicialmente, a questão das avaliações externas e internas, relacionando-as à qualidade do ensino, embora, em nenhum momento, o conceito “qualidade” seja descrito, ou seja, não sabemos ao que corresponde essa qualidade. Sequencialmente, abordam-se questões sobre a atuação do pedagogo no contexto avaliativo, as matrizes de referências e os conteúdos curriculares apresentados nas avaliações.

Nossa análise, então, foi realizada com a finalidade primordial de responder aos objetivos da pesquisa, principalmente o objetivo geral, a saber: constatar se há (in)convergências entre o SAEB/PB e o SAEP/PS, no que diz respeito aos objetivos, à metodologia e às concepções de linguagem e de leitura da prova de LP?

As Matrizes de Referência das avaliações em questão não englobam todos os conteúdos dispostos no currículo escolar, já que, para a elaboração desses documentos, utilizou-se apenas um recorte dos conteúdos.

Dando continuidade na apresentação dessa pesquisa, no próximo capítulo, por meio de revisão de literatura, visitamos discussões sobre concepções de linguagem e de leitura no ensino de LP, observando seus movimentos na história dos estudos linguísticos. Essa visada teórica se justifica em razão de que duas das categorias de análise referem-se justamente à caracterização dessas concepções no corpus em análise.

2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LEITURA NO ENSINO DE LP

Ao longo da história, o ensino de LP se deu a partir de metodologias distintas de ensino que estavam relacionadas às concepções de linguagem abordadas em cada época, desde a compreensão de que servia para expressar o pensamento, como forma de comunicação, de maneira cognitiva, ou como atualmente é definida: como meio de interação social (BAUMGÄRTNER, 2009).

Levando isso em consideração, Koch (2009) ressalta a existência de implicações entre como entendemos sujeito e linguagem, afirmando que a concepção de sujeito altera-se a partir da concepção de língua(gem) que seja adotada. Tal compreensão estende-se também ao campo da leitura, o qual não se produz num vácuo conceitual. Ao contrário, por se tratar de uma ação de linguagem, está a ela vinculado. Desse modo, pensar em linguagem e em leitura impõe admitir que a cada

[...] concepção de leitura subjaz uma concepção de linguagem/língua e de sujeito que refletirá na condução do ensino e, conforme a concepção que adotamos, são os encaminhamentos direcionados para as atividades que desejamos que sejam realizadas pelos alunos. (COSTA-HÜBES; BARREIROS, 2014, p. 22).

Assim, a linguagem, em diversos momentos, foi concebida de várias formas, desde a compreensão de que servia para expressar o pensamento, para que houvesse a comunicação ou, ainda, como forma de interação social. Da mesma forma, a concepção de texto e de leitura também estão intimamente relacionadas à abordagem que a cada época está em vigência, ou seja, dependendo da concepção adotada, a leitura poderá enfatizar o autor do texto, o próprio texto, o leitor ou a interação entre o autor, o texto e o leitor (KOCH; ELIAS, 2011). Nesse sentido, as práticas pedagógicas são guiadas pelas concepções de linguagem, sendo necessário, então, que haja coerência entre estas e o ensino.

Admitindo que cada concepção de linguagem diz respeito a uma determinada concepção de língua, de gramática, de texto e de leitura, é possível afirmar que o docente relaciona a sua prática com uma determinada concepção de linguagem. Em alguns casos, é possível afirmar que há a associação, direta ou indireta, entre uma ou mais concepções (KOCH; ELIAS, 2011).

Diante disso, pautadas em autores como Bakhtin (2006); Travaglia (1996); Possenti (1997); Perfeito (2007; 2005); Menegassi (2009); Costa-Hübes (2010), entre outros, realizamos um levantamento teórico das concepções de linguagem e

de leitura para, posteriormente, verificarmos, entre outros aspectos, quais subsidiam a PB e a PS.

2.1 LINGUAGEM COMO REPRESENTAÇÃO DO PENSAMENTO

Na concepção de linguagem como representação do pensamento, acreditava-se que a linguagem era um dom do indivíduo, que era produzida em seu pensamento. De acordo com esse princípio, quando as pessoas não conseguiam se expressar coerentemente era porque não organizavam os seus pensamentos, já que essas duas capacidades estavam totalmente imbricadas (TRAVAGLIA, 1996). A valorização se dava exclusivamente sobre as regras gramaticais, sobre o falar e o escrever corretamente, já que:

Afirma-se que a língua é só a variedade dita padrão ou culta e que todas as outras formas de uso da língua são desvios, erros, deformações, degenerações da língua e que, por isso, a variedade dita padrão deve ser seguida por todos os cidadãos falantes dessa língua para não contribuir com a degeneração da língua de seu país. A gramática só trata da variedade de língua que se considerou como a norma culta, fazendo uma descrição dessa variedade e considerando erro tudo o que não está de acordo com o que é usado nessa variedade da língua. (TRAVAGLIA, 1996, p. 24).

O falante, nesse sentido, utilizaria a linguagem para que seus pensamentos sejam exteriorizados, de modo que, quanto mais a sua fala obedecesse às regras gramaticais e fosse bem organizada, mais os seus pensamentos serão valorizados. O bem escrever e o conhecimento adequado das normas, portanto, eram o objeto de ensino que prevaleciam nessa concepção, tendo em vista que eram tidos como elementos referenciais para o aprimoramento dos estudos da língua, uma vez que se considerava que, quem falasse bem, pensaria da mesma forma, ou seja, “parte-se da hipótese de que a natureza da linguagem é racional, por entender que os homens pensam conforme regras universais de classificação, divisão, segmentação do universo” (PERFEITO, 2005, p. 28).

Bakhtin (2006), um estudioso russo, denomina essa primeira orientação filosófica linguística de “subjetivismo idealista” (BAKHTIN, 2006, p. 71). Nela, a enunciação monológica é o ponto de partida para que as reflexões sobre a língua ocorram. Sendo assim, o pensamento seria exteriorizado objetivamente pela escrita, tendo, pois, duas características: o conteúdo, que é interior, e a sua objetivação para

o outro, que é exterior. Então, nessa concepção, o foco centra-se no interior, já que disso precede a expressão (BAKHTIN, 2006).

De acordo com Bakhtin (2006),

[...] disso resulta que a compreensão, o comentário e a explicação do fato ideológico devem dirigir-se para o interior, isto é, fazer o caminho inverso do da expressão: procedendo da objetivação exterior, a explicação deve infiltrar-se até as suas raízes formadoras internas. Essa é a concepção da expressão no subjetivismo individualista. (BAKHTIN, 2006, p.114).

A linguagem é tida como um ato individual e psicológico, algo que foi herdado, ou seja, as sentenças formulam-se na mente do falante e, posteriormente, são exteriorizadas pela fala, o que corrobora com a afirmação de que, se a fala é bem organizada, o pensamento, da mesma forma, também o seria. O foco principal centrava-se no pensamento do indivíduo, e não no interlocutor ou no contexto de produção. Travaglia (1996), ao encontro dessa questão, ressalta:

As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada. (TRAVAGLIA, 1996, p. 21).

A partir disso, podemos afirmar que, quando o indivíduo se expressa, o que é exteriorizado é o seu psicológico, o seu pensamento. Dessa feita, a forma como se comunica dependerá unicamente da maneira como o seu pensamento foi organizado. Assim, “à *concepção de linguagem como representação do pensamento* corresponde à de *sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações*” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 9, grifos dos autores), ou seja, o indivíduo formula um pensamento e deseja que essa informação seja “captada” pelo interlocutor da mesma forma como ela foi formulada.

Essa concepção, ao ser relacionada com o ensino, compreende “a língua, enquanto produto acabado (‘ergon’), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética) [...] com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado” (BAKHTIN, 2006, p. 64).

O ensino, nessa perspectiva, de acordo com Possenti (1997), era voltado para as gramáticas normativo-prescritivas, que é quando impõe-se um conjunto de normas e de regras a ser seguido. Esse tipo de gramática pode ser definido como:

[...] todas aquelas [...] cujo conteúdo corresponde a um conjunto de regras que devem ser seguidas e, por isso, destinam-se a ensinar os sujeitos falar e escrever corretamente, sendo os transgressores (às regras) considerados grosseiros, caipiras, incapazes de aprender. (POSSENTI, 1997, p. 64).

Dessa maneira, para que o aluno conseguisse se expressar bem, deveria, essencialmente, dominar as regras gramaticais tanto na fala quanto na escrita, de modo que, ao saber dessas regras, conseguiria organizar satisfatoriamente seu pensamento, e externalizá-lo facilmente; caso o aluno não conseguisse, estaria infringindo a norma padrão (POSSENTI, 1997).

Em sala de aula, as atividades mais comuns que são trabalhadas, de acordo com essa concepção, dizem respeito ao reconhecimento de regras gramaticais, ao estudo do funcionamento da linguagem padrão, ou seja, é um ensino que enfatiza atividades de “conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições – em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico etc. e na maioria das vezes desvinculado de atividades de leitura e produção textual” (PERFEITO, 2005, p. 29). Em se tratando de leitura, nessa concepção, o foco é no autor. A seguir, refletimos sobre esse assunto.

2.1.1 Leitura com foco no autor

A leitura com *foco no autor* está ligada à concepção de linguagem como *representação do pensamento*, tendo em vista que nessa concepção o foco centra-se no autor do texto. “A leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-leitor-texto com propósitos constituídos sócio-cognitivo-interacionalmente” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10). Nesse caso, o que tem mais importância em um texto são as ideias e as intenções do autor, cabendo ao leitor apenas captar essas informações a partir do que está sendo disponibilizado no texto.

No que diz respeito à linguagem, conforme já elencado na seção anterior, compreende-se que, para que o pensamento fosse organizado, era preciso dominar amplamente a estrutura da língua. Quanto à leitura, essa orientação também é seguida, só que relacionada ao modo como o aluno lê: em voz alta, com entonação,

com ritmo, com fluência, sem timidez ou vergonha, para que, dessa forma, a fala e a organização dos pensamentos pudessem ser, em tese, bem desenvolvidos. A preocupação maior centra-se na leitura fluente, de modo que se deixa de lado a leitura mais profunda, já que a atenção se volta para as informações que estão presentes na superfície do texto. Dessa maneira, o objetivo é, por meio dessa leitura superficial, depreender as intenções disponibilizadas pelo autor, que é “visto como um ‘ego’ que constrói uma representação mental na escrita, no texto, e deseja que seja ‘captada’ pelo leitor da maneira como foi mentalizada, sem modificações” (MENEGASSI, 2009, p. 2).

Seria preciso, portanto, que o aluno tivesse a capacidade de descobrir as intenções do autor quando este as escreveu. Essa “descoberta” seria possível, então, a partir da decodificação, em que há o reconhecimento imediato, por parte do leitor, imediato dos sinais linguísticos presentes, em que tenta apreender os propósitos do autor.

A respeito dessa questão, Costa-Hübes (2010) assevera que:

Ao organizarmos um enunciado com expressões do tipo —Qual a intenção do autor..., estamos, de forma direta, focalizando apenas o autor do texto, reproduzindo, com isso, uma maneira de conceber a linguagem como própria do autor, subjetiva às suas ações, portanto, individualizada. Ler, nesse caso, significa mergulhar na intencionalidade do autor, na tentativa de vasculhar as suas mais íntimas intenções. E o papel do leitor, reduz-se apenas à tentativa de descobrir o que o autor pensou no momento em que escreveu, ou seja, o leitor perde toda sua autonomia, já que seu conhecimento de mundo é desconsiderado, assim como suas experiências, elementos que são neutralizados em função apenas e unicamente do autor. (COSTA-HÜBES, 2010, p. 248-249).

É comum, então, que as atividades pautadas nessa concepção sejam elaboradas da seguinte maneira: “Qual a intenção do autor...”; ‘Destaque a ideia do autor no trecho...’. Sob essas condições, cabe ao leitor ‘adentrar’ no pensamento do autor para abstrair suas intenções, como se isso fosse possível” (COSTA-HÜBES; BARREIROS, 2014, p. 23).

Essa concepção, portanto, leva em consideração as intenções do autor, fazendo com que o leitor analise os enunciados e decodifique os significados neles apresentados. Sob essa perspectiva, é essencial que tanto o autor quanto o leitor tenham pleno domínio do código linguístico para que, por meio do texto, tenha acesso à expressão do pensamento do autor.

Na sequência, continuando o estudo sobre as concepções de linguagem e de leitura, apresentamos a linguagem como instrumento de comunicação.

2.2 LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

A concepção de linguagem como *instrumento de comunicação* detém uma posição crítica em relação à primeira concepção, sendo, portanto, considerada como uma ruptura desta, já que, “na linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista, historicamente, como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização” (PERFEITO, 2007, p. 826).

A língua, então, passa a ser vista unicamente como estrutura. Essa concepção é baseada, principalmente, nos estudos realizados, no início do século XX, pelo linguista Ferdinand de Saussure, o qual estabeleceu a dicotomia entre *Langue/Parole*, elegendo, pois, a língua (*Langue*) como objeto de estudo:

Em oposição à *Parole*, manifestação individual concreta dos falantes, sujeita a variações, a *Langue* é conceituada como um sistema de signos (um conjunto de unidades que estão organizadas, formando um todo), de caráter social, homogêneo, abstrato, internalizados na mente do falante. A *Langue* paira sobre o falante, que a incorpora, utilizando-a em situações reais e diversificadas de uso. Tal utilização, porém, não é considerada na teoria saussureana, pois seu estudo se limita ao funcionamento *interno* da língua, sem levar em conta as determinações sócio-históricas da linguagem. (PERFEITO, 2005, p.33-34).

Dessa forma, a língua deveria ser tratada como um código, organizada em estruturas fixas (fonemas, morfemas, palavras, frases), que devem ser internalizadas pelos falantes. Essa concepção, ainda que considere a língua como um ato social, tanto o seu uso quanto o seu contexto não são considerados, fato que limita o estudo de seu funcionamento interno. Não há um enfoque que articule o linguístico e o social, que busque, portanto, as relações existentes entre a linguagem e as ideologias, por exemplo. Assim, de acordo com essa perspectiva, para que a comunicação fosse efetiva, apenas seria preciso ter pleno domínio das regras gramaticais e da estrutura da língua.

Então, para essa concepção, a língua era vista como um código, que

[...] deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Com o uso do código que é a

língua, um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionalizada para que a comunicação se efetive. (TRAVAGLIA, 1996, p. 22).

Nesse contexto, as regras precisam ser combinadas de tal forma que a mensagem seja compreendida pelo receptor. Para tanto, é imprescindível que, tanto quem fala/escreve quanto quem ouve/lê dominem esse código, de modo que seja possível a compreensão das informações pretendidas. Assim, “[...] à concepção de *língua como estrutura corresponde a de sujeito determinado, ‘assujeitado’ pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’.*” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 10). Ao leitor é atribuído apenas o papel de receber a mensagem.

Bakhtin (2006) denomina essa abordagem de “*objetivismo abstrato*”, na qual:

[...] o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se, ao contrário, no *sistema linguístico, a saber o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua.* Enquanto que, para a primeira orientação, a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade, para a segunda orientação a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo. Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores. São justamente estes traços idênticos que são assim normativos para todas as enunciações – traços fonéticos, gramaticais e lexicais –, que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade. (BAKHTIN, 2006, p. 77, grifos do autor).

Sendo assim, essa segunda concepção, da mesma forma como a primeira, não leva em consideração os interlocutores e a situação de uso como elementos determinantes para que ocorra o funcionamento da língua. O objeto de estudo para essa concepção era a estrutura da língua.

A importância e o destaque conferidos a essa concepção de linguagem se deu na década de 1970, em que a linguagem foi concebida como instrumento de comunicação e a língua como um conjunto de signos que, coerentemente, se combinavam e possibilitavam que a comunicação existisse. Perfeito (2005), nesse contexto, afirma que a perspectiva estruturalista da língua foi revista por Jakobson, o qual reconhece que há “três funções básicas de linguagem, de acordo com a incidência no *emissor* (função expressiva/emotiva); no *receptor* (função

apelativa/conativa) ou no *referente/contexto* (função referencial/informativa)” (PERFEITO, 2005, p. 827).

Os estudos relacionados ao estruturalismo, postulado por Saussure, às funções da linguagem e à teoria da comunicação, amplamente divulgada por Jakobson, reconfiguraram o ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista que

[...] serviram de fundamento na produção de um modelo de ensino de Língua Portuguesa, enfatizado a partir da promulgação das Leis de Diretrizes e Bases, de 1971, no Brasil. A Língua Portuguesa, no ensino de 1o grau, passa a integrar, como carro-chefe, a área de Comunicação e Expressão, aí incluídas as disciplinas de Educação Física, Educação Artística e Língua Estrangeira. Integração esta quase inexistente na prática. (PERFEITO, 2005, p.29).

Nessa teoria, há alguns elementos que determinam a linguagem, sendo eles: emissor (falante), que transmite a mensagem para um receptor (ouvinte) específico e, dessa forma, transforma essa mensagem em códigos, enviando-a por meio de canais, deixando a cargo do receptor receber essa mensagem e decodificá-la, ou seja, “a língua é vista como um código: ela não é só um sistema de regras a serem adquiridas, mas, um sistema que os falantes precisam dominar para transmitir mensagens com eficácia” (BAUMGÄRTNER, 2009, p. 110).

Diante disso, percebemos que, para que ocorra a compreensão do código/sistema, não é necessário levar em consideração os interlocutores ou o contexto de produção, mas sim o que está exposto na superfície do texto, cabendo ao leitor apenas receber essas informações. Sendo assim, a leitura com foco no texto, que apresentamos a seguir, é a concepção de leitura que está atrelada à concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

2.2.1 Leitura com foco no texto

Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, o texto é o foco da leitura, de modo que esta passa a ser vista como uma atividade que exige, por parte do leitor, o reconhecimento das palavras, das regras e da estrutura da língua. Assim, a decodificação, que é reconhecimento das palavras, é a responsável pela compreensão do texto, o qual é um “[...] produto da codificação de um emissor

a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 10).

A leitura, para essa concepção, não é um processo ativo, já que tudo foi “dito” no texto, de modo que o leitor

[...] representa um mero decodificador de informações contidas no texto, possuindo o papel passivo de processar, de maneira inconsciente, cada palavra e frase do texto, já que tudo na superfície textual seria relevante para acessar seu conteúdo (CASTELA, 2011, p. 38-39).

O leitor, para essa concepção, é passivo e não constrói sentidos, tendo em vista que essa construção é fornecida pelo próprio texto, cabendo ao leitor apenas construir o seu significado por meio “de análise e síntese do significado das partes menores e sequenciais que compõem o texto, como os grafemas e as palavras [...]” (CASTELA, 2011, p. 38-39).

A leitura para essa concepção, igualmente como a anterior preconiza, é tida como uma atividade de reprodução, de modo que as atividades aplicadas aos alunos e que focalizam o texto podem ser elaborados da seguinte maneira: “Quais são os personagens do texto?; ‘Destaque o título do texto’; ou, quando tenta explorar o conteúdo, fixa-se nas informações lineares: ‘Qual a cor da pipa do menino?’; Onde Lucia passou suas férias?’” (COSTA-HÜBES; BARREIROS, 2014, p. 23). Assim, para responder a essas questões, é necessário, apenas, que o leitor volte ao texto e copie a informação que está sendo solicitada na questão, sem a necessidade de ocorrer qualquer tipo de reflexão sobre ela.

Essas atividades, da forma como são elaboradas, tornam-se atividades mecânicas, tendo em vista que o aluno precisa, unicamente, voltar ao texto e encontrar as respostas das atividades, não exigindo nenhum tipo de reflexão ou de posicionamento a respeito do que está sendo lido (KLEIMAN, 2004). A autora ainda ressalta que o ensino, que tem como foco unicamente o texto, não possibilita que os alunos mudem suas visões de mundo, muito menos que modifiquem o meio em que estão inseridos.

A seguir, apresentamos a concepção de linguagem cognitivista.

2.3 LINGUAGEM COMO COMPONENTE DA COGNIÇÃO

O modelo estruturalista de conceber a língua que, até então, estava em vigência, começou a sofrer inúmeras críticas, principalmente as advindas dos estudos do linguista Noam Chomsky, que foi o precursor do gerativismo. Dessa forma, a língua, que era concebida como uma instituição social, passou a ter outra perspectiva, haja vista que, para essa concepção, a linguagem “[...] é uma faculdade mental inata e geneticamente transmitida pela espécie” (MARCUSCHI, 2008, p. 32).

Então, o objetivo primordial desse novo modelo teórico era estudar a organização sintática das sentenças, momento em que se formulou uma teoria que explicava como as sentenças se distinguem entre si e quais dessas poderiam ser, ou não, consideradas efetivamente uma sentença (MIOTO; SILVA; LOPES, 2004). Sendo assim, os gerativistas afirmam que todas as línguas são oriundas do código genético do ser humano, de modo que:

A linguagem passa a ser concebida como uma *faculdade mental inata* instalada no ‘equipamento biológico’ e não como um fenômeno social; a linguística passa a ser concebida como o estudo da língua internalizada, e torna-se parte da psicologia e, em última análise, da biologia (MARCUSCHI, 2008, p. 35, grifos do autor).

Ao intentar compreender como ocorre o funcionamento de diversas línguas, o gerativismo parte da ideia de que a língua possui princípios e parâmetros. Os princípios são as leis que regem todas as línguas; os parâmetros, por sua vez, são as especificidades de cada língua que as diferencia das demais. Dessa forma, o gerativismo afirma que o processo de aquisição da língua é inerente ao ser humano pelo fato de que todos possuem uma faculdade de linguagem. Assim, ao ser exposto a uma língua, o ser humano adquire princípios e parâmetros que possibilitam que essa língua seja aprendida (MIOTO; SILVA; LOPES, 2004).

Para os gerativistas, o ideal é que o falante internalize a gramática, já que isso “tem a ver com o conhecimento que o falante tem de sua língua materna, independentemente de ter tido aulas de português na escola ou de conhecer a Nomenclatura Gramatical Brasileira” (MIOTO; SILVA; LOPES, 2004, p. 20). Assim, a partir desse conhecimento, o falante saberá distinguir, por meio da competência, o que pertence, ou não, à estrutura da língua e o que pode, ou não, ser considerado como uma sentença. A competência, portanto, “é a capacidade humana que torna fundamentalmente possível que todo ser humano seja capaz de interiorizar um ou

vários sistemas linguísticos, isto é, uma ou várias gramáticas” (MIOTO; SILVA; LOPES, 2004, p. 22).

Nessa perspectiva teórica, o indivíduo passa a deter o papel principal para os estudos da linguagem, tendo em vista que, ao expor as crianças às falas de outros indivíduos, haverá a aquisição da língua e a compreensão da sua estrutura. Essa corrente teórica foi caracterizada por Marcuschi (2008) da seguinte maneira:

A afirmação do ‘compromisso cognitivista’, nos meados do século, trazia a preocupação com a natureza da linguagem sob o ponto de vista de seu estatuto cognitivo; a preocupação com a atividade referencial, o problema da cognição, da significação, construção de categorias, problema dos protótipos, metáforas e todos os demais temas envolvidos nesta área; fortes influências da investigação computacional (modelo chomskyano), da psicologia cognitiva, do conexionismo e de outros campos como a neurologia levavam a vários caminhos e, hoje, o desafio cognitivo é uma das perplexidades da linguística contemporânea, tendo em vista que se trata de uma determinação tanto interna como externa da língua e aqui não se pode mais ser dicotômico, nem formal ou funcional simplesmente. (MARCUSCHI, 2008, p. 40).

Ademais, conforme Marcuschi (2008) afirma, vários avanços tecnológicos ocorreram no final do século XX, o que influenciou, sobremaneira, o desenvolvimento do cognitivismo, já que essa corrente foi influenciada não só pela Psicologia, mas também pela Tecnologia da Informação e Comunicação:

De acordo com as teorias clássicas em Ciência Cognitiva, a cognição é baseada em modelos de informação que podem ser representados por símbolos, os quais podem ser manipulados. Consequentemente, a arquitetura da mente é similar à dos computadores. Assim, o processamento implica o uso de regras explícitas, muitas vezes lógicas, dispostas em uma hierarquia que determina a manipulação de símbolos de uma maneira serial (sequencial). (KOCH, 2009, p. 36.)

A aprendizagem é descrita pelo cognitivismo/inatismo como um processo em que as informações recebidas são relacionadas com as informações já existentes, de modo que a sala de aula é vista como ambiente ideal para que o aluno ative conhecimentos prévios para construir novas informações.

Marcuschi (2008) afirma que, tendo como base as informações supracitadas, as teorias sobre a leitura foram influenciadas tanto pela Psicologia Cognitivista quanto pela Linguística do Texto. Então, nesse contexto, inúmeras pesquisas, que tinham a leitura como ponto principal, começaram a ser desenvolvidas, tendo em

vista que havia a necessidade de compreender como ocorria o seu processo de aquisição. A essa concepção de linguagem cognitivista, relaciona-se a concepção de leitura com foco no leitor, conforme apresentamos a seguir.

2.3.1 Leitura com foco no leitor

A leitura, para a concepção cognitivista, tem o leitor como foco, tendo em vista que é considerado autônomo, que elabora hipóteses, que busca na memória as informações essenciais para que o texto possa ser compreendido. A sua memória, então, é considerada um “repositório de conhecimentos” (KLEIMAN, 1999, p. 22). Assim, para que a compreensão de um texto seja efetiva, é fundamental que o leitor conheça as várias tipologias textuais (narração, descrição, entre outras), tendo em vista que “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão [...]” (KLEIMAN, 1999, p. 22), já que esse conhecimento influencia, sobremaneira, na percepção sobre o texto.

Dessa forma, a leitura, segundo essa concepção,

[...] constitui um processo de atribuição de significados no qual o leitor utiliza um processo não linear, formula hipóteses e inferências de informações extralinguísticas, transporta seus conhecimentos e experiências prévias para o material lido e ativa seus esquemas mentais. (CASTELA, 2011, p. 40).

Tendo em vista que essa concepção centra-se no leitor, é preciso considerar que há diversas formas de realizar a interpretação de um texto, já que os alunos buscarão se adequar às estratégias existentes. Nessa concepção, a leitura é realizada por meio de um

[...] processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, 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. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69).

Então, a partir do que foi ressaltado, essa concepção entende o leitor como elemento-chave para que a compreensão de um texto ocorra. Sendo assim, é papel da escola auxiliar os alunos para que consigam ativar e desenvolver suas atividades cognitivas de modo que seja possível compreender e interagir com o texto. É essa compreensão e interação com o texto que tornaria o leitor competente, lançando mão, para tanto, de determinadas estratégias de leitura.

Kleiman (2004), acerca das estratégias de leitura, afirma que essas são embasadas no conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico do leitor, de modo que, para que sejam utilizadas coerentemente, é preciso que ocorra “[...] a mobilização e a intenção de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise [...]” (KLEIMAN, 2004, p. 12).

A autora, nesse contexto, afirma que, para realizar a leitura, o leitor utiliza certas estratégias, as quais são classificadas em estratégias cognitivas e metacognitivas. A respeito das estratégias cognitivas, Kleiman (2004) postula que essas são as operações inconscientes que o leitor realiza para ler. O conhecimento utilizado para que essa compreensão seja efetiva é um conhecimento implícito, não verbalizado, sem que haja um controle consciente de regras, mas sim determinadas estratégias cognitivas. Quanto às estratégias metacognitivas, a autora postula que são aquelas realizadas conscientemente, de modo que o leitor monitora o seu comportamento frente à leitura, agindo de maneira consciente e reflexiva para que a compreensão seja efetiva (KLEIMAN, 2004).

Há, ainda, a estratégia de leitura que vai do geral para o específico, ou seja, ainda que o leitor desconheça algumas palavras presentes no texto, a compreensão deste não será prejudicada, tendo em vista que, por meio do conhecimento de mundo do aluno e do contexto de produção, será possível compreender o significado da palavra e, conseqüentemente, do texto (KLEIMAN, 2004).

Então, cabe ao leitor buscar mecanismos que possibilitem a interpretação do texto, para tanto,

a) seleciona o que lhe convém na leitura; b) joga com os implícitos do texto; c) produz inferências; d) usa estratégias de seleção, predição, inferência, confirmação, autocorreção e verificação; e) faz da leitura um jogo de adivinhações; f) faz perguntas ao texto lido. (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 174).

Nessa abordagem cognitivista/inatista, portanto, a compreensão do texto se dá, entre outros aspectos, a partir dos conhecimentos prévios do leitor, já que é independente para ativar os mecanismos necessários para que o texto faça sentido. Assim, mesmo que o leitor seja o centro dessa concepção, os processos sociais envolvidos no processo de leitura não são considerados, o que acontecerá na concepção interacionista, a qual traremos a seguir.

2.4 LINGUAGEM COMO FORMA DE INTERAÇÃO

Bakhtin (2006), por meio dos seus estudos filosóficos e sociológicos, tece uma crítica às concepções anteriores, propondo que a linguagem deve ser compreendida como um processo de interação, considerando o discurso como prática social e como uma forma de interação entre os sujeitos. Perfeito (2007), sobre essa concepção, afirma que é preciso entender a linguagem como “um trabalho coletivo, levando em conta sua natureza sócio-histórica” (PERFEITO, 2007, p. 827).

Esse olhar para com a linguagem respalda-se, inicialmente, em Vygotsky (1991), que afirma que a finalidade da linguagem é comunicar, reger comportamentos, planejar ações e fazer com que conceitos e experiências se tornem de conhecimento geral. Posterior a Vygotsky (1991), recorre-se a Bakhtin (2006) que afirma que a linguagem funciona como um lugar de interação, sendo exteriorizada por meio de marcas verbais e não verbais, denominadas de enunciados, as quais estão inseridas em contextos reais e específicos de uso. Bakhtin (2006), a respeito do enunciado, afirma que esse é o produto da interação dos indivíduos na sociedade, e que a sua estrutura dependerá da situação e do meio social em que a interação ocorrerá.

Nesse sentido, Bakhtin (2006) afirma que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 123, grifos do autor).

Como destacado, a linguagem não ocorre por meio de uma ação isolada, mas sim por meio da interação entre os sujeitos. Compreendendo essa questão, é possível afirmar que a linguagem é a responsável por realizar a interação entre os indivíduos, os quais estão inseridos em um determinado contexto, organizando os seus discursos a partir das suas intenções e desse contexto sócio-histórico.

Koch e Elias (2011), a respeito dessa questão, afirmam:

Na concepção *interacional (dialógica) da língua*, os sujeitos são vistos como *atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto*, considerando o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 10-11, grifos das autoras).

Então, para essa concepção, a linguagem só existirá quando houver interação com o outro, sem essa interação, portanto, não haverá linguagem. Ainda, é necessário que existam certas condições e formas de comunicação verbal para que esse processo de interação ocorra. O uso da linguagem, portanto, é determinado “pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (BAKHTIN, 2006, p. 109).

Dessa forma, em uma situação real de interação,

[...] não há mais lugar para conceber a linguagem como unilateral (emissor que fala para receptor), como se apenas um falasse e o outro não demonstrasse nenhuma reação. Trata-se de entender tal processo numa relação de interlocução, momento em que os sujeitos envolvidos no discurso (locutor e interlocutor) trocam ideias por meio do uso da linguagem, influenciados pelo contexto sócio-histórico-ideológico no qual estão inseridos. (COSTA-HÜBES, 2011, p. 10).

No Brasil, o interacionismo começou a ser discutido e propagado em meados da década de 1980, tendo como base as teorias discutidas e apresentadas pelo Círculo de Bakhtin. Geraldi (1984) foi um dos principais autores que iniciaram essas discussões, de modo que definiu-se essa concepção da seguinte maneira:

Mais que possibilitar uma transmissão de informação de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existe antes da fala. (GERALDI, 1984, p. 44).

Então, de acordo com o que Geraldi (1984) postula, a linguagem, antes de ser um meio que possibilita a socialização de uma informação, é compreendida como o lugar em que a interação entre os sujeitos ocorre, sem contar que, com o seu uso, é possível praticar ações exclusivas, criando vínculos que não existiam antes dessa interação.

Koch (2002), ao encontro dessa questão, afirma que essa concepção

[...] é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações ou comportamentos. (KOCH, 2009, p. 9).

É possível afirmar, então, que a leitura é determinada por uma situação social específica, pelo contexto histórico e pela ideologia presente na sociedade, sendo dever da escola propiciar condições que possibilitem ao aluno o desenvolvimento da leitura fundamentada nos postulados interacionistas. Embora saibamos que, muitas vezes, “a prática de sala de aula, não apenas da aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno” (KLEIMAN, 1999, p. 24), sendo necessário, pois, que o professor busque sempre orientar as suas práticas para que elas tenham como foco o interacionismo. A essa concepção de linguagem relaciona-se a concepção de leitura com foco na interação entre autor-texto-leitor, que traremos a seguir.

2.4.1 Leitura com foco na interação entre autor-texto-leitor

Essa perspectiva de leitura aproxima-se da concepção interacionista de linguagem, haja vista que se reconhece que a leitura de um texto, e a sua consequente compreensão, ocorrem por meio da interação entre o autor, o texto e o leitor. A respeito dessa concepção de leitura, Koch e Elias (2006) consideram que os sujeitos são “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 11). Ao encontro dessa perspectiva, a leitura, segundo as autoras, é considerada como uma atividade de interação em que os sentidos do texto são construídos pelos leitores a partir dos

seus conhecimentos e das informações implícitas e explícitas contidas nele, bem como informações externas a ele, ativadas pelo conhecimento de mundo do leitor.

Dessa feita, ao realizar a leitura de um texto, o leitor fará algumas relações entre informações obtidas em outras situações, em outros contextos, durante a sua trajetória sócio-histórica, com o que foi dito, ou não dito, no texto. Sendo assim, é só a partir da interação com outros conhecimentos e com outras leituras que o leitor poderá, finalmente, refletir sobre o texto e exercer a sua criticidade frente ao que foi lido.

O texto, então, passa a ser o lugar de interação entre o autor e o leitor, ou seja,

[...] é o momento crítico de produção da unidade textual, da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo. Processo que se configura de formas muito diferentes, dependendo da relação (distância maior ou menor) que se estabelece entre o leitor virtual e o real. (ORLANDI, 1988, p. 10).

Os sentidos obtidos por essa interação entre o autor, o texto e o leitor podem ser inúmeros. Entretanto, é importante ressaltar que não é possível apreender qualquer sentido do texto, tendo em vista que, conforme ressalta Koch (2009), essa construção de sentidos depende de alguns fatores, como: lugar social em que o leitor se encontra, vivências, relações entre os sujeitos, valores sociais e da comunidade, conhecimentos textuais, enfim, vários são os elementos que contribuem para que se atribuam sentidos ao texto.

Ademais, além dos fatores supracitados, é importante destacar que o texto é construído linguisticamente, fato que limita, de certa forma, as interpretações, haja vista que o autor delineará, por meio das escolhas lexicais, os possíveis caminhos que os leitores poderão seguir (KOCH, 2009).

Nessa concepção, a leitura é tida como um processo de construção de sentidos, e não como algo que leva em consideração apenas o leitor, ou o texto, por exemplo. Assim, várias relações de interlocução são possíveis de serem construídas a partir dos textos, haja vista que “mais do que o texto definir suas leituras possíveis, são os múltiplos tipos de relações que com eles nós, leitores, mantivemos e mantemos que o definem” (GERALDI, 1984, p. 80-81).

Desse maneira, a partir das leituras do leitor, dos seus conhecimentos e dos objetivos pretendidos, bem como do contexto social em que está inserido, é possível construir inúmeros tipos de leitura e de compreensão do que foi lido. Isso é possível pelo fato que o leitor, para a perspectiva interacionista, é real e, para tanto, possui diversos níveis de conhecimento que podem ser acionados nas leituras realizadas. Ou seja, “[...] o(s) sentido(s) de um texto está(ão) determinado(s) pela posição que ocupam aqueles que o produzem (os que emitem e os que leem)” (ORLANDI, 1988, p. 12).

Assim, sabendo que “o sentido do texto não está só no texto, mas se constrói a partir dele, no curso da interação” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 30), o professor, sendo o sujeito responsável por provocar reflexões nos alunos, incitará, na sala de aula, ambiente em que ocorre a interação, os alunos a apreenderem os sentidos presentes, ou não, no texto, a partir do que orienta essa concepção interacionista. A mediação realizada pelo professor ocorre a partir dos seguintes princípios:

- O professor estabelece uma interação com o texto, produzindo seus sentidos;
- O professor estabelece uma relação com o aluno, tentando levá-lo a produzir sentidos para o texto, porém sem demarcar qual é o seu, ao menos explicitamente (considerando a subjetividade da linguagem);
- O texto apresenta seus significados ao leitor-professor;
- O professor suscita discussões com o aluno, a partir do texto, para possibilitar que o aluno dialogue com ambos, estabelecendo o critério básico da interação;
- O professor não se interpõe entre o texto e o aluno, servindo como modelo de leitura e como mediador para a construção de sentidos para o texto;
- O professor atua na mediação do aluno à produção de sentidos. (MENEGASSI, 2004, p.107).

Dessa forma, esses princípios norteariam o trabalho do professor dentro da perspectiva interacionista, tendo em vista que, por meio deles, é possível que o aluno, ao ler o texto e ter um direcionamento efetivo por parte do professor, consiga ativar conhecimentos prévios, relacionar experiências de vida, da sua história e da sua cultura e relacionar com o que está disposto no texto, lembrando que a construção de sentidos ocorre a partir da interação entre os conhecimentos prévios e o que está disposto no texto.

Ao encontro dessa questão, percebe-se que há, no ensino, a intensa tentativa de “implementar, em sala de aula, situações que partam dos usos reais da língua

efetuados pelos falantes, em substituição às atividades de estudos da língua na perspectiva da prescrição e da descrição” (BAUMGÄRTNER, 2009, p. 84). Nesse sentido, o indivíduo não é mais considerado apenas como emissor ou receptor, mas sim como interlocutor, que atua sobre o outro (BAUMGÄRTNER, 2009).

Dessa forma, tendo em vista que o falante é “visto como um ser que tem história, que é social e que fala e ouve de acordo com a sua constituição de sujeito, instituído através da linguagem, em sua relação com o outro” (BAUMGÄRTNER, 2009, p. 84), as atividades encaminhadas a partir de um texto devem contemplar:

[...] questões que abordam seu contexto de produção, destacando a autoria do texto (Quem é o autor do texto? Sobre o que ele geralmente produz? O que mais você sabe sobre ele?); o momento sócio-histórico de sua produção (Quando o texto foi produzido/publicado? Qual a relação do texto com o momento histórico de sua produção? Que elementos do texto apontam para esse momento histórico?); as marcas de oralidade apontam para o(s) interlocutor(es) (Para quem o texto foi produzido? Quais os possíveis leitores desse texto?), enfim, o conteúdo do texto atrelado ao seu contexto de produção. (COSTA-HÜBES; BARREIROS, 2014, p. 27).

A partir do que foi exposto, a leitura, na perspectiva interacionista, possibilita que ocorra o diálogo entre as diferentes concepções de leitura, fazendo com que seja possível promover a formação e o desenvolvimento de leitores críticos. Então, dada a relevância de estudar as concepções de leitura existentes, é essencial verificar como esses conceitos são abordados nas avaliações externas em larga escala aplicadas no país e no estado do Paraná, bem como constatar se há inter-relações entre elas.

3 COMPREENDENDO OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO NACIONAL (SAEB) E ESTADUAL (SAEP)

Neste capítulo, refletimos sobre os tipos e concepções de avaliação, a configuração do SAEB, com ênfase na PB, e sobre o SAEP, focalizando a PS. Nosso objetivo é descrever a construção histórica e a caracterização dessas avaliações, a partir da qual analisamos a existência, ou não, de inter-relações entre ambas nessas duas dimensões. Primeiramente, abordamos os tipos e concepção de avaliação, na sequência, o SAEB e a PB e, por fim, o SAEP e a PS.

3.1 TIPOS E CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Em meados de 1970, com a emergência do neoliberalismo, os Estados começaram a ser indagados a respeito de suas funções, principalmente no que diz respeito ao êxito nos processos de intervenção na realidade social. Isso fez com que os Estados iniciassem um processo de reforma, buscando “diminuir sua interferência no plano econômico, conter gastos e aumentar o controle dos resultados de suas políticas para garantir a melhoria da eficiência e excelência dos serviços prestados” (OLIVEIRA, 2011, p. 15). Então, o neoliberalismo sustenta a tese de estado-mínimo, alterando, veementemente, a organização e a oferta de serviços sociais e educacionais, situação que fez com que mudanças, principalmente no âmbito escolar, comessem a ocorrer devido a essas interferências (OLIVEIRA, 2011).

Nesse contexto, a implementação de sistemas de avaliação assumiu um papel importante para os Estados, haja vista que, conforme Oliveira (2011), acreditava-se que esses sistemas iriam contribuir para que houvesse a melhora na qualidade da administração pública e, conseqüentemente, na educação, uma vez que, por meio dos resultados, os investimentos seriam realizados e sustentariam essa reforma educacional e social. A avaliação, portanto, teria um elevado potencial para efetivar as transformações da responsabilidade do Estado na gestão da educação pública, haja vista que, ao assumir o papel de legislar e de avaliar, seria possível “controlar os resultados obtidos, responsabilizar os prestadores de serviços pelos resultados” (OLIVEIRA, 2011, p. 16), prestando contas à sociedade, tanto dos investimentos realizados quanto dos resultados obtidos – fossem positivos ou não.

Acrescentando à discussão, Barreto (2001) assevera que

Essas reformas, motivadas pelo argumento de que a qualidade insatisfatória da educação seria basicamente responsável pela vulnerabilidade do país em face do nível educacional e

desenvolvimento de outros países industrializados, partem do pressuposto de que uma força de trabalho educada é crucial para enfrentar a competição econômica, elevando a produtividade e aumentando a capacidade de adaptação às rápidas mudanças nos mercados internacionais. Elas evocam o princípio da *accountability* como fundamento, ou seja, o de que o poder público deve prestar contas à população dos serviços que oferece e de como gasta os recursos que lhe foram confiados. Substituem o discurso que valorizava a escola pública em períodos anteriores, revisitando o princípio neoliberal que coloca ênfase na liberdade de escolha dos pais em relação ao ensino que querem para os filhos. Apostam que a melhoria do rendimento dos alunos pode ser alcançada mediante a concorrência entre as escolas, podendo, para tanto no dizer de Fletcher (1995), valer-se da publicidade negativa para estimular administradores e professores a dedicarem maiores esforços ao ensino e utilizar sanções econômicas políticas, regulamentares como incentivos. (BARRETO, 2001, p. 57).

Assim, a avaliação, como política pública, possui destaque não só por ampliar o monitoramento do Estado sobre o currículo e sobre o ensino, mas também por direcionar os investimentos que devem ser realizados para que os objetivos de um Estado mínimo sejam alcançados. O propósito da avaliação, na perspectiva neoliberal, é fornecer informações que orientem as políticas voltadas à educação e avaliem se os pressupostos educacionais visados estão sendo seguidos pelos profissionais envolvidos no processo.

Peroni (2001), ao encontro dessa questão, argumenta que os sistemas de avaliação têm o intuito de julgar as instituições de ensino, tendo em vista que elas deveriam, por meio dos resultados, demonstrar ao Estado que estão conseguindo aplicar os conteúdos correspondentes a cada nível de ensino e que os alunos estão aprendendo-os efetivamente. Porém, na prática, não é isso que ocorre. Não se tem, nesse modelo educacional, uma determinada perspectiva de qualidade educacional. Infelizmente, os sistemas de avaliação não dão conta de atender aos seus propósitos, muito menos de verificar quais são, efetivamente, os propósitos necessários que deveriam ser abordados na educação.

O que se percebe, então, indo de encontro à perspectiva de Peroni (2001), é que há a descentralização do poder público, ou seja, o Estado transfere as suas obrigações, ficando a cargo da escola e da equipe pedagógica a responsabilidade sobre a qualidade da educação para servir a um modelo econômico ainda não determinado.

Dessa forma, conforme destaca Oliveira,

A avaliação se tornou um valioso mecanismo para se obter informações concretas e confiáveis para a tomada de decisões políticas, substituindo o senso comum ou valores partidários. Além disso, o investimento em avaliações possibilitava ao Estado conhecer e controlar a adequação do ensino às demandas de qualidade para o desenvolvimento econômico. (OLIVEIRA, 2011, p. 45).

Assim, a partir das aplicações das avaliações e da divulgação dos resultados, algumas mudanças econômicas e sociais começaram a existir, principalmente no que diz respeito ao foco das ações neoliberais: a economia em detrimento da aprendizagem. Essa situação pode ser evidenciada pela intensa competitividade entre as escolas e municípios, com o intuito de melhorarem os índices da educação, tanto para ocuparem melhores índices quanto para obterem maiores investimentos. Sendo assim, em algumas ocasiões, as escolas e os municípios “vivem” as avaliações, preconizando apenas os seus resultados e investimentos, não levando em consideração a efetiva aprendizagem dos alunos.

Após trazermos algumas informações referentes ao contexto histórico que a avaliação surgiu no Brasil, faz-se necessário discutir alguns conceitos sobre ela, destacando os seus principais tipos e concepções, de modo a entendermos as bases que sustentaram a criação dos Sistemas de Avaliação e das suas respectivas provas.

Inicialmente, a respeito da necessidade de avaliar, é preciso destacar:

A idéia de avaliar surge da necessidade de obtenção de informações sobre o quadro do ensino quando ainda é possível corrigir os percursos dos alunos, pois existe a necessidade. Isto é, surge da necessidade de diagnosticar os níveis de aprendizagem, de modo a poder encontrar caminhos alternativos para solucionar deficiências. (CAFIERO; ROCHA, 2009, p. 77).

Então, por meio da avaliação o poder público intenciona mensurar a qualidade da educação em um determinado conteúdo e nível de ensino. Além disso, é incumbência da avaliação a:

[...] formação, seleção, certificação, exercício de autoridade, melhoria da prática docente, funções relacionadas à motivação e à orientação; funções administrativas, acadêmicas de aprovação ou de recuperação; de informação e de retroalimentação, de controle. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 25).

No âmbito educacional, podemos citar dois tipos de avaliações: as que ocorrem dentro da sala de aula (internas) e as que são aplicadas por sistemas avaliativos específicos (externas). No Brasil, o INEP, uma autarquia federal vinculada ao MEC, é o responsável por aplicar e executar as principais avaliações externas em larga escala no país.

A respeito das avaliações externas,

[...] existem aquelas que têm consequências diretas importantes sobre indivíduos e instituições e que apresentam resultados numéricos (somativas) e aquelas que têm como propósito aprender mais sobre o processo educacional com o objetivo de procurar melhorias, e que não têm o interesse em dar consequência imediata ao seu resultado (formativas). (HORTA NETO, 2010, p. 88).

Então, acerca das avaliações externas somativas, elas ocorrem “ao final da instrução, com a finalidade de verificar o que o aluno efetivamente aprendeu. Inclui, por isso, os conteúdos mais relevantes e os objetivos mais amplos do período de instrução” (GREMAUD, 2009, p. 24). Ou seja, esse tipo de avaliação tem o intuito de aferir se os alunos conseguiram adquirir os conhecimentos estabelecidos pelos currículos escolares, como se isso fosse possível de ser realizado apenas por meio desse tipo de avaliação.

Na adoção da avaliação somativa, leva-se em consideração a nota obtida pelo aluno e não necessariamente o conhecimento adquirido, já que as provas são formuladas a partir de situações previamente estipuladas pelo professor, seguindo, portanto, um modelo já conhecido pelos estudantes. Nesse sentido, “predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento” (PERRENOUD, 1999, p. 73).

Em relação às avaliações formativas, destacamos que elas têm a função, segundo Horta Neto (2010), de regular o ensino, tendo em vista que é por meio dos resultados obtidos que os professores podem verificar a aquisição do conhecimento pelos alunos. Por meio desse tipo de avaliação, há a preocupação com o processo de aquisição do conhecimento por parte dos alunos, visando à promoção da aprendizagem e possibilitando que o aluno reflita sobre a aprendizagem e avaliação, de modo geral.

Dessa forma, conforme pontua Suassuna,

Essa avaliação – que está mais próxima da busca de conhecimentos, da interpretação e da análise crítica é – conhecida atualmente como avaliação formativa. Com ela, pretende-se desenvolver posturas e não só promover competências estritamente acadêmicas; é uma avaliação fundamentada no diálogo e que prevê a reorganização constante da prática pedagógica. (SUASSUNA, 2006, p. 41).

Além da divisão apresentada, a avaliação pode ser distinguida em três níveis: avaliação em larga escala; avaliação institucional e avaliação da aprendizagem. A avaliação em larga escala é realizada nas redes de ensino, pública ou privada, de todo o país, com o intuito de avaliar a qualidade de ensino do sistema como um todo e não de cada aluno individualmente; a avaliação institucional é realizada pela própria escola, de maneira particular; e, por fim, a avaliação da aprendizagem é aquela realizada pelo próprio professor na sala de aula a partir dos conteúdos trabalhados com os alunos, de modo que o que é levado em consideração é o rendimento individual de cada aluno (SUASSUNA, 2006).

Cada tipo de avaliação tem objetivos específicos e funções diversas, que variam a partir do objeto que será avaliado. No caso da presente pesquisa, preconizamos pelas avaliações externas em larga escala, devido ao recorte realizado. Sobre as avaliações de larga escala, Nogueira assevera:

De um modo geral, nas avaliações em larga escala os procedimentos de coleta e os processamentos de dados são aplicados de forma padronizada, amostral ou censitariamente. Além disso, efetivam-se de forma contínua e sistemática. Aliadas a outros tipos e modalidades de avaliação se constituem em instrumentos que podem orientar e subsidiar as políticas públicas e, em especial, a política educacional. (NOGUEIRA, 2015, p. 18).

A avaliação em larga escala, então, é um mecanismo que possibilita que ocorra a regulação do ensino gerenciado pelo estado, entendendo essa regulação como:

[...] um mecanismo de intervenção estatal, uma estratégia de monitoramento das políticas públicas empreendidas que carrega em si os propósitos e as intencionalidades sustentadas pelo Estado, responsável por resguardar o interesse público e controlar a qualidade dos sistemas de ensino, expressa em metas e objetivos previamente traçados. (NOGUEIRA, 2015, p. 32).

Essa forma de avaliação, então, atua como um importante instrumento de regulação do ensino, principalmente pelo fato de que coleta dados e informações acerca do desempenho escolar e estabelece os indicadores que medem a qualidade do ensino, como se isso fosse possível. Nesse sentido, devido às suas características, a avaliação em larga escala influencia diretamente em como as aulas serão conduzidas, alterando os processos e focalizando os resultados, alterações possibilitadas pelos mecanismos que regulação que, de certa forma, direcionam os encaminhamentos dos professores.

Pestana (1998), por sua vez, ressalta que, para que as avaliações sejam efetivas, os resultados precisam sair da esfera de diagnóstico e irem para a esfera de decisões e ações. Assim,

É preciso fazer a ponte entre a avaliação e a ação. Ou seja, não basta informar ou iniciar um processo de reflexão na escola sobre os problemas ou deficiências pelos quais ela passa sem colocar à sua disposição os recursos de que precisa para superar suas dificuldades, pois nesse caso a avaliação tende a exercer somente o papel cruel, inútil e vazio de testemunha, e não de agente transformador e proativo. (PESTANA, 1998, p. 20).

Levando isso em consideração, um dos interesses, neste trabalho, é tratarmos sobre a leitura, tendo em vista que essa é cobrada nas duas avaliações que analisamos. Então, na próxima seção, trataremos informações referentes à estruturação dos sistemas de avaliação, bem como das suas respectivas provas.

3.2 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)

O SAEB surgiu nos anos de 1980, a partir de uma determinação do Banco Mundial⁵ em elaborar uma avaliação do trabalho realizado pelo Projeto Nordeste – Segmento Educação, o qual era financiado pela referida instituição no campo do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – (doravante BIRD), em conjunto com a necessidade de implementação de um sistema que, de maneira ampla, pudesse realizar a avaliação da Educação Básica (BONAMINO; FRANCO; ALVES, 1999).

⁵ O Banco Mundial surgiu em 1944, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de auxiliar na reconstrução das economias devastadas pela guerra e de ser o credor do sistema privado.

Esse sistema foi, de início, intitulado de Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP, sendo aplicado, no ano de 1988, no Paraná e no Rio Grande do Norte como um teste, com a finalidade de que fosse adequado, organizado, ajustado e adaptado, de modo que pudesse ser aplicado em todo o território nacional (BONAMINO; FRANCO; ALVES, 1999). Embora não existam estudos que expliquem o porquê de esses dois estados servirem como piloto para a aplicação das avaliações, suspeitamos que essa escolha ocorreu a partir da localização geográfica desses dois estados, tendo em vista que o Paraná e o Rio Grande do Norte situam-se em duas extremidades do país, o que possibilitaria, em tese, ter a percepção do desempenho dos alunos em pontos distintos do território nacional.

Em 1990, ocorreu o primeiro ciclo de aplicação das provas, as quais, desde o momento de sua implementação, foram sofrendo alguns ajustes com o intuito de que as questões chegassem o mais próximo possível da realidade avaliada e de que os resultados, da mesma forma, demonstrassem isso. Esses ajustes foram necessários para que o objetivo SAEB, que é “oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro” (BRASIL, 2011a, p.12), fosse alcançado em sua totalidade. Entretanto, levando em consideração as necessidades dos alunos e a realidade das escolas brasileiras, esse o sistema está em constante transformação a fim de se adequar às necessidades educacionais existentes.

Em 1992, ainda no contexto de ajustes e de reformulações, a responsabilidade da aplicação da prova passou a ser do INEP. Esse Instituto se configura como impulsor e fiscalizador das legislações e avaliações que regem, qualitativa e quantitativamente, a educação, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. O INEP, da mesma forma, sofreu algumas alterações, sendo transformado em Autarquia Federal por meio da Lei Federal nº 9.448, de 14 de março de 1997, tendo as seguintes atribuições:

- I – organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- II – planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
- III – apoiar os Estados, o Distrito Federal e os municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;

IV – desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e desenvolvimento e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;

V – subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;

VI – coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;

VII – definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;

VIII – promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior;

IX – articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral. (BRASIL, 1997, p. 1).

Desde o ano seguinte, 1993, a avaliação ocorre de maneira ininterrupta, a cada dois anos, em turmas do 5º e do 9º do EF (BRASIL, 2011a). É importante salientar que, pelo fato de, nesse período, não possuírem uma Matriz de Referência, as avaliações foram organizadas e definidas a partir dos currículos estaduais de ensino de cada estado, não tendo um parâmetro nacional (BRASIL, 2011a).

No ano de 1994, o SAEB foi institucionalizado, por meio da Portaria nº 1.795, de 15 de julho de 1994, como um processo nacional de avaliação. O Art. 1º, portanto, traz os objetivos do sistema:

1. Contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis do sistema educativo, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação básica e adequados controles sociais de seus resultados;
2. Implementar e desenvolver, em articulação com as Secretarias de Educação, processos permanentes de avaliação, apoiados em ciclos regulares de aferições das aprendizagens e competências obtidas pelos alunos e do desempenho dos estabelecimentos que compõem os sistemas de educação básica;
3. Mobilizar os recursos humanos, técnicos e institucionais do Ministério, das Secretarias e de universidades e centros de estudos e pesquisas sociais e educacionais, para gerar e difundir os conhecimentos, técnicas e instrumentos requeridos pelas práticas de aferição e avaliação educacional;
4. Proporcionar, aos responsáveis pela gestão educacional e pelo ensino, às famílias e aos cidadãos em geral, informações seguras e oportunas a respeito do desempenho e dos resultados dos sistemas educativos. (BRASIL, 1994, s/p).

Em 1995, buscando solucionar os problemas decorrentes da obtenção de resultados por meio de percentuais de erros e de acertos e da impossibilidade de comparar os resultados obtidos, houve a incorporação da Teoria de Resposta ao Item (de ora em diante TRI), a qual passou a possibilitar que os resultados fossem comparados e organizados em uma mesma escala de desempenho (BRASIL, 2011a).

A TRI é, portanto,

[...] um conjunto de modelos matemáticos em que a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens, quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de acertar o item. (ZUKOWSKY-TAVARES, 2013, p. 65).

Por meio da TRI, então, “é possível avaliar o nível médio de desempenho dos alunos nas áreas selecionadas, ainda que estes tenham respondido a diferentes conjuntos de itens” (ARAÚJO; LÚZIO, 2005, p, 35). Assim, ela é entendida como um instrumento de extrema importância no processo de quantificação das avaliações educacionais, tendo em vista que possibilita a “construção de escalas de habilidades que pudessem levar a um acompanhamento do progresso do conhecimento adquirido pelos alunos ao longo do tempo” (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p. 3). A TRI, desse modo, possibilitou que fossem realizadas comparações entre as turmas avaliadas, bem como incorporou temas socioeconômicos nos questionários aplicados aos alunos, aos professores e aos gestores escolares, pretendo elencar informações que possibilitem compreender o contexto social em que os alunos estão inseridos.

Em 1997, a partir de uma consulta nacional, de pesquisas e de discussões entre pesquisadores e professores sobre os conteúdos de ensino, houve o desenvolvimento das Matrizes de Referências. Essa consulta nacional ocorreu para que as discussões sobre os conteúdos de ensino, de metodologia e de correção pudessem ser alterados. Para tanto, houve a participação de professores, de especialistas, de técnicos das secretarias de educação e de universitários com o intuito de alterarem determinações acerca dos conteúdos mínimos que seriam cobrados nas provas, da aplicação e da correção das avaliações (BONAMINO; FRANCO, 2007).

As Matrizes de Referência, que foram desenvolvidas nesse período, descreviam as “competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados” (BRASIL, 2011a, p. 12). É, portanto, um documento que serve como auxílio para que ocorra o desenvolvimento das questões que compõem as avaliações externas, bem como para que sejam divulgadas as habilidades que serão avaliadas:

[...] a realização de uma avaliação de sistema com amplitude nacional, para ser efetiva, exige a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado. (BRASIL, 2011a, p.17).

No que diz respeito às características das avaliações, especialmente nos primeiros anos de suas aplicações, é importante ressaltar que os enfoques maiores eram em relação aos fatores processuais desse sistema de avaliação e aos objetivos de:

[...] desenvolver e aprofundar a capacidade avaliativa das unidades gestoras do sistema educacional; regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, criando nexos e estímulos para o desenvolvimento de infra-estrutura de pesquisa e avaliação educacional; propor uma estratégia de articulação dos resultados das pesquisas e avaliações já realizadas ou em vias de implementação. (BONAMINO; FRANCO, 2007, p.111).

No ano de 2001, tendo como elementos norteadores a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais – (de ora em diante, PCN), principalmente pelo fato de este último ter sido disseminado no país todo, houve algumas modificações no SAEB, especialmente no que diz respeito à formulação das Matrizes de Referência. Sendo assim, nesse período, as Matrizes

[...] foram revisadas por especialistas das áreas de Currículo, Psicologia do Conhecimento, Língua Portuguesa e Matemática, posteriormente submetidas à validação por especialistas das secretarias dos estados brasileiros e por uma amostra representativa de cerca de 500 professores de 12 Unidades Federativas, das 5 Regiões do país, regentes de turmas de Matemática e Língua Portuguesa. (BARREIROS, 2013, p. 49).

O intuito dessas mudanças foi a possibilidade de criar um documento que tivesse informações referentes aos conteúdos cobrados nas avaliações, priorizando, pois, determinados tópicos e temas que comporiam as provas. Dessa forma, a partir dessa revisão por profissionais da área, esses conteúdos foram elencados e organizados de acordo com as séries avaliadas, tendo a intenção de levar em consideração as competências e habilidades dos alunos (BARREIROS, 2013). Além disso, é necessário destacar que, da mesma forma que ocorreu em 1997, houve uma consulta com professores, profissionais e estudiosos da área para que essas modificações estivessem em consonância com os currículos, com os documentos oficiais que regem a educação e com a realidade dos alunos.

As Matrizes de Referência, dessa forma, constituem uma opção teórica cognitivista para que os descritores sejam concebidos, para que ocorra a avaliação dos conteúdos por meio das competências e das habilidades dos alunos avaliados e para que os profissionais da educação saibam exatamente o que será avaliado na prova. As competências são entendidas como a capacidade de agir de maneira eficaz frente a um problema ou a uma situação, utilizando, para isso, determinados conhecimentos, sem, no entanto, se restringir a eles (BRASIL, 2011a). As habilidades, por sua vez, “referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (BRASIL, 2011a, p. 18).

Assim, a competência pode ser entendida como a capacidade que os alunos possuem de resolver as questões elencadas, utilizando, para tanto, conteúdos de várias áreas de conhecimento, ou seja, “é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (PERRENOUD, 1993, p. 61). Dessa forma, então, as habilidades relacionam-se à possibilidade de o aluno saber resolver um determinado problema ou questão, mostrando que domina os conteúdos específicos de cada situação. Tanto as competências quanto as habilidades estão inter-relacionadas, tendo em vista que as aquelas podem ser caracterizadas como um conjunto de habilidades.

Nas Matrizes de Referência, portanto, constam as competências e as habilidades que os estudantes devem desenvolver em cada série avaliada, dados que resultam na média de proficiência dos alunos.

Há, então, uma escala de proficiência por meio da qual os dados são analisados pela perspectiva educacional, o que possibilita que as dificuldades dos

alunos sejam mensuradas. Essa escala, no caso do SAEB, é dividida de 0 a 500, organizada em cinco níveis: de 0 até 125 – nível I; de 125 a 200 – nível II; de 200 a 275 – nível III; de 275 a 350 – nível IV; e, por fim, igual ou maior que 350 – nível V. Para Lima,

Na interpretação pedagógica e de descrição dos itens, a conclusão a que se chega é que a probabilidade de um aluno que esteja na proficiência de nível II acertar um item da proficiência de nível III ou IV é muito baixa; já um aluno que esteja em nível III e IV a probabilidade de ele acertar um item de nível II é muito alta. (LIMA, 2015, p. 11).

A partir do nível em que a escola se encontra, é possível verificar, exatamente, quais são os problemas existentes e propor a reorganização dos Projetos Políticos Pedagógicos, com o intuito de que sejam trabalhadas, com mais ênfase, as habilidades que os alunos apresentaram maiores dificuldades a partir da classificação obtida na escala de proficiência. Sob essa perspectiva, é preciso destacar que, da forma como a prova é organizada, e pelas características que possui, não é possível que todas as habilidades sejam testadas em um único dia de avaliação. Ou seja, a referida prova

[...] mede uma pequena parcela daquilo que é aprendido na escola, mas isso não invalida seus resultados, já que podemos ver os progressos e retrocessos das escolas através do processo avaliativo ao longo dos anos e o que se mede é o mínimo e não o máximo de habilidades que deveriam ser desenvolvidas. (LIMA, 2015, p. 12).

Após essas modificações, muitas outras foram ocorrendo com a intenção de melhorar a organização da prova. Então, tendo em vista que até 2005 os resultados obtidos por meio do SAEB não eram “divulgados por rede de ensino com agregação nacional, regional e estadual [...]”, o que não permitiria “levantar resultados nem por escolas nem por municípios” (BRASIL, 2011a, p. 12), ou seja, esses dados eram amostrais, houve a necessidade de mudanças. Dessa forma, a fim de resolver essa questão, implementou-se outra avaliação que possibilitasse que os dados fossem divulgados de outra forma e que agisse de maneira paralela ao SAEB e com as mesmas características: a PB.

Ainda quanto às mudanças e às alterações realizadas, em 2007, com a finalidade de que os resultados obtidos tornassem-se conhecidos e fossem comparados, houve a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(doravante IDEB), o qual foi desenvolvido pelo INEP com o objetivo de reunir, em um só indicador, informações sobre as médias obtidas pelos estudantes nas avaliações e sobre o rendimento escolar, ou seja, as taxas de aprovação. A respeito desse indicador, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), destaca, em seu Art.11, que:

Art. 11 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB será utilizado para avaliar a qualidade do ensino a partir dos dados de rendimento escolar apurados pelo censo escolar da educação básica, combinados com os dados relativos ao desempenho dos estudantes apurados na avaliação nacional do rendimento escolar.
§1º O IDEB é calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, vinculado ao Ministério da Educação;
§2º O INEP empreenderá estudos para desenvolver outros indicadores de qualidade relativos ao corpo docente e à infraestrutura das escolas de educação básica. (BRASIL, 2014, s/p.).

Esse indicador, então, procura reunir dois dados de dois elementos essenciais que mensuram a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho das avaliações, o SAEB, para os estados, e a PB para os municípios⁶ (BRASIL, 2011b). Portanto, o IDEB possibilita que o Estado realize o mapeamento de dados da educação nacional e estadual.

A importância desse indicador comprova-se pelo fato de que:

Um sistema educacional eficaz é aquele em que os estudantes aprendem, passam de ano e concluem a educação básica [...]. Para verificar o cumprimento desse objetivo, são necessários indicadores de resultados educacionais que permitam avaliar o que os estudantes estão aprendendo, se estão sendo aprovados e se estão concluindo a educação básica na idade adequada. (KLEIN; FONTANIVE, 2009, p. 1).

Essas informações disponibilizadas pelo referido indicador deveriam ser usadas como ponto de partida para que o processo de reflexão da prática docente ocorresse efetivamente e para que o Estado, no que compete às suas obrigações, soubesse exatamente quais aspectos necessitam de investimentos, de modo que os

⁶ Tanto o IDEB quanto os resultados da Prova Brasil são disponibilizados no site do INEP. As informações referentes ao IDEB dizem respeito ao valor alcançado em sua primeira edição, no ano de 2005, até a edição atual e às metas estabelecidas, fato que possibilita comparar os desempenhos dos municípios com as metas. Já as informações a respeito da Prova Brasil, há um relatório que apresenta todos os resultados, os quais podem ser obtidos por escolas, além de informações referentes à taxa de aprovação tanto da escola quanto do município escolhido.

resultados esperados fossem atingidos e que as práticas escolares fossem aprimoradas. Entretanto, muitas vezes, não é isso que ocorre, tendo em vista que, da forma como está organizada, a avaliação não está atuando como peça-chave para que haja o diagnóstico e a promoção de políticas públicas que promovam as mudanças necessárias, mas sim apenas como um elemento que intenciona medir a qualidade da educação.

Após trazermos as principais mudanças e implementações ocorridas para a consolidação do SAEB, abaixo disponibilizamos um quadro contendo a síntese desses principais acontecimentos:

Quadro 02 – Principais mudanças e implementações ocorridas no SAEB

Ano	Marcos
1990	- 1º ciclo do SAEB – coordenado pelo INEP e que envolveu a participação e o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das 27 Unidades de Federação.
1992	- Os trabalhos do SAEB são assumidos pelo INEP.
1993	- Realizado o 2º ciclo do SAEB – a partir dessa data, ele passa a ser realizado a cada dois anos.
1995	- Incorporação da Teoria de Resposta ao Item.
1997	- Elaboração das Matrizes de Referência, as quais já traziam especificadas as competências e habilidades que seriam avaliadas em cada série.
2001	- Realização do 6º ciclo com atualizações nas Matrizes de Referência a partir dos postulados dos PCN.
2005	- Normatização do SAEB por meio da Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. - Instituição da Prova Brasil, a qual é censitária e realizada a cada dois anos.
2007	- Por meio da Portaria nº10, de 24 de abril, o MEC cria a Avaliação da Alfabetização Infantil – a Provinha Brasil ⁷ (realizada duas vezes no ano, uma vez no início e outra no final do período letivo). - O IDEB é criado com a finalidade de mensurar a qualidade da educação nacional e estabelecer metas para que ocorra a melhoria do ensino.
2008	- Realizada a primeira edição da Provinha Brasil, a qual é semestral e censitária.
2013	- Realização da ANA, a qual foi elaborada com a finalidade de mensurar o programa governamental Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado no ano de 2012. Essa avaliação tem o intuito de

⁷ Essa avaliação é considerada um instrumento pedagógico aplicado aos alunos que têm, no mínimo, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização, não sendo classificatória. Além disso, tendo em vista que ela é aplicada pelos próprios professores, coordenadores e gestores, ela não é considerada uma avaliação externa.

	aferir os níveis de alfabetização e de letramento em LP e de alfabetização em Matemática.
--	---

Fonte: Organizado pela autora com base em Nogueira (2015).

No quadro anterior, apresentamos um panorama geral do SAEB, elencando, inclusive, outras avaliações organizadas pelo referido sistema. Entretanto, tendo em vista o recorte da nossa pesquisa, não nos deteremos na descrição dessas outras avaliações.

Na sequência, discutiremos informações referentes à PB, avaliação organizada pelo SAEB e tema da nossa pesquisa.

3.2.1 Prova Brasil

A ANRESC, conhecida como PB, avalia o desempenho de alunos do EF nas disciplinas de LP e de Matemática, sendo instituída por meio da Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. A principal característica dessa avaliação é que os resultados são divulgados por escolas, diferentemente do que ocorria com a divulgação por amostragem do SAEB, por exemplo. Então, o Artigo 4º, da referida portaria, dispõe que esses dados serão apresentados “sob a forma de média geral da escola e sob forma de percentual de estudantes por nível da escala de proficiência e habilidades do SAEB” (BRASIL, 2005a, s/p).

A principal peculiaridade dessa avaliação é que, por meio dela, é possível ter acesso aos resultados tanto dos municípios quanto das escolas, fato que permite, teoricamente, que ocorra uma ampla análise dos resultados e elaborações de políticas públicas que possibilitem a melhoria do ensino a partir das informações disponibilizadas pela avaliação.

A PB, então, é uma avaliação da Educação Básica que avalia as disciplinas de LP, focalizando a leitura, e de Matemática, focalizando a resolução de problemas. É aplicada a cada dois anos, quando são avaliados alunos do 5º ano e 9º ano das escolas públicas que estejam situadas na área urbana e que contenham mais de 20 alunos em cada ano avaliado. Conforme já mencionado, quando as escolas encontram-se na área rural e são compostas por turmas multisseriadas, essa avaliação não é aplicada, levando em consideração esse contexto específico.

A PB, portanto,

[...] foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar 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 do ensino. Ela avalia os estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries, de escolas públicas localizadas em áreas urbanas e fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes. (FUZA; MENEGASSI, 2009, p. 18)⁸.

Dessa forma, por meio da aplicação dessa prova, há a intenção de obter dados, por meio dos resultados das avaliações, a respeito do desempenho dos alunos, dos municípios, das regiões, das redes de ensino público dos estados e do Distrito Federal e realizar possíveis comparações entre esses dados, a fim de ser possível implementar Políticas Públicas para minimizar os possíveis problemas encontrados.

Quanto à sua organização, é importante ressaltar que as questões de LP que compõem a prova são elaboradas, segundo o documento, a partir de determinadas habilidades de leitura e de interpretação de texto (BRASIL, 2005b). Para tanto, adotam-se 21 descritores no 9º ano e 15 no 5º ano como competências mínimas de leitura que os estudantes deverão ter adquirido ao completarem essa etapa do ensino. O agrupamento desses descritores ocorre por meio de seis tópicos, conhecidos como objetos de conhecimento, que estão relacionados às habilidades desenvolvidas pelos alunos. A competência leitora dos educandos, portanto, é medida a partir do reconhecimento da funcionalidade de textos, dos mais diversos gêneros, a partir dos descritores específicos para essa prova.

Assim, no que diz respeito à LP, a Matriz foi elaborada tendo como foco a leitura, definida como a competência de assimilar o texto como algo que possibilite que conhecimentos, nos mais diversos níveis de atuação, como, por exemplo, compreensão, análise e interpretação, sejam construídos, conforme disposto anteriormente (BRASIL, 2005b).

Desse modo, nessas matrizes encontram-se tópicos com descritores, os quais indicam quais são as habilidades em leitura que estão sendo avaliadas. Os

⁸ Com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, por meio da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, a PB avalia a aprendizagem de alunos do 5º e do 9º ano.

descritores são, então, “uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades” (BRASIL, 2011a, p. 18). Sob essa perspectiva, esses descritores, então, “indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos e constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação” (BRASIL, 2011a, p. 18).

A partir do que foi exposto, abaixo segue a Matriz de Referência de Língua Portuguesa, com os tópicos, os descritores e as séries avaliadas

Figura 01 – Matriz de Referência – LP

Tópico I. Procedimentos de Leitura		
Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4
Identificar o tema de um texto	D6	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto		
Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9	D12

Tópico III. Relação entre Textos		
Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D15	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	-	D21

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D7	D10
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	D8	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	D12	D15
Identificar a tese de um texto	-	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	-	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	-	D9

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D13	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D14	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	-	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	-	D19

Tópico VI. Variação Linguística

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D10	D13

Fonte: Brasil (2011b, p. 22).

Os tópicos abordam um conjunto de conhecimentos que são agrupados por afinidade. No primeiro tópico - *Procedimentos de leitura* -, notamos uma gradação crescente no que concerne ao desenvolvimento da capacidade leitora. Os descritores, pertencentes a tal tópico, exigem do leitor, primeiramente, a localização de informações explícitas, ou seja, dos elementos linguísticos, presentes na superfície textual. Dando continuidade ao processo de leitura, os alunos precisam saber o sentido de uma palavra ou expressão, por meio da inferência cotextual e contextual, ou seja, o cotexto e o contexto auxiliarão o aluno em tal inferenciação.

Num grau maior de exigência, o leitor, por meio da inferência, necessita perceber elementos que escapem à materialidade do texto, num movimento de extrapolação; atrelando, no entanto, este movimento ao próprio texto, para que não aconteça um *vale tudo*, em que a leitura deixa de tomar como base o texto em si. É necessário, ainda, identificar a ideia central do texto, ou seja, o sentido global, para que, finalmente, após passar por cada etapa, o leitor tenha condições de distinguir uma opinião de um fato; realizando, então, a(s) leitura(s) das *entrelinhas*.

O segundo tópico - *Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto* - requer duas competências básicas, a saber: a interpretação de textos que conjugam duas formas de linguagens – a verbal e a não verbal – e o reconhecimento da finalidade do texto por meio da identificação dos diferentes gêneros discursivos. Para o desenvolvimento dessas competências, tanto o texto escrito quanto a linguagem não verbal que o acompanha são importantes, na medida em que propiciam ao leitor relacionar informações e engajar-se em diferentes atividades de construção de sentidos.

O terceiro tópico – *Relação entre textos* – é explorado por meio de atividades que contemplam a relação entre textos podem envolver a comparação de textos de diversos gêneros, como os produzidos pelos próprios alunos, os textos extraídos da Internet, de jornais, revistas, livros e textos publicitários, entre outros.

O quarto tópico é intitulado *Coerência e coesão no processamento do texto*. Os descritores que compõem esse tópico exigem que o leitor compreenda o texto não como um simples agrupamento de frases justapostas, mas como um conjunto harmonioso em que há relações, conexões entre as suas partes.

O quinto tópico refere-se às *Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido*. Sabemos que o uso de recursos expressivos (caixa alta, negrito, itálico, uso da pontuação etc.) proporciona uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxilia o leitor para que construa novos significados. O importante é compreender o uso e o efeito de sentido decorrente disso, não focalizando, somente, as classes gramaticais, nomenclaturas etc.

O sexto tópico - *Variação linguística* - avalia a habilidade dos alunos em identificar o locutor e o interlocutor nos diversos domínios sociais. Além disso, nesse tópico também são exploradas as possíveis variações linguísticas, as quais são entendidas, basicamente, como as diversas formas de uso da língua em uma mesma comunidade.

A implantação desse sistema de avaliação, a partir da aferição das habilidades e competências supracitadas, visa à melhoria do ensino, primando pela qualidade da educação. A partir dos resultados obtidos, há a possibilidade de reflexão e de discussão de ações que possam ser implementadas de modo a auxiliarem na melhora do desempenho dos alunos avaliados. Conforme assevera Thibes (2012),

Estima-se que a partir dos resultados obtidos nessas avaliações os órgãos competentes são capazes de estabelecer ações com vistas ao aprimoramento da qualidade da educação, reduzindo desigualdades, corrigindo os entraves identificados no processo de ensino-aprendizagem e direcionando de maneira apropriada os recursos financeiros. (THIBES, 2012, p. 19).

Nessa seção, levantamos informações a respeito dos tipos e concepção de avaliação, bem como do SAEB e da PB, destacando a organização do sistema e da prova, o processo histórico e organizacional, os seus objetivos e peculiaridades. Na seção seguinte, traremos informações a respeito da estruturação SAEP e da PS, de modo a compreendermos a organização desse sistema de avaliação e da sua prova.

3.3 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ (SAEP)

A respeito da implementação do SAEP não foi encontrada a portaria ou documento legal que o institucionalize. As informações a respeito da sua implementação, características, objetivos e peculiaridades estão dispostas na página do sistema⁹. Legalmente, informações referentes ao sistema foram encontradas no documento que aprova o Plano Estadual de Educação, em 2015. Nesse documento, é possível ter uma visão panorâmica das atribuições e dos objetivos do referido sistema. Assim, de acordo com o Artigo 11:

O Estado organizará o Sistema Estadual de Avaliação da Educação Básica (Saep), que, em consonância com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, e em colaboração com os municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da Educação Básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. (PARANÁ, 2015, p. 4).

⁹ Disponível em: <www.saep.caeduff.net>. Acesso em: 20 set. 2016.

A cada dois anos de aplicação, o SAEP deve, de acordo com o Plano Estadual de Educação, produzir:

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho de estudantes apurado em exames estaduais e nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) destes de cada ano escolar, periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo Censo Escolar da Educação Básica;

II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil de estudantes e do corpo de profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes. (PARANÁ, 2015, p. 5).

Após trazeremos informações legais a respeito das atribuições do SAEP, destacamos, a seguir, alguns conceitos que versam sobre a implementação do sistema. Assim, da mesma forma como ocorreu em outros estados, como São Paulo e Minas Gerais, por exemplo, o Paraná instaurou, em 2011, um sistema de avaliação oficial próprio: o SAEP, o qual é financiado pelo Banco Mundial. A partir do ano de 2012, a Secretaria de Estado da Educação (doravante SEED) começou a aplicar uma prova com a finalidade de verificar a aprendizagem dos alunos, e, desse modo, regular ações relacionadas à educação, buscando “fomentar mudanças na educação oferecida pelo Estado, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade” (PARANÁ, 2013, p. 11).

É preciso ressaltar, então, que o SAEP foi elaborado a partir das indicações e reflexões constantes nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE, doravante) (PARANÁ, 2008), documento elaborado entre os anos de 2004 e 2008 pelos professores da Rede de Estadual de Ensino da Educação Básica do Paraná, tido como principal documento estadual que visa nortear o trabalho pedagógico nas escolas.

Um dos principais motivos que levou o estado do Paraná a implantar um sistema de avaliação próprio teria sido a necessidade de possuir um sistema que possibilitasse que os resultados das avaliações chegassem com maior rapidez até a escola. Dessa forma, com esse sistema, seria possível que a equipe pedagógica, de posse dos resultados, pudesse, em tese, criar ações educativas com o intuito de melhorar a proficiência em leitura e a capacidade de resolver problemas

matemáticos dos alunos, focos da referida avaliação. Nesse sentido, a partir desses pressupostos,

O SAEP vai além dos resultados médios de proficiência ou produção de um indicador. Esta avaliação visa, também, diagnosticar os fatores extra e intraescolares que interferem no desempenho dos alunos. Com isso, será possível apontar novos caminhos para as escolas e para cada turma. Assim, SEED, Núcleos Regionais de Educação, escolas e comunidade terão condições de redefinir ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade da educação. (PARANÁ, 2012, p.7).

O SAEP, sob essa perspectiva, teria o intuito de analisar o sistema estadual de ensino como um todo, ou seja, as escolas, os professores e gestores, as séries avaliadas e os alunos, de modo a obter um indicador da qualidade da educação. Nesse sentido, o SAEP propõe a avaliação em leitura a partir do que está disposto nas DCE, ou seja, seria avaliada a capacidade de o aluno construir os sentidos adequados para o texto; reconhecer que os textos dialogam entre si, que há diversas relações entre eles, como, por exemplo, relação de causa e efeito, ironia, argumentação, entre outros. Além disso, avaliaria a percepção do aluno em inferir e reconhecer as informações que estão implícitas e explícitas nos textos e os gêneros e suportes dos textos (PARANÁ, 2008).

O aluno (leitor), sob essa perspectiva, tem “um papel ativo no processo de leitura, e para se efetivar como co-produtor, procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita e rejeita conclusões [...]” (PARANÁ, 2008, p. 28). Partindo do que está exposto nas DCE, a avaliação deveria possibilitar que o processo de aprendizagem dos alunos fosse considerado, apontando as dificuldades encontradas e viabilizando as intervenções necessárias para que os alunos, realmente, pudessem aprender e desenvolver as habilidades que os tornem proficientes em leitura. A articulação desse sistema de avaliação com as DCE possibilitaria, em tese, que houvesse a consolidação da educação efetiva, que preconizasse a leitura como um instrumento de inserção social, de reflexão e de interação. Entretanto, na maioria das vezes, essa articulação não é ínfima e acaba tornando a avaliação apenas como algo que mensura a qualidade da educação e não como algo que pode transformá-la.

A nível estadual, portanto, por meio do SAEP, o Estado utilizaria os resultados da avaliação para obter o financiamento educacional e direcionar a aplicação das

Políticas Públicas. Assim, a partir dos resultados disponibilizados, das práticas pedagógicas dos professores e dos gestores, além dos investimentos realizados pelo governo, seria possível melhorar gradativamente os resultados das próximas avaliações.

As informações referentes à aplicação desse sistema são um pouco desconstruídas, haja vista que essas são dispostas apenas em um recorte temporal, ou seja, entre o ano de 2012 e de 2013 (isso talvez ocorra pelo fato de que, conforme já mencionado, esse sistema deixou de ser aplicado sem que houvesse maiores informações por parte da SEED).

Assim, a respeito da aplicação desse sistema, é importante ressaltar a trajetória do SAEP a fim de compreendermos a real participação dos alunos na PS:

Quadro 03 – Trajetória do SAEP

ANO	Participação	Alunos previstos	Alunos avaliados	Anos avaliados	Disciplinas avaliadas
2012	72,9%	265.285	193.278	9º EF – 3º EM	Língua Portuguesa e Matemática
2013 – 1ª ETAPA	86,2%	313.119	269.764	6º EF – 1º EM	Língua Portuguesa e Matemática
2013 – 2ª ETAPA	76,2%	260.862	198.703	9º EF – 3º EM	Língua Portuguesa e Matemática

Fonte: PARANÁ (2013, p. 11).

Apresentando a trajetória do sistema, com informações referentes à aplicação da prova, principalmente no que diz respeito ao número de alunos avaliados, destacamos que a avaliação pretende abarcar todos os alunos das séries avaliadas. Entretanto, de acordo com as informações disponibilizadas, muitos alunos ainda não foram avaliados. A respeito desses alunos que não são avaliados, não há qualquer informação disponível, ou seja, apenas há a divulgação desses dados, sem uma análise sobre o porquê que houve alunos não avaliados.

Finalizamos, assim, a reflexão sobre o SAEP. A seguir, trazemos informações referentes à PS, de modo a ser possível compreendê-la em seus aspectos estruturais e metodológicos.

3.3.1 Prova Saep

A PS é aplicada em todas as escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná para alunos do 6º e 1º anos, e 9º e 3º anos; contendo 26 questões de LP (foco na leitura) e 26 questões de Matemática (foco na resolução de problemas). O objetivo principal da PS, conforme consta em seus documentos oficiais, é a contribuição para a construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo, por meio do emprego dos resultados obtidos para que ocorra intervenções com o intuito de possibilitar que os alunos tenham uma educação de qualidade (PARANÁ, 2013).

A respeito das habilidades que são avaliadas nessa prova, afirmamos que, da mesma forma que ocorre em outras avaliações em larga escala, a PS possui uma Matriz de Referência que dispõe sobre as competências e habilidades que serão avaliadas na prova. Então, a respeito desse documento, é importante ressaltarmos que:

A Matriz de Referência do SAEP baseou-se na Matriz de Referência da PB, no Caderno de Expectativas de Aprendizagem e nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Paraná. Para compor a Matriz, foram definidas as expectativas consideradas básicas para os estudantes dos períodos escolares avaliados. Tais expectativas foram descritas sob a forma de capacidades e conhecimentos específicos, com o objetivo de garantir os requisitos estabelecidos pelo modelo de avaliação adotado e a utilização da escala de proficiência do SAEB. (PARANÁ, 2013, p. 15).

Sob essa perspectiva, devemos destacar que a Matriz de Referência, ao ser formulada, leva em consideração apenas um recorte do currículo, ou seja, utiliza o currículo como uma base para o que será avaliado na prova. Então, antes de trazermos informações referentes à Matriz de Referência, elencamos, a seguir, os principais conceitos relacionados a ela:

Quadro 04 – Conceitos de Tópico, de Descritores e de Item.

TÓPICO	O Tópico agrupa por afinidade um conjunto de conhecimentos indicados pelos descritores.
DESCRITORES	Os descritores associam o conteúdo curricular a operações cognitivas, indicando os conhecimentos que serão avaliados por meio de um item.
ITEM	O Item é uma questão utilizada nos testes de uma avaliação em larga escala e se caracteriza por avaliar um único conhecimento indicado por um descritor da Matriz de Referência.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Paraná (2013).

A partir desses conceitos, compreendemos a organização do referido documento, refletindo sobre a sua organização e sobre as competências avaliadas. A seguir, consta a Matriz de Referência do 9º ano:

Figura 02 - Matriz de Referência de LP – SAEP – 9º ano do EF

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D2	Realizar inferência do sentido de uma palavra ou de uma expressão em um texto.
D3	Realizar inferência de uma informação implícita em um texto.
D4	Identificar o tema de um texto.
D5	Distinguir um fato de uma opinião.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DE TEXTOS	
D6	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D7	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D8	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.
D9	Reconhecer posicionamentos entre textos que tratam do mesmo tema.
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D10	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.
D11	Identificar a tese de um texto.
D12	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
D13	Identificar a informação principal de um texto.

D14	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas pelo uso de elementos linguísticos.
D22	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outros recursos gráficos.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos.
VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D20	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: PARANÁ (2013, p. 17).

A organização dos tópicos e descritores assemelha-se à organização da PB, principalmente no que diz respeito aos conhecimentos que são avaliados na prova. A partir dos referidos itens é que são elaboradas as questões que explorarão os tópicos e os descritores. O desempenho dos alunos na avaliação externa também é mensurado pela TRI, a qual baseia-se “em modelos matemáticos para estimar um determinado traço latente, uma característica não observável diretamente, como o conhecimento ou a aptidão de um estudante” (PARANÁ, 2013, p. 19). A principal peculiaridade da TRI é que o desempenho dos alunos avaliados não é mensurado por uma nota, mas sim por uma escala de proficiência, a qual é “uma estimativa do nível de desempenho dos alunos nos conhecimentos dispostos em testes padronizados, formados por questões de múltiplas alternativas” (PARANÁ, 2013, p. 19). Por meio da TRI, então, são elaborados os parâmetros, a partir dos quais as proficiências dos alunos são estimadas, levando em consideração os itens respondidos nas avaliações.

Abaixo segue os parâmetros utilizados pela PS.

Quadro 05 – Modelo Logístico de três Parâmetros

Parâmetro A	Discriminação - envolve a capacidade de um item de discriminar, entre os alunos avaliados, aqueles que desenvolveram os conhecimentos avaliados daqueles que não os desenvolveram.
Parâmetro B	Dificuldade - permite mensurar o grau de dificuldade dos itens: fáceis, médios ou difíceis. Os itens estão distribuídos de forma equânime entre os diferentes cadernos de testes, possibilitando a criação de diversos cadernos com o mesmo grau de dificuldade
Parâmetro C	Acerto ao acaso - realiza a análise das respostas do aluno para verificar o acerto ao acaso nas respostas: se for constatado que ele errou muitos itens de baixo grau de dificuldade e acertou outros de grau elevado, situação estatisticamente improvável, o modelo deduz que ele respondeu aleatoriamente às questões e re-estima a proficiência para um nível mais baixo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Paraná (2013).

A PS, dessa forma, lança mão da TRI para calcular a proficiência dos alunos, uma vez que, por meio dessa metodologia, é possível gerar “um balanceamento de graus de dificuldades entre as questões que compõem os diferentes cadernos e os conhecimentos avaliados em relação ao contexto escolar” (PARANÁ, 2013, p. 19). A Escala de Proficiência, a qual é obtida por meio da avaliação e, posteriormente, pela análise dos resultados pela TRI, foi desenvolvida com o intuito de “traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar” (PARANÁ, 2013, p. 20). A referida escala tem a intenção de orientar o trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação, fornecendo informações referentes ao nível dos alunos em cada escala existente. Importante ressaltar que os resultados dos alunos em LP são colocados em uma mesma Escala de Proficiência definida pelo SAEB (SAEB, 2013).

A seguir, apresentamos os Padrões de Desempenho do 9º ano do EF:

Quadro 06 – Padrões de Desempenho – 9º ano do EF

DOMÍNIOS	CONHECIMENTOS	DESCRITORES
Apropriação do sistema da escrita	- Identifica letras	Não são avaliadas nesta etapa de escolaridade.
	Reconhece convenções gráficas	
	Manifesta consciência fonológica	
	Lê palavras	
Estratégias de leitura	Localiza informação	D1
	Identifica o tema	D4
	Realiza inferência	D2, D3, D6, D16, D17, D18 e D19
	Identifica gênero, função e destinatário de um texto	D7
Processamento do texto	Estabelece relações lógico-discursivas	D10, D13, D14 e D15
	Identifica elementos de um texto narrativo	D22
	Estabelece relações entre textos	D8
	Distingue posicionamentos	D5, D9, D11 e D12
	Identifica marcas linguísticas	D20

Fonte: Elaborado pela autora com base em Paraná (2013).

As Escalas de Proficiência constituem uma ferramenta essencial para ordenar, agrupar e interpretar os resultados de desempenho obtidos pelas avaliações aplicadas. Dessa forma, os professores, com o auxílio da equipe pedagógica, poderiam verificar quais as habilidades apreendidas pelos alunos e quais ainda precisam ser revistos no ambiente escolar. É possível, portanto, planejar e executar ações para que o processo de ensino e de aprendizagem seja efetivo.

Sendo assim, ainda que a PB avalie o desempenho escolar a nível nacional e a PS a nível estadual, ambas “cumpram a função de traçar para professores, pesquisadores e para a sociedade, em geral, um panorama da situação da educação no país em seus diversos níveis de ensino” (FERNANDES, 2007, p. 39), tendo em vista que:

A partir das divulgações dos resultados, espera-se prestar contas à sociedade, pelo investimento que realiza na educação deste país, assim como fornecer os subsídios necessários para que ações sejam tomadas no sentido de melhorar a qualidade da educação, promovendo, ao mesmo tempo, a equidade. (PARANÁ, 2013, p. 11).

Assim, de posse desses resultados, o documento afirma que seria possível constatar as dificuldades dos alunos, propor medidas de intervenção e buscar melhorias na qualidade da educação. Esse controle gerencial realizado pelo Estado seria estabelecido por meio de mecanismos que intencionassem monitorar o desempenho dos alunos e das escolas, determinando como os investimentos seriam realizados. Compreendemos que essa situação está distante da realidade escolar, haja vista que, muitas vezes, os dados e os resultados obtidos não correspondem exatamente à realidade avaliada, fato que acaba interferindo negativamente tanto na qualidade da educação quanto nos possíveis investimentos realizados.

Após trazermos informações referentes aos sistemas de avaliações e as suas respectivas provas, no próximo capítulo apresentaremos a análise dos dados, comparando as duas avaliações no que diz respeito aos seus objetivos, à metodologia empregada e às concepções de linguagem e de leitura subjacentes.

4 ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES – PB E PS – OBJETIVOS, METODOLOGIA E CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LEITURA

Conforme explicitado no capítulo metodológico, propusemo-nos analisar e cotejar dois sistemas de avaliações, SAEB e SAEP, e as suas respectivas provas, PB e PS, com o intuito de verificar se há convergência ou divergência entre elas no que diz respeito aos objetivos, à metodologia de ensino e às concepções de linguagem e de leitura subjacentes.

Inicialmente, a nossa intenção era realizar a análise de exemplares das duas avaliações, a fim de compreendermos como, efetivamente, as questões são formuladas e se elas, em algum momento, estão relacionadas entre si no que tange às categorias de análise. Entretanto, após inúmeros contatos com a SEED, não obtivemos êxito quanto ao acesso a esses exemplares, uma vez que as provas de ambas as avaliações não são disponibilizadas.

A respeito da PS, especificadamente, essa avaliação, de acordo com os documentos oficiais que a regem, deveria ocorrer anualmente, no início do primeiro e do segundo semestre do ano letivo, o que, de fato, não está ocorrendo. A PS foi aplicada apenas nos anos de 2012 e de 2013 e, desde então, os alunos não são submetidos a essa avaliação. A respeito dessa situação, a SEED, a partir de contatos telefônicos, não soube nos informar os motivos que fizeram com que a aplicação da prova fosse descontinuada, porém, afirmou que ela será retomada nos próximos anos, sem informar uma data exata para isso.

Diante dessa situação, reformulamos o nosso *corpus* de análise, de modo a ser possível responder à pergunta de pesquisa. Então, a fim de refletirmos sobre os objetivos, a metodologia e as concepções de linguagem e de leitura da PB e da PS, e, posteriormente, verificarmos se há (in)convergências entre elas, analisamos as Matrizes de Referências e os documentos oficiais que regem essas avaliações: BRASIL (2011) e PARANÁ (2013). Ainda, analisamos alguns exemplos de questões disponibilizadas em simulados *online* no site do Ministério da Educação, no caso da PB, e no da SEED, no caso da PS, de modo que fosse possível ilustrarmos nossas ponderações.

Após selecionarmos os referidos documentos e procedermos a leitura, sinalizamos os trechos que sintetizavam os objetivos das avaliações, a metodologia utilizada e as concepções de linguagem e de leitura subjacentes, de modo a ser

possível analisar e cotejar essas informações. Além disso, ao lançarmos especificamente o nosso olhar para os descritores, apresentamo-los, e destacamos aqueles que são comuns entre as avaliações, comparando-os e identificando qual a concepção de linguagem e de leitura que lhes são subjacentes. Por fim, apresentamos alguns exemplos de questões, para que fosse possível compreender como essas proposições influenciam na formulação das perguntas. Esse procedimento possibilitou que as categorias de análise fossem mantidas e que a nossa pergunta de pesquisa fosse, então, respondida.

Dessa forma, este capítulo está organizado em três seções: na primeira, elencamos os objetivos da PB e da PS e analisamos em quais pontos se assemelham ou se diferenciam; na segunda, analisamos a metodologia das referidas provas, verificando, novamente, se há, ou não, inter-relações entre elas; por fim, na terceira, constatamos quais são as concepções de linguagem e de leitura presentes nas provas, realizando uma análise comparativa entre elas.

4.1 OBJETIVOS DAS AVALIAÇÕES

Dando sequência ao que foi proposto, a presente seção traz reflexões e análises a respeito dos objetivos da PB, da PS e suas inter-relações. Para tanto, optamos por apresentar os objetivos das avaliações separadamente, para, na sequência, cotejá-los.

4.1.1 Objetivos da PB

No que diz respeito à PB, de acordo com o que está disposto nos documentos oficiais (BRASIL, 2005b), o seu primeiro objetivo é **“a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global”**. Como podemos observar, trata-se de um objetivo genérico, em que se parte do princípio de que, por meio da aplicação de provas em duas disciplinas curriculares, com foco específico em alguns eixos do conhecimento (leitura e resolução de problemas), é possível avaliar a “qualidade do ensino ministrado nas escolas”. Subjaz a esse conceito a compreensão de que as formas

de avaliações realizadas constantemente no cotidiano escolar são ineficientes para avaliar a qualidade do ensino ministrado.

Isso faz com que esse objetivo apresente uma lacuna, uma vez que apenas uma parcela dos conteúdos presentes no currículo escolar são avaliados, o que, de certa forma, acaba divulgando resultados, como se fossem globais, de apenas alguns conteúdos de ensino. Além disso, os resultados da avaliação, ao serem divulgados por escolas, acabam gerando impactos negativos, tendo em vista que “são frequentes os efeitos classificatórios e as punições, o que, inevitavelmente, provoca o surgimento de relações de força dentro e fora das instituições” (SILVA; CAFIERO, 2011, p. 230).

Ademais, a divulgação global dos resultados das avaliações costuma causar impactos na sociedade, ao mesmo tempo que gera interpretações distorcidas. Essa distorção das informações é realizada pela própria mídia, que nem sempre está interessada em trazer os resultados obtidos, situando-os em suas condições de produção. Ao contrário, dá relevo à pontuação, veiculando juízos de valor formulados sem que se tenha levado em consideração, de maneira efetiva, fatores sociais, econômicos, culturais, educacionais etc. que interferem/determinam tais resultados. Como afirmam Soligo e Gasparin (2011), quando esses resultados são divulgados, na maioria das vezes,

[...] a imprensa prioriza a classificação pela pontuação em vez de problematizar as condições educacionais que contribuíram para a obtenção destes resultados. Estes jogos de informações, ainda que não sejam falsos, podem ser direcionados conforme interesses de um determinado grupo. (SOLIGO; GASPARIN, 2011, p. 3).

O modo de publicização dos resultados pode, portanto, acentuar alguns pontos em detrimento de outros. Outra consequência desse modo de publicização situa-se no fato de que as próprias escolas tendem a entrar nesse “jogo”, a partir do qual passam a desejar ocupar melhores colocações, recorrendo, em alguns casos, a ações bastantes pontuais, imediatas e superficiais, mascarando ainda mais a realidade escolar. Criam-se *rankings* nas instituições de ensino, entre escolas, e entre municípios, fato que impulsiona, de certa forma, uma competição entre elas, visando à obtenção de melhores índices e consequente aumento de posições nesse *ranking* (SOLIGO; GASPARIN, 2011).

Além disso, da maneira como o ranqueamento é realizado, conforme dispõem os autores, há um sentimento de derrota e de desconforto por parte de alguns profissionais da educação e dos seus alunos, como se a responsabilidade pelos resultados fosse apenas dos professores. Sem contar que, “o fato de o professor não participar do processo de elaboração e de ser, muitas vezes, responsabilizado pelos maus resultados faz com que haja uma recepção negativa da avaliação no espaço escolar” (SILVA; CAFIERO, 2011, p. 230).

O segundo objetivo dessa avaliação é **“b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados”**. A respeito desse objetivo, podemos afirmar que essa cultura avaliativa foi, de certa forma, instituída na comunidade escolar, haja vista que a maioria, para não dizer todas, das instituições de ensino e dos seus profissionais trabalham com a finalidade de chegar a bons resultados nessa avaliação.

Schneider (2013), ao encontro dessa questão, afirma que a PB “representa hoje, uma das forças mais expressivas da cultura de avaliação em larga escala no Brasil em vista do lugar que ocupa na delimitação dos indicadores de qualidade da educação básica” (SCHNEIDER, 2013, p. 24). A sua importância é notória no cenário atual da educação, entretanto, o que ocorre é que há certo receio quanto à avaliação e não um estímulo, por meio dela, à melhoria da qualidade da educação.

Então, de um lado houve o desenvolvimento dessa cultura avaliativa, mas, de outro, não houve a atenção efetiva que verificasse como essa cultura está influenciando na qualidade da educação, já que alguns professores, na ânsia de que seus alunos obtenham êxito nas avaliações e, conseqüentemente, possibilitem que a escola alcance bons índices no IDEB, acabam utilizando o recorte feito pelo MEC nas matrizes como conteúdo global das séries avaliadas, o que influencia negativamente na qualidade da aprendizagem dos alunos (SCHNEIDER, 2013). Sem contar que, enfatizando os resultados, a avaliação acaba individualizando o aluno, centrando esforços na cobrança de resultados e utilizando as provas como um modo de controle.

O terceiro objetivo é **“c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas**

estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional". Todavia, da forma como a avaliação está formulada, ela acaba não sendo concretizada de maneira efetiva, tendo em vista que, muitas vezes, conforme já mencionado, os resultados obtidos são utilizados unicamente para ranquear as instituições de ensino. Esse fato age em desacordo com o que preconiza o referido objetivo, já que a avaliação

[...] não tem como objetivo somente aparecer como uma pesquisa, e sua função não é apenas criar um *ranking* das instituições avaliadas. Seu objetivo fundamental é diagnosticar a qualidade da educação no país e orientar intervenções para a sua melhoria. (LUCKESI, 2011, p. 431, grifos do autor).

Luckesi (2011) critica esse posicionamento de realizar *rankings* ao afirmar que essa postura atrapalha e não contribui para que as escolas obtenham bons resultados. Então, ao invés de buscar mecanismos que possibilitem a melhoria da qualidade de ensino, a redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público, muitas vezes, o que ocorre é o inverso, ou seja, há apenas a divulgação dos resultados sem um auxílio efetivo do poder público para que essa realidade seja alterada.

O que se percebe, então, é que ao professor cabe trabalhar a partir do que preconizam as metas e as políticas estabelecidas pelas diretrizes educacionais, sem que ocorra um acompanhamento efetivo e um auxílio por parte do poder público. Nessa perspectiva, na realidade em que a educação nacional encontra-se, "a tarefa do professor fica reduzida à execução da política gestada e produzida em esferas extraescolares. Sob sua responsabilidade recai, porém, os resultados das ações empreendidas pelo Estado" (SCHNEIDER, 2013, p. 10). Essa situação está em desacordo com o que preconiza o referido objetivo, fato que demonstra que mudanças são necessárias para que essa realidade seja transformada e para que seja possível, realmente, ocorrer melhorias na qualidade da educação.

O quarto objetivo, "**d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertencam**", deixa claro que essa avaliação está profundamente relacionada à organização da escola, tendo em vista que a comunidade escolar, conforme já mencionado, passa a atuar a partir do que é cobrado na avaliação e dos seus resultados. Assim, ao disponibilizar essas informações, o Estado, de certa

forma, se exime da sua responsabilidade, deixando a cargo dos gestores o compromisso de melhorar a qualidade da educação.

A divulgação desses resultados e a íntima relação destes com a escolha dos gestores faz com que o fato de as escolas “respirarem” essas avaliações em larga escala se torne ainda mais evidente, já que as “concepções organizacionais da escola e respectivas definições de objetivo, tecnologias, estruturas, processos de planejamento e de decisão, lideranças, mudanças etc.” (LIMA, 2015, p. 25) são idealizadas a partir dos resultados da avaliação. Isso ocorre uma vez que a organização escolar, sem dúvida, reflete as relações sociais existentes em um certo momento histórico, ainda mais quando as práticas avaliativas, como ocorre na atualidade, tornaram-se o centro do processo educativo.

O Estado, então, ao aplicar as avaliações, passa a assumir um papel de estado regulador e avaliador, tendo em vista que elenca os objetivos que devem ser atingidos em cada nível de ensino, e monitora esses dados. Essa postura o exime, de certa forma, da responsabilidade pela qualidade da educação, haja vista que escola e os seus profissionais são responsabilizados pela “colocação no *ranking*” (LUCKESI, 2011).

É essencial, portanto, que a avaliação não seja somente diagnóstica, mas que sirva, fundamentalmente, como direcionamento para que as ações e as intervenções sejam realizadas e aplicadas no ensino. Ao encontro dessa questão, o ideal seria que a avaliação não apenas levantasse informações relacionadas à qualidade da educação, mas sim que criasse subsídios para que, por meio desses resultados, fosse possível transformá-la.

Na sequência, traremos os objetivos da PS, de modo a ser possível verificar se há inter-relações com os objetivos apresentados da PB.

4.1.2 Objetivos da PS

Desde que foi implementada, os idealizadores da PS preconizaram que o principal objetivo para a sua aplicação era a necessidade de apresentar os resultados em menor tempo, ou seja, não demorar muito para que os dados resultantes da aplicação da avaliação fossem divulgados para as escolas.

A partir da aplicação dessa avaliação, seria possível, em tese, alcançar os seus objetivos¹⁰. Entretanto, como vimos, nem sempre é possível alcançá-los na sua totalidade, ainda mais que, conforme já explicitado, essa avaliação deixou de ser aplicada sem que houvesse uma explicação efetiva, por parte do poder público, do porquê dessa situação, fato que fez com que houvesse uma quebra na sua continuidade.

Dessa forma, o objetivo principal da PS é **“disponibilizar informações relevantes quanto ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, descrevendo os conhecimentos desenvolvidos em LP e Matemática, além de se deter nos fatores associados a esse desempenho, com resultados e análises produzidos desde o nível do estudante até o do Estado”**.

Ao elencar esse objetivo como principal, fica claro que a PS tem a intenção de mensurar a qualidade da educação nas séries e nas disciplinas avaliadas, de modo a ser possível criar mecanismos que auxiliem na elaboração, e consequente implementação, de políticas educacionais que venham a sanar as dificuldades encontradas. Entretanto, da forma como a avaliação está formulada, esse objetivo não pode ser alcançado em sua totalidade, tendo em vista que, para “se deter nos fatores associados a esse desempenho”, é preciso levantar informações que vão além das disponibilizadas pela avaliação.

Um exemplo dessa situação é o fato dessa avaliação aplicar questões referentes apenas às disciplinas de LP e de Matemática, sem levar em consideração as outras disciplinas e, ainda, todo o conteúdo escolar, já que, para a formulação da prova, apenas uma parte do currículo é contemplada. Assim, há uma lacuna no que se objetiva avaliar e no que é, efetivamente, avaliado. Além disso, é preciso levar em consideração que tanto o professor quanto o aluno são seres complexos e, como tal, devem ser encarados nos processos avaliativos, assim, “simplificar essa complexidade significa não dar atenção ao ser humano que está vivendo e atuando; no caso, o educador e o educando” (LUCKESI, 2011, p. 191).

Além desse objetivo principal, são apresentados, pela SEED, outros três objetivos. O primeiro é **“definir subsídios para a formulação de políticas educacionais”**. Inicialmente, para compreendermos esse objetivo, é preciso trazer o conceito de políticas educacionais, que, para Monlevade (2002),

¹⁰ Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/index.html>>. Acesso em: 14 de nov. 2016.

significa um “conjunto de intenções e ações com as quais os Poderes Públicos respondem às necessidades de escolarização dos diversos grupos da sociedade” (MONLEVADE, 2002, p. 42). Então, em tese, esse objetivo busca, por meio das informações disponibilizadas pela avaliação, elaborar políticas educacionais que venham a sanar as dificuldades dos alunos evidenciadas pelos resultados das provas.

Entretanto, apenas os resultados da avaliação não são suficientes para possibilitar a elaboração das políticas educacionais, uma vez que também é preciso considerar a situação econômica e social dos alunos, a fim de verificar, efetivamente, quais são os problemas enfrentados pelos alunos e quais são as dificuldades que precisam ser superadas, já que não se pode medir o ganho de rendimento de alunos, com realidades diferentes, pois o indivíduo e o processo avaliativo se perdem em meio ao universo que é avaliado (SOLIGO; GASPARIN, 2011). As políticas educacionais, então, viriam ao encontro das necessidades existentes como um todo, e não apenas das necessidades evidenciadas pela avaliação.

Nesse sentido, é essencial que os resultados das avaliações sejam analisados e interpretados com muita cautela, com um olhar crítico por parte dos profissionais envolvidos, de modo que seja possível verificar, a partir de várias perspectivas, como está a verdadeira realidade escolar. A partir disso, é que realmente será possível definir subsídios que permitam elaborar as políticas educacionais necessárias.

O segundo objetivo, **“acompanhar, ao longo do tempo, a qualidade da educação”**, deixa claro que o Estado acredita ser possível acompanhar a qualidade da educação apenas com os resultados obtidos por meio da PS. É importante ressaltar que, por si só, a avaliação, da forma como está estruturada, não consegue mensurar a qualidade da educação, tendo em vista que esse é um fenômeno complexo e extremamente abrangente, que vai além dos resultados fornecidos pela prova.

Nesse sentido, para, efetivamente, ser possível acompanhar a qualidade da educação, é necessário que outros fatores sejam levados em consideração, como, por exemplo, a relação entre o que é ministrado em sala de aula com o currículo, os resultados educativos apresentados pelos alunos, o aproveitamento e o rendimento

escolar, os trabalhos desenvolvidos na escola e que influenciam, positivamente, no meio em que a escola está inserida, entre outros. Assim,

[...] observa-se as múltiplas dimensões que envolvem o conceito de qualidade, o que nos remete à busca de compreensão dos elementos objetivos e subjetivos que se colocam no interior da vida escolar e na percepção dos diferentes sujeitos sobre a organização da escola. Estes elementos dizem respeito, em geral, aos aspectos envolvidos na compreensão e na construção de uma escola de qualidade. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 7).

Nesse sentido, ainda que possuir um sistema estadual próprio de avaliação seja um mecanismo que intencione diagnosticar, nas séries e nas disciplinas avaliadas, o nível de aprendizagem dos alunos, por si só, não é capaz de demonstrar, efetivamente, o nível educacional em que se encontram, já que apenas a avaliação não dá conta de levantar essas informações.

Esse objetivo, então, acaba apresentando lacunas pelo fato de que apenas intenciona “acompanhar” a qualidade da educação, pressupondo que a prova seja capaz de avaliá-la, sem que fique evidente que medidas serão aplicadas para que ocorram mudanças na realidade educacional. Assim, é importante ressaltar que, para que a qualidade da educação realmente apresente melhora, é necessário que não ocorra “apenas a identificação de condições mínimas, mas de condições que articulem a natureza da instituição aos objetivos educativos e à fase de desenvolvimento da vida das crianças, adolescentes e jovens” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 7).

O terceiro objetivo, por fim, é **“produzir informações capazes de desenvolver relações significativas entre as unidades escolares e órgãos centrais ou distritais de secretarias, bem como iniciativas dentro das escolas”**. O maior problema desse objetivo reside no fato de que apenas as informações obtidas pela avaliação não são suficientes para desenvolver as relações significativas pretendidas. Isso ocorre tendo em vista que, para ser possível realizar um trabalho em equipe entre as escolas e as secretarias de educação, é preciso ter em mãos uma série de outros dados, que vão além daqueles levantados pela aplicação da PS. Como sabemos, há várias peculiaridades nos contextos escolares, as quais influenciam, sobremaneira, nessas inter-relações, sendo praticamente inviável produzi-las, efetivamente, apenas com os dados das avaliações.

Zanardini (2008), nessa perspectiva, afirma que “os resultados escolares, em se tratando de educação como esfera da práxis social, são consequência de complexos processos sociais, políticos e econômicos que escapam do âmbito escolar” (ZANARDINI, 2008, p. 192). Quando esses processos não são levados em consideração ou quando não se possui uma consciência efetiva sobre eles, é praticamente impossível construir essas relações, uma vez que elas se tornam fragilizadas e não correspondem, efetivamente, à realidade das escolas avaliadas.

Nessa seção, discutimos informações referentes aos objetivos da PS, a fim de ser possível, na sequência, verificar em que aspectos essa avaliação se aproxima da PB.

4.1.3 (In)convergências entre os objetivos da PB e da PS

A partir do que foi exposto, podemos afirmar que a PB e a PS, no que diz respeito aos seus objetivos, ainda que tenham algumas peculiaridades que as diferenciam, são muito semelhantes. Isso ocorre, entre outros aspectos, pelo fato de que ambas intencionam mensurar a qualidade da educação das mesmas séries (9º ano) e das mesmas disciplinas, LP – foco em leitura; e Matemática – foco na resolução de problemas. Além disso, os documentos oficiais que orientaram a elaboração das referidas avaliações, os PCN, no caso da PB, e as DCE, no da PS, são convergentes em vários aspectos, principalmente no que diz respeito à concepção de linguagem, a qual será tratada adiante.

A seguir, trouxemos um quadro comparativo dos objetivos de ambas as avaliações:

Quadro 07 - Quadro comparativo entre os objetivos da PB e da PS

OBJETIVOS DA PB	OBJETIVOS DA PS
Avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global.	Disponibilizar informações relevantes quanto ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, descrevendo os conhecimentos desenvolvidos em Língua Portuguesa e Matemática, além de se deter nos fatores associados a esse desempenho, com resultados e análises produzidos desde o nível do estudante até o do Estado.
Contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados.	Definir subsídios para a formulação de políticas educacionais.
Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.	Acompanhar, ao longo do tempo, a qualidade da educação.
Oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertençam	Produzir informações capazes de desenvolver relações significativas entre as unidades escolares e órgãos centrais ou distritais de secretarias, bem como iniciativas dentro das escolas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A comparação entre os objetivos de ambas as provas, conforme apresentado no quadro anterior, permitiu-nos observar que há aproximações no que diz respeito às séries avaliadas, 9º ano, e disciplina: LP. Então, ainda que os espaços avaliados sejam distintos, PB, a nível nacional, e PS, a nível estadual, podemos afirmar que os objetivos dessas avaliações são convergentes.

Além disso, de modo geral, os objetivos das referidas avaliações preconizam, principalmente, a aferição da qualidade da educação para que seja possível que o governo desenvolva, em tese, políticas educacionais que viabilizem melhorias no ensino, principal ponto de convergência entre os objetivos das avaliações. Importante ressaltarmos que esse é o ponto central das avaliações e que, na maioria das vezes, não é alcançado, haja vista que os problemas relacionados a seus resultados “demonstram as fissuras políticas de avaliação em larga escala e o

percurso que ainda é preciso percorrer para que a educação básica seja, de fato, uma educação de qualidade para todos” (SCHNEIDER, 2013, p. 31).

Da mesma forma, assemelham-se os problemas decorrentes desses objetivos que, muitas vezes, estão em desacordo com a realidade dos alunos, dos professores e das escolas. Isso ocorre pelo fato de que essas avaliações, PB e PS, respectivamente, avaliam a aprendizagem dos alunos na série, 9º ano, e na disciplina, LP, não levando em consideração, na formulação das suas provas, as condições econômicas e sociais dos alunos que estão sendo avaliados. Embora seja aplicado um questionário socioeconômico em ambas as avaliações, na divulgação dos resultados e na confecção das provas ele não é considerado. Ou seja, a sua função real não é levada em conta, já que as provas são padronizadas, sem ter como referência as peculiaridades e as adversidades regionais, de modo que se aplica a mesma prova para alunos que não se encontram no mesmo nível de aprendizagem, “por isso, a comunidade escolar precisa ficar atenta, não se deixando abarrotar com ações exógenas que fragmentam a sua realidade” (SCHNEIDER, 2013, p. 31).

Nessa perspectiva, ainda levando em consideração os objetivos que se referem à qualidade da educação, ressaltamos que são de extrema importância para o ensino. Entretanto, é preciso que ocorram reformulações para que essa qualidade, realmente, faça parte da realidade dos alunos, e que não seja mascarada por indicadores:

Construir dimensões e definir fatores de qualidade para a educação e, sobretudo, para a escola, não requer apenas a identificação de condições mínimas, mas de condições que articulem a natureza da instituição aos objetivos educativos e à fase de desenvolvimento da vida das crianças, adolescentes e jovens. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 7).

Podemos afirmar, então, que o ensino de qualidade pode conduzir à aprendizagem e, conseqüentemente, a uma avaliação apropriada. Por outro lado, quando a avaliação é tida como prioridade no ensino, os papéis são invertidos, haja vista que ela induz a escola a trabalhar em busca de resultados. Assim, a partir desse contexto, e com a finalidade de atender aos objetivos propostos pelas avaliações, surgem algumas estratégias pedagógicas voltadas exclusivamente para melhorar os índices das avaliações:

Nesse caso, é comum os profissionais utilizarem as atividades dos testes e as matrizes de referência que os subsidiam, como as principais orientações de seu trabalho. Todavia, uma matriz é criada para subsidiar os testes de avaliação e, por isso mesmo, não esgota o repertório de conteúdos e conhecimentos que devem fazer parte do currículo escolar. (SILVA; CAFIERO, 2011, p. 230).

O que se verifica, então, é que o processo de ensino e de aprendizagem passa a depender da avaliação, quando o contrário é que deveria ocorrer. Em outras palavras, os resultados fazem com que ocorra uma inversão, tendo em vista que o ensino e a aprendizagem são influenciados pelos índices decorrentes das avaliações.

4.2 METODOLOGIAS DA PB E DA PS

Nesta seção, apresentamos a organização de cada avaliação (como estão formuladas, como as questões são produzidas, e, ainda, como os seus resultados são analisados). A partir da descrição inicial quanto à organização de cada avaliação, será possível cotejar essas informações e verificar se há, de fato, inter-relações entre a PB e a PS.

4.2.1 Organização, aplicação e cálculo dos resultados da PB

Conforme já mencionado, a PB se propõe avaliar o desempenho escolar em duas áreas do conhecimento: LP, foco em leitura, e Matemática, em resolução de problemas. É aplicada a cada dois anos¹¹ a alunos do 5º e do 9º ano, de modo censitário - abrange todas as escolas públicas urbanas que possuem mais de 20 alunos matriculados nas séries avaliadas. Ainda, fornece médias de desempenho para o Brasil, para as regiões e unidades da Federação, para cada município e escolas participantes, por meio de boletins eletrônicos disponibilizados no site do INEP.

A organização dessa avaliação ocorre da seguinte maneira: os cadernos de prova são elaborados com base nas habilidades (descritores) dispostos nas Matrizes de Referência de cada área do conhecimento e ano avaliado. Para essa organização, o INEP se utiliza de uma metodologia intitulada de Blocos Incompletos

¹¹ No ano de 2017 será aplicada a 6º edição da avaliação.

Balanceados¹² (BIB, de ora em diante), tendo em vista que esse tipo específico de formulação possibilita que “um grande número de itens (questões) seja aplicado ao conjunto de alunos avaliados, sem que cada aluno precise responder a todas as questões que cobrem a Matriz de Referência” (BRASIL, 2013, p. 14).

Dessa forma, na avaliação do 9º ano da PB, para cada área do conhecimento são organizados 7 blocos contendo 11 itens cada, totalizando, então, 77 itens. Na sequência, “cada caderno de prova é montado agrupando 2 blocos de Língua Portuguesa e 2 de Matemática. A combinação dos blocos resulta em 21 cadernos de prova diferentes (BRASIL, 2013, p. 14). No dia em que a prova é aplicada, cada aluno responderá a um caderno de prova que possui 26 itens de LP e 26 de Matemática (BRASIL, 2013).

Na prova de LP, com foco em leitura, cada item é elaborado contendo, regularmente, as seguintes partes: o texto (ou fragmento de texto); o enunciado da questão; e as opções de respostas. A presença do texto, ou de um fragmento, é condição inicial para a organização do item de leitura; o enunciado é o comando do item, ou seja, é a pergunta para a qual se quer a resposta; as opções de respostas, por sua vez, dizem respeito às alternativas relacionadas ao texto e ao enunciado, sendo que somente uma seria a correta.

A seguir consta um exemplo de um item da PB, de LP, para o 9º ano, presente em um simulado disponibilizado no sítio do MEC¹³:

¹² Os delineamentos em blocos incompletos é caracterizado por fazer arranjos com as variedades existentes de modo que essas sejam repetidas diversas vezes. Assim, os itens são combinados de modo que fiquem dispostos de maneira uniforme em vários blocos.

¹³ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7998-provamodelo-9ano&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jan. 2017.

Quadro 08 – Exemplo de Item - Simulado PB - 2011

Texto I:

O SAPO

Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. Por ele também se apaixonou a bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. “Se não vai casar comigo não vai se casar com ninguém mais!” Olhou fundo nos olhos dele e disse: “Você vai virar um sapo!” Ao ouvir esta palavra, o príncipe sentiu estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra feitiço tinha dito. Sapo. Virou um sapo.

(ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Ars Poética, 1994)

01) No trecho “O príncipe NEM LIGOU e a bruxa ficou muito brava”, a expressão destacada significa que:

- (A) não deu atenção ao pedido de casamento.
- (B) não entendeu o pedido de casamento.
- (C) não respondeu à bruxa.
- (D) não acreditou na bruxa.

Fonte: BRASIL, 2013.

Então, a partir da leitura do texto e do enunciado, o aluno, dentre as quatro opções disponíveis, deve escolher a alternativa que julgar ser a correta. Nesse caso, ainda que algumas opções sejam muito similares, como é o caso da letra A e B, o aluno precisa identificar a alternativa que está, explicitamente, de acordo com o texto. Nesse caso, a alternativa correta, de acordo com o gabarito oficial, é a letra A “*não deu atenção ao pedido de casamento*”. Nessa questão, a partir das características apresentadas na formação do item, o descritor avaliado é o D1, “Localizar informações explícitas em um texto”. Não é possível deixar de mencionar que, a partir do que visualizamos, esse item possui duas alternativas corretas, que podem, facilmente, confundir o aluno.

Após a aplicação das provas, há, essencialmente, dois resultados: os desempenhos dos alunos em LP e em Matemática. Esses resultados, conforme já destacado, são analisados com base no modelo unidimensional logístico de três parâmetros da TRI (ZUKOWSKY-TAVARES, 2013; ARAÚJO; LÚZIO, 2005; ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000). Esse modelo de escalonamento matemático foi escolhido porque tem o intuito de “garantir a comparabilidade entre anos e possibilitar a construção de escalas pedagógicas” (BRASIL, 2013, p. 4). Por meio

dessa metodologia seria possível organizar escalas de proficiência que auxiliarão na comparação entre os resultados obtidos no decorrer das aplicações da avaliação. Sob essa perspectiva, cada escala de proficiência

É construída para cada uma das áreas de conhecimento avaliadas e vai de 0 a 500 pontos. Ela é dividida em intervalos de 25 pontos, que são chamados níveis de proficiência. Cada nível compreende um conjunto de habilidades que os alunos nele posicionados provavelmente dominam. (BRASIL, 2013, p. 17).

Os níveis da escala são progressivos e cumulativos, ou seja, são organizados da menor para a maior proficiência, a partir dos acertos dos alunos. Então, quando os alunos são posicionados em um determinado nível, infere-se que, provavelmente, além de desenvolverem as habilidades desse nível, também desenvolveram as dos níveis anteriores (BRASIL, 2013). A proficiência dos alunos se refletiria pelo acerto de um grande número de itens da PB. A título de ilustração, na figura 03 consta a escala de proficiência de LP para o 9º ano.

Figura 03 - Escala de Proficiência de Língua Portuguesa – 9º ano

LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Nível	Descrição das habilidades desenvolvidas
Nível 1* Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.

LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Nível	Descrição das habilidades desenvolvidas
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas.

Fonte: BRASIL (2013, p. 24-25).

Essa escala de proficiência é importante para a compreensão dos resultados, uma vez que é por meio dela que as notas são distribuídas e organizadas de acordo com as habilidades desenvolvidas pelos alunos. Assim, tão logo os resultados sejam disponibilizados, a escola poderá analisá-los a partir da distribuição desses nas escalas de proficiência, identificando “as habilidades relacionadas nas Matrizes de Referência de cada área do conhecimento que, provavelmente, já são de domínio dos alunos e quais necessitam ser trabalhadas” (BRASIL, 2013, p. 38).

Assim, além de ter o intuito de mensurar a proficiência dos alunos, esses dados, conforme já destacamos no presente trabalho, subsidiam o cálculo do IDEB

(indicador utilizado para quantificar a qualidade do ensino oferecido nas escolas). Esses dados também pretendem permitir que tanto o MEC quanto as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação possam acompanhar a evolução, ou não, dos resultados ao longo dos anos, e que possam, igualmente, a partir dessas informações, propor ações direcionadas à solução dos problemas encontrados.

Feitas essas considerações sobre a PB, na sequência, faremos análise de como a metodologia da PS é organizada, de modo a ser possível, posteriormente, compará-la com a metodologia da PB.

4.2.2 Organização, aplicação e cálculo dos resultados da PS

No ano de 2012, conforme já mencionado, com a criação do SAEP e, conseqüentemente, da sua avaliação, PS, o Estado do Paraná passou a contar com um sistema próprio de avaliação em larga escala, o que durou apenas dois anos, uma vez que, conforme já mencionado, esse sistema foi suspenso, sem que houvesse maiores informações por parte da SEED. As disciplinas que compõem a prova são LP, com foco em leitura, e Matemática, com foco em resolução de problemas, aplicadas a alunos do 6º ano do EF e do 1º do EM, e posteriormente, a alunos do 9º do EF e do 3º do EM. Logo que foi implementada, a PS tinha a intenção de ocorrer anualmente, sem que houvesse a necessidade de número mínimo de alunos em cada série, o que não se manteve, haja vista a interrupção desse sistema e da sua avaliação.

A principal intenção ao elaborar o SAEP seria que fosse configurado a partir das necessidades do Estado, sob a alegação de que era necessário os resultados chegassem com maior rapidez às escolas, já que, com as avaliações do Governo Federal, quando o resultado é fornecido, a maioria dos alunos não se encontra na rede estadual de educação, principalmente no que diz respeito aos alunos do 3º ano. Assim,

Nossa avaliação propõe que se faça a intervenção a tempo, quando o aluno ainda está conosco, para que ele saia da escola bem formado, que termine a educação básica com qualidade. Cada escola receberá um caderno com os resultados para saber como estão seus alunos e como deverá organizar o planejamento das ações. (PARANÁ, 2013, p. 13).

Os desempenhos obtidos pelos alunos seriam expressos de modo individual, por turma, por escola, por Núcleo Regional de Educação e por região. Segundo o documento, haveria obtenção de resultados bem específicos, que serviriam de parâmetro para a escola replanejar o ensino ofertado. Observa-se, também, pelo excerto, que, do ponto de vista do Estado, caberia à escola, e tão somente a ela, repensar o ensino que está ofertando. Entendemos que, desse modo, o Estado estaria chamando para si apenas a responsabilidade de avaliar e de divulgar resultados, e não como um dos responsáveis pelos resultados obtidos.

No tempo em que foi aplicada (PARANÁ, 2013), a avaliação teria alcançado os seus objetivos, tendo em vista que disponibilizara às escolas, logo em seguida à aplicação da avaliação, os resultados obtidos pelos alunos. O problema reside no fato de que, mesmo com os investimentos dispendidos pelo Governo Estadual, a PS deixou de ser aplicada, sem que se tenha alguma justificativa para a sua não realização.

A impressão que nos parece é que, após a sua curta aplicação, houve, por parte do Estado, uma ruptura nas intenções, divulgadas nos documentos oficiais, referentes à aplicação da avaliação. Simplesmente, após 2013, não há qualquer notícia ou menção a essa avaliação, ou a sua aplicação, em qualquer meio de comunicação do Estado do Paraná. Da mesma forma, o que pudemos comprovar, após inúmeras ligações realizadas por nós a um dos Núcleos Regionais de Educação, bem como conversas com gestores e professores, contatos via e-mail com a equipe responsável na Secretaria de Estado da Educação (SEED), é que as notícias atreladas a essa prova são escassas, ou seja, as pessoas pouco sabem sobre ela, e nada sabem sobre se será aplicada novamente, ou sobre os motivos de sua não aplicação.

Disso depreendemos que, conquanto foram dispendidos recursos financeiros e estudos para a realização da PS, pouco tempo depois perdeu-se o interesse em realizá-la, caracterizando-se como demonstração de que não se tratava de um componente do projeto educacional do Estado, mas sim como uma medida pontual, de cuja aplicação os promotores estavam pouco (ou nada) convencidos. Ou então, podemos especular que os objetivos não foram atingidos, e entendeu-se que sua edição deveria ser suspensa? Enfim, não há uma resposta clara do Estado que explique seu posicionamento.

Segundo as informações disponibilizadas no site oficial da PS, o qual é vinculado ao governo do Estado, e que não é atualizado desde 2012¹⁴, quanto à organização, a PS teria sido elaborada a partir das habilidades (descritores) dispostos nas Matrizes de Referência da própria PS, de cada área de conhecimento. Os cadernos de provas são organizados da seguinte maneira:

Figura 04 - Composição dos cadernos para a avaliação – PS



Fonte: PARANÁ (2013, p. 18).

Assim, os cadernos para a avaliação de LP, aplicados aos alunos do 9º ano, foram compostos por 91 itens (questões), divididos em 7 blocos, ou seja, 13 itens por bloco. Os blocos são organizados em grupos de 2, totalizando 26 itens de LP. O mesmo ocorre com a disciplina de Matemática. Juntando-se as duas disciplinas, os alunos respondem a uma avaliação que possui 52 itens (PARANÁ, 2013).

Na prova de LP, os itens (questões) são elaborados da seguinte maneira: apresenta-se um texto, ou um fragmento de texto; na sequência, um enunciado relacionado a esse texto, ou seja, o comando solicitado; e, por fim, há quatro alternativas de resposta. Dentre essas alternativas, apenas uma seria a correta.

¹⁴ Acesso realizado nos sites: <<http://www.saep.caeduff.net>> e <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/index.html>> em: 05 mai. 2017.

Na sequência podemos visualizar um exemplo de item da PS - disciplina de LP, para o 9º ano:

Quadro 09 - Exemplo de Item - Simulado PS - 2011

Leia o texto abaixo.

REVOLUÇÃO NOS CINEMAS

Naves saltando da tela, monstros prestes a atacar o público e sensação de estar voando são alguns exemplos de cenas dos filmes em 3D que se tornaram febre nos últimos anos. A cada nova produção, a tecnologia nas salas de cinema fica aprimorada, levando o espectador para mais perto do real. Por isso, investir em películas tem sido a regra em todo o mundo – e sempre dando lucros. Segundo levantamento da Agência Nacional do Cinema (Ancine) realizado de 1º de janeiro a 2 de setembro de 2010, o filme Shrek para sempre 3D registrou lucro de R\$ 70,1 milhões – a maior renda bruta dos cinemas brasileiros. A animação teve 779 cópias exibidas em 687 salas em todo o país, para um público de 7,3 milhões de pessoas. [...] O filme que bateu recorde de bilheterias no mundo todo e aqui no Brasil, de acordo com o Grupo Severiano Ribeiro, foi Avatar 3D, faturando mais de US\$ 2,5 bilhões. Em terras brasileiras, o filme ultrapassou o posto anterior que pertencia ao filme A era do gelo 3.

*TORRES, Bruna. **Correio Braziliense**. Brasília, quinta-feira, 4 nov. 2010. Caderno de Artes. p. 14. Fragmento.*

01) Nesse texto, o argumento que sustenta a tese de que “investir em películas tem sido a regra em todo o mundo e dá lucro” é que:

- A) as cópias se multiplicam.
- B) as figuras saltam da tela.
- C) os filmes são quase reais.
- D) os lucros são astronômicos.

Fonte: PARANÁ, 2013.

Primeiramente, o aluno precisa ler o texto e o enunciado, para, na sequência, dentre as opções, escolher aquela que julgar correta; no caso dessa questão, o descritor que está sendo avaliado é o D12, “Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la”. A partir das opções disponibilizadas no item, e do que o autor apresenta no texto, o aluno, ao compreender essas informações, deve optar pela alternativa D “os lucros são astronômicos”, tendo em vista que é por esse motivo que “investir em películas tem sido a regra em todo o mundo e dá lucro”.

Quando as provas são finalizadas e os seus dados computados, a SEED aplicaria a TRI para “analisar e avaliar os resultados obtidos pelos alunos nos testes,

levando em consideração os conhecimentos demonstrados e os graus de dificuldade dos itens, permitindo a comparação entre testes realizados em diferentes anos” (PARANÁ, 2013, p. 18).

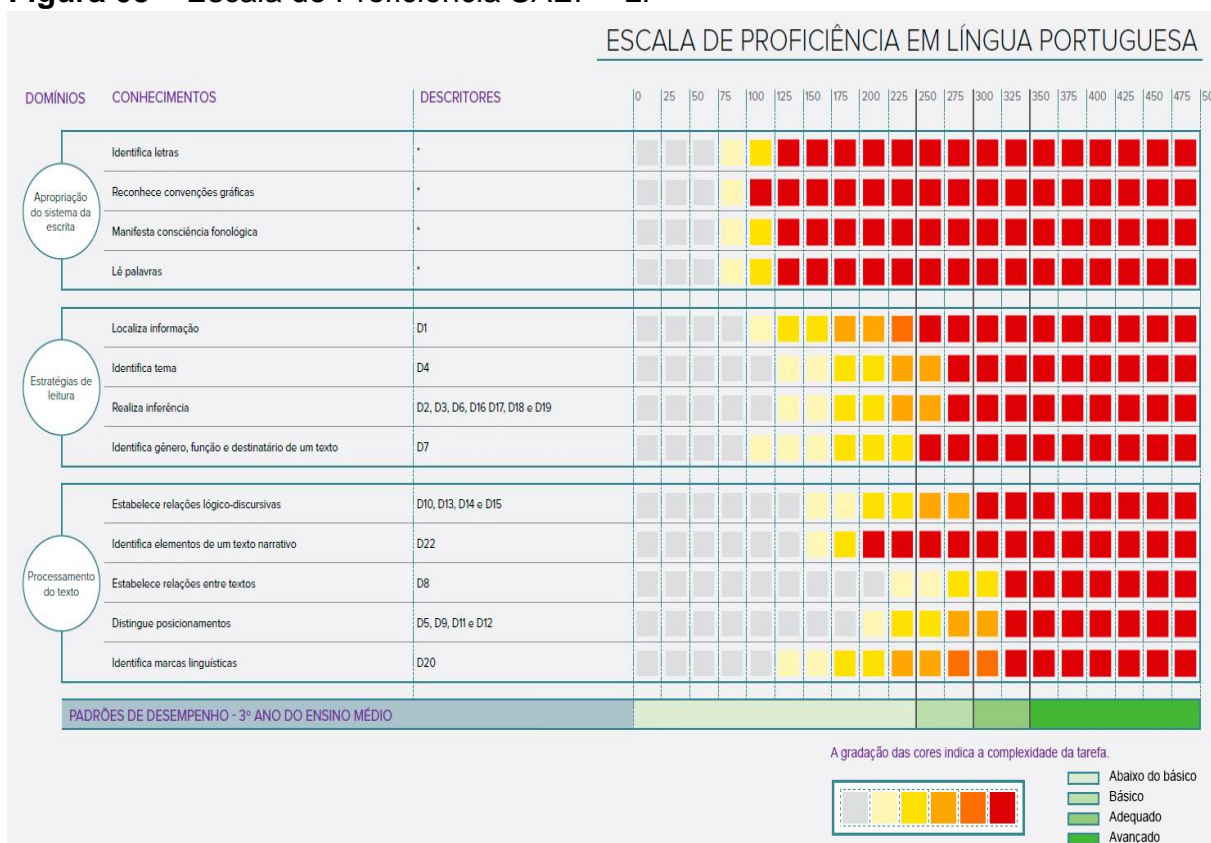
A escolha dessa metodologia é justificada pelo fato de que, por meio dela, há o cálculo de acerto do aluno. Assim,

No final, a proficiência não depende apenas do valor absoluto de acertos, depende também da dificuldade e da capacidade de discriminação das questões que o aluno acertou e/ou errou. O valor absoluto de acertos permitiria, em tese, que um aluno que respondeu aleatoriamente tivesse o mesmo resultado que outro que tenha respondido com base em seus conhecimentos. O modelo da TRI evita essa situação e gera um balanceamento de graus de dificuldade entre as questões que compõem os diferentes cadernos e os conhecimentos avaliados em relação ao contexto escolar. Esse balanceamento permite a comparação dos resultados dos alunos ao longo do tempo e entre diferentes escolas. (PARANÁ, 2013, p. 18).

Na TRI, então, o foco não é a análise da prova como um todo, mas sim a análise de cada item, tendo em vista que essa metodologia abarca um conjunto de modelos matemáticos em que “a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens” (KLEIN; FONTANIVE, 2009, p. 127). Dessa forma, quanto maior fosse a proficiência do aluno, mais chance teria de acertar o item.

No que diz respeito à escala de proficiência, essa teria sido “desenvolvida com o objetivo de traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar” (PARANÁ, 2013, p. 20), propondo-se servir de subsídio para o trabalho do professor quanto aos conhecimentos desenvolvidos pelos alunos. Conforme veremos na figura a seguir, os resultados são apresentados “em uma espécie de régua, na qual os valores obtidos são ordenados e categorizados em intervalos ou faixas que indicam o grau de desenvolvimento dos conhecimentos para os alunos que alcançaram determinado nível de desempenho” (PARANÁ, 2013, p. 20).

Figura 05 – Escala de Proficiência SAEP - LP

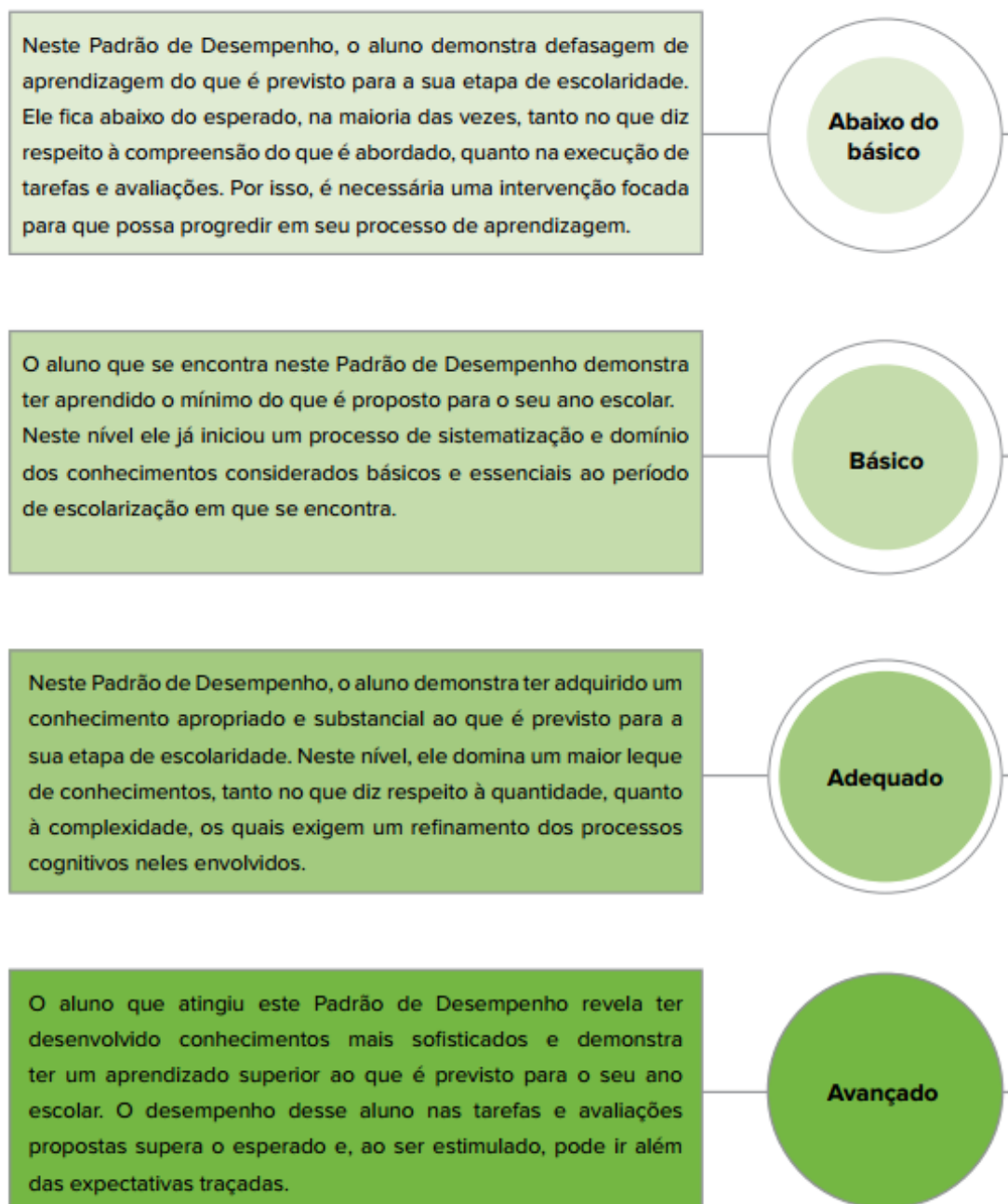


Fonte: PARANÁ (2013, p. 21).

A estrutura da escala de proficiência é organizada da seguinte forma: nas várias linhas da Escala estão dispostos os conhecimentos. Para cada capacidade, há distintos graus de complexidade, representados por uma gradação de cores, que vai do amarelo-claro ao vermelho. Assim, “a cor amarelo-claro indica o primeiro nível de complexidade, passando pelo amarelo-escuro, laranja-claro, laranja-escuro e chegando ao nível mais complexo, representado pela cor vermelha” (PARANÁ, 2013, p. 22).

Na primeira linha da escala, observamos limites divididos em faixas de 25 pontos, os quais são representados de zero a 500. Cada intervalo, então, diz respeito a um nível, sendo que um conjunto de níveis forma um Padrão de Desempenho (de ora em diante, PD), definidos pela SEED, e “representados em tons de verde. Os PD expressariam, de forma sucinta, um quadro geral das tarefas que os alunos são capazes de fazer, a partir do conjunto de conhecimentos que desenvolveram” (PARANÁ, 2013, p. 22).

Figura 06 – Padrões de Desempenho - LP – 9º ano



Fonte: PARANÁ, 2012, p. 16.

Por meio dos PD, pretende-se que seja possível analisar os percentuais de acertos obtidos pelos alunos nos diferentes níveis de desempenho, bem como a diferença de aprendizagem. Assim, esses padrões classificariam os resultados obtidos, propondo-se facilitar sua compreensão.

Na sequência, apresentaremos a análise referente às inter-relações entre a PB e a PS no que diz respeito à metodologia.

4.2.3 (In)convergências entre as metodologias da PB e da PS

A PB e a PS possuem muitas similaridades no que diz respeito à organização, à aplicação e ao cálculo dos resultados. Inicialmente, ambas as provas avaliam as disciplinas de LP, foco em leitura, e de Matemática, foco na resolução de problemas. As provas, ainda que tenham diferenças quanto às séries avaliadas, o 9º ano é a série em comum entre as duas avaliações. O número de questões, 26 em cada avaliação; e a formatação, no que diz respeito à disposição dos itens na prova são, igualmente, semelhantes na PB e na PS.

A principal diferença relativa à organização e à aplicação é que, enquanto a PB é aplicada apenas para turmas que contenham o mínimo de 20 alunos e a cada dois anos, a PS seria aplicada para todas as turmas, independentemente do número de alunos, e tinha a pretensão de ser realizada anualmente.

No que diz respeito à análise dos resultados, as duas provas utilizam a metodologia da TRI, por julgarem essa ser a mais adequada para atender aos objetivos das avaliações. Essa metodologia foi escolhida pelo fato de que, em tese, possibilitaria que “ao longo do tempo, ou seja, pode-se acompanhar a evolução dos resultados das escolas, das redes e dos sistemas educacionais como um todo, gerando uma série histórica que permite uma análise longitudinal da avaliação” (BRASIL, 2013, p. 3). Afirmamos que é em tese por dois motivos: primeiro porque a PS não está mais sendo aplicada, o que faz com que não seja possível realizar uma comparação entre os resultados obtidos; segundo porque a avaliação, da forma como está formulada, visa apenas ao diagnóstico, sem que se elaborem e efetuem políticas públicas para minimizar ou até sanar os problemas encontrados.

Quanto à metodologia de organização e de elaboração das avaliações, tanto a PB quanto a PS utilizam o BIB, recurso que possibilita que as questões sejam agrupadas, formuladas e organizadas de modo aleatório, a partir de um banco de questões. No que diz respeito à escala de proficiência e aos padrões de desempenho, há inter-relações entre as avaliações, uma vez que os descritores são similares, avaliam as mesmas disciplinas, LP e Matemática, e séries, 9º ano, possuem a mesma formatação e o foco de avaliação (leitura, no caso de LP). Então, ressaltamos que, quanto a esses aspectos, as avaliações são convergentes. Dando continuidade em nossas reflexões, a seguir, analisamos as duas avaliações no que diz respeito às concepções de linguagem e de leitura subjacentes.

4.3 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LEITURA NA PB E NA PS

Nesta seção, revisitamos as Matrizes de Referências da PB e da PS com o intuito de refletir, a partir dos seus respectivos descritores, sobre as concepções de linguagem e de leitura presentes nas referidas avaliações. Então, inicialmente analisamos cada avaliação, conferindo uma atenção especial aos descritores dessas avaliações, trazendo, para tanto, algumas questões para ilustrá-los. Entretanto, em razão do quantitativo de descritores, serão ilustrados apenas alguns para não tornarmos a discussão morosa e enfadonha.

Na sequência, realizamos uma comparação entre os descritores dessas provas, de modo a ser possível visualizar a presença ou a ausência de inter-relações entre elas no que tange às concepções de linguagem e de leitura.

4.3.1 Concepção de linguagem e de leitura predominantes na PB

Como a PB, na disciplina de LP, propõe-se avaliar a leitura, o texto é o ponto central da organização dos itens (questões) que compõem essa prova (BRASIL, 2011a). Pelo fato de ser aplicada nacionalmente, e de ser padronizada, as Matrizes de Referência da PB foram elaboradas tendo como base os PCN (BRASIL, 1998), os quais, conforme já mencionado, foram elaborados pelo MEC, com o objetivo de instituir uma base comum nacional para o ensino, e de servir como elemento norteador para as instituições de ensino organizarem seus próprios currículos. Esse documento também poderia ser usado como base para a elaboração de avaliações externas em larga escala no país todo, como é o caso que ocorreu com a PB.

Os PCN consideram que a escola deve trabalhar com a leitura utilizando uma diversidade de textos, possibilitando, assim, inúmeras interpretações e inferências por parte dos alunos (BRASIL, 2008). Então, o referido documento postula que é preciso considerar as múltiplas interpretações realizadas pelos alunos, tendo em vista que não existe apenas um único sentido para o texto, já que é construído pelos leitores no momento em que ativam os seus conhecimentos de mundo e inferem informações. Dessa forma, os leitores assumiriam o papel de sujeitos ativos na construção de sentidos, ou seja, “o leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participadamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo” (ANTUNES, 2003, p. 67).

Em relação à prática de leitura, essa deve ser organizada de modo a possibilitar que os alunos sejam proficientes, que por meio da análise e da reflexão, consigam ampliar a sua competência linguística (PERRENOUD, 1999). Quanto ao trabalho desenvolvido dentro da sala de aula, o trabalho com a leitura, de acordo com o documento que orienta a formulação da PB, deve ocorrer por meio de atividades que possibilitem, constantemente, “a leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que seja organizado em torno da diversidade de textos que circulam socialmente” (BRASIL, 1998, p. 54).

Nos PCN, a leitura é considerada como um processo de interação com o texto e com o autor; ou seja, o leitor constrói significados a partir das informações fornecidas no texto, compreendendo-os ao invés de apenas decodificá-los. Ou seja, a PB ancora-se numa concepção de linguagem interacionista, com o foco na interação entre autor-texto-leitor (BRASIL, 1998). Nessa concepção, a língua não é apenas um instrumento de interação, ela constitui os sujeitos e é por eles constituída; desse modo, o ensino deve privilegiar a função social da língua, compreendendo a leitura como:

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10-11).

Na PB, as habilidades de leitura são reunidas, conforme já apresentado neste trabalho, em seis grandes tópicos: Tópico I – Procedimentos de leitura; Tópico II – Implicações do suporte, do gênero ou do enunciador na compreensão do texto; Tópico III – Relação entre textos; Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto; Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e, por fim, o Tópico VI – Variação Linguística (BRASIL, 2011a).

Na sequência, apresentaremos os descritores presentes na Matriz de Referência da PB, a fim de verificarmos se, de fato, são formulados de acordo com a concepção interacionista de linguagem ou coexistem com outras concepções.

O D1, “*Localizar informações explícitas em um texto*”, diz respeito a um nível de leitura importante, o qual pressupõe a capacidade de decodificação do texto,

entendido como material linguístico por meio do qual o autor comunica algo ao leitor. A localização requer, primeiro, a identificação da informação.

O D10, “*Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa*”, volta-se ao texto, de modo que os alunos não precisam recorrer a elementos e situações externos ao texto para compreender o que está sendo solicitado. Os textos relacionados a esse descritor geralmente são narrativas, e os itens dirão respeito à identificação dos elementos que compõem essa tipologia (personagens, tempo, espaço etc.). Então, para responder às questões, o aluno apenas precisará voltar ao texto e identificar, na sua linearidade, as respostas para as questões formuladas a partir desse descritor. Como exemplo, apresentamos a seguir um item relacionado a essa concepção:

Quadro 10 – Exemplo de Item – Simulado PB – 2013

<p><i>O QUE DIZEM AS CAMISETAS (fragmento)</i></p> <p><i>Apareceram tantas camisetas com inscrições, que a gente estranha ao deparar com uma que não tem nada escrito.</i></p> <p><i>- Que é que ele está anunciando? – indagou o cabo eleitoral, apreensivo. – Será que faz propaganda do voto em branco? Devia ser proibido!</i></p> <p><i>O cidadão é livre de usar a camiseta que quiser – ponderou um senhor moderado.</i></p> <p><i>– Em tempo de eleição, nunca – retrucou o outro. – Ou o cidadão manifesta sua preferência política ou é um sabotador do processo de abertura democrática.</i></p> <p><i>– O voto é secreto.</i></p> <p><i>– É secreto, mas a camiseta não é, muito pelo contrário. Ainda há gente neste país que não assume a sua responsabilidade cívica, se esconde feito avestruz e...</i></p> <p><i>– Ah, pelo que vejo o amigo não aprova as pessoas que gostam de usar uma camiseta limpinha, sem inscrição, na cor natural em que saiu da fábrica. (...).</i></p> <p><i>DRUMMOND, Carlos. Moça deitada na grama. Rio de Janeiro: Record, 1987, p. 38-40.</i></p> <p><i>O conflito em torno do qual se desenvolveu a narrativa foi o fato de:</i></p> <p><i>a) alguém aparecer com uma camiseta sem nenhuma inscrição</i></p> <p><i>b) muitas pessoas não assumirem sua responsabilidade cívica</i></p> <p><i>c) um senhor comentar que o cidadão goza de total liberdade</i></p> <p><i>d) alguém comentar que a camiseta, ao contrário do voto, não é secreta</i></p>
--

Fonte: BRASIL, 2013.

Conforme destacado na exemplificação do descritor, esse item leva o aluno a identificar um, ou alguns, dos elementos que constituem a estrutura do texto

narrativo. Dessa forma, então, por essas características, está relacionado ao D10 – “Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa”. O item em análise contempla parcialmente o contido no descritor, visto que deverá identificar apenas o conflito/ou problema, um dos elementos da narrativa; assim, atentando-se a essas características, o aluno, a partir da leitura do texto, deve optar pela alternativa A “*alguém aparecer com uma camiseta sem nenhuma inscrição*”, gabarito do item.

A partir do que pudemos constatar, tanto na descrição de cada descritor quanto na formulação das questões relacionadas a eles, é que o D1 e o D10 possuem características da concepção de *linguagem como instrumento de comunicação* (PERFEITO, 2007; BAUMGÄRTNER, 2009), como uma ferramenta empregada para transmitir uma informação, que concebe a leitura com *foco no texto*, não remetendo a elementos que compõem a situação de interação.

Tais descritores expressam um entendimento de língua como código a ser decifrado, como “um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22), como se não houvesse vínculo entre ela e a história.

Quanto aos descritores D3 – “*Inferir o sentido de uma palavra ou expressão*” e o D4 – *inferir uma informação implícita em um texto*, pelo fato de possibilitarem, em partes, que os alunos, a partir dos seus próprios conhecimentos, consigam depreender sentidos, podem ser relacionados à concepção de *linguagem cognitivista* (KOCH; ELIAS, 2011), com *foco no leitor*. Como, por exemplo:

Quadro 11 – Exemplo de Item – Simulado PB – 2013

TALITA

Talita tinha a mania de dar nomes de gente aos objetos da casa, e tinham de ser nomes que rimassem. Assim, por exemplo, a mesa, para Talita, era Dona Teresa, a poltrona era Vó Gordona, o armário era o Doutor Mário. A escada era Dona Ada, a escrivaninha era Tia Sinhazinha, a lavadora era Prima Dora, e assim por diante. Os pais de Talita achavam graça e topavam a brincadeira. Então, podiam-se ouvir conversas tipo como esta: — Filhinha, quer trazer o jornal que está em cima da Tia Sinhazinha! — É pra já, papai. Espere sentado na Vó Gordona, que eu vou num pé e volto noutro. Ou então: — Que amolação, Prima Dora está entupida, não lava nada! Precisa chamar o mecânico. — Ainda bem que tem roupa limpa dentro do Doutor Mário, né mamãe? E todos riam.

BELINKY, Tatiana. A operação do Tio Onofre: uma história policial. São Paulo: Ática, 1985.

A mania de Talita de dar nome de gente aos objetos da casa demonstra que ela é:

- a) curiosa*
- b) exagerada*
- c) estudiosa*
- d) criativa*

Fonte: BRASIL, 2013.

Esse item tem a intenção de verificar se o aluno consegue inferir uma informação solicitada e que não se encontra explicitada na superfície textual nos mesmos termos contidos nas alternativas de resposta. Nesse caso, o aluno deverá compreender o texto como um todo e, a partir disso, inferir sentidos. Então, relaciona-se ao D4 – “Inferir uma informação implícita no texto”. Mesmo nesse caso, a exigência está posta pelos limites do texto e pelos conhecimentos prévios do leitor. Não se propõe um questionamento que confronte o conteúdo do texto com a realidade, extrapolando seus limites. Por essa razão é que, ao lançar mão das habilidades avaliadas pelo descritor em questão, o aluno optará pela alternativa D “*criativa*”.

Os descritores D3 – “*Inferir o sentido de uma palavra ou expressão*” e D4 – “*Inferir uma informação implícita em um texto*”, mesmo que indiquem a possibilidade, conforme destacamos anteriormente, de o foco recair apenas sobre o leitor, para que o aluno consiga inferir os sentidos solicitados, ainda assim é necessário que ocorra a interação atenta do leitor com o texto, o que se caracteriza como uma ação complexa de leitura, já que o aluno:

[...] para inferir o sentido de uma palavra ou expressão, ou interpretar uma informação implícita, necessita compreender o sentido global do texto para fazer as inferências que lhe são solicitadas [...] e se colocar na posição de leitor que tem conhecimento de mundo suficiente para interagir com o texto [...] Isso lhe dará subsídios para fazer as inferências necessárias. (COSTA-HÜBES, 2015, p. 12).

O D6 - *identificar o tema de um texto*, para ser alcançado pelos alunos, requer que haja a compreensão do texto como um todo, a qual só é possível por meio da interação texto-leitor. O tema de um texto, conforme está disposto na Matriz de Referência, diz respeito à identificação do assunto tratado no texto. É preciso que o leitor interaja com o texto, decodifique-o e, na sequência, construa, a partir do que está na sua linearidade e dos seus conhecimentos de mundo, o tema (COSTA-HÜBES, 2015).

Como observamos, são descritores calcados na compreensão de linguagem como meio de comunicação, segundo a qual o texto se configura como um código estruturado por um emissor, que pretende comunicar algo a um receptor, a quem cabe captar os sentidos. Desse modo, a língua se caracteriza como transparente, bastando que, para ler, o leitor tenha domínio sobre seu código escrito, o que evidentemente não é tarefa simples.

O D16 - *“Identificar os efeitos de ironia ou humor em textos variados”* extrapola um pouco a noção de texto e de leitura, se comparado com os descritores abordados anteriormente. Isso porque entendemos que a ironia e o humor estão e não estão no texto. Afirmamos que estão porque, de alguma forma, o autor imprime no texto uma espécie de gatilho que, encontrando condições favoráveis, será disparado. Para isso, conta com um leitor ativo, que consiga perceber esse indicativo e que produza, a partir disso, efeitos de ironia e de humor. Nesse caso, a memória linguística, histórica e discursiva do leitor é que favorecerá a percepção da ironia e do humor. Portanto, não se trata apenas de domínio do código, embora o abarque. Trata-se de ser capaz de relacionar o texto com o mundo, com a historicidade.

Ao encontro dessa questão, reforçamos nosso entendimento recorrendo a estudos de Menegassi (2010), segundo o qual, para que essa compreensão ocorra, é preciso que o leitor leve para o texto conhecimentos já existentes sobre o assunto, tendo em vista que é isso que possibilita a percepção de efeitos de ironia ou de

humor. Essas duas habilidades requerem, portanto, que o leitor realize a inferenciação, apoiado no texto e nos seus conhecimentos prévios.

Os descritores D2 – “*Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto*”; D11 – “*Estabelecer relação causa/consequência entre as partes e elementos do texto*”; D15 – “*Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.*”; e D17 - “*Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações*” são similares, tendo em vista que o D2 diz respeito a conteúdos relacionados à coesão referencial; D11 e D15 à coesão sequencial, à argumentação, à correlação de informações etc.; e D17 à pontuação, uso de travessões, aspas etc. Todos esses conteúdos, para serem compreendidos de maneira efetiva pelo leitor, precisam ocorrer por meio de um contexto, ou seja, “o leitor deve reconhecê-los, identificar sua função e estabelecer relações de sentido no contexto em que são empregados” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 12). Então, para compreender o que está sendo solicitado, é preciso que o aluno vá além das regras gramaticais, que pense no contexto, na função que esses elementos exercem dentro do texto.

Quanto aos descritores D5 – “*Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto etc.)*” e D12 – “*Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros*”, como fazem parte do mesmo tópico na Matriz de Referência, estão inter-relacionados. Para atender ao que é solicitado por esses dois descritores, “o leitor precisa considerar não apenas o texto, mas também o seu suporte, o gênero discursivo ao qual pertence, o veículo de circulação [...]” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 14), dentre outros elementos que compõem a situação de comunicação e de recepção. Dessa forma, é necessário que o aluno seja capaz de reconhecer o sentido global do texto, indo além das marcas linguísticas presentes, ou seja, o aluno precisa identificar qual o objetivo do texto, se é informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, entre outros.

O D13 – “*Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto*” possui o foco na interação, pois, por meio do vocabulário utilizado e do assunto, por exemplo, exigem que o leitor identifique quem fala no texto e a quem se destina. Sem contar que, por meio desse descritor, é possível realizar um trabalho sobre as variações linguísticas presentes na sociedade, ou seja, explora as diversas variações da fala: rural, urbana, formal, informal, e linguagem

relacionadas a certos domínios sociais, como, por exemplo, cerimônias religiosas, escolas, clubes, universidades, locais de trabalho específicos etc.

O D14 – “*Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato*”, embora esteja relacionado à linearidade do texto, já que o leitor tem que encontrar no texto elementos linguísticos que distingam um fato da opinião, exige que o leitor vá além de decodificar e de inferir. Assim, a habilidade presente nesse descritor relaciona-se à exigência, em uma questão, de o aluno distinguir partes do texto que se relacionam a um fato específico e outras que apresentem a opinião do autor relacionada a esse fato.

Nesse sentido, é preciso que o leitor vá “além, relacionando o que ali está dito/escrito com outros discursos lidos e vivenciados” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 14). Dessa forma, podemos afirmar que essa compreensão só é possível quando o leitor relaciona as informações presentes no texto com as suas vivências, experiências e compreensão de mundo.

O descritor D20 – “*Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido*” exige que o leitor consiga estabelecer relações entre textos, interpretando o sentido de cada e, posteriormente, relacionando-os entre si para conseguir inferir os sentidos dispostos neles. Esse descritor, então, abarca o conceito de intertextualidade, haja vista que exige do leitor o conhecimento de outros textos que versam sobre o mesmo assunto (KOCH; ELIAS, 2006).

O descritor D7- “*Identificar a tese de um texto*” exige que o leitor compreenda a ideia defendida pelo autor do texto, muitas vezes, a tese não está explícita, exigindo do aluno a habilidade de reconhecer, por meio das informações dispostas no texto, qual foi o posicionamento do autor. Da mesma forma, o D8 – “*Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la*” vai além, solicitando que o leitor, além de identificar a tese, consiga relacioná-la com os argumentos apresentados no texto. Ambos os descritores exigem do aluno conhecimentos globais a respeito do autor, do tema, do gênero, do contexto histórico e social, já que esses elementos auxiliam na identificação da tese e dos argumentos relacionados a ela.

O D9 – “*Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto*” exige que o leitor consiga distinguir “entre uma série de segmentos, aqueles que

constituem elementos principais ou secundários do texto” (BRASIL, 2011a, p. 60). Essa habilidade, então, possibilita que o aluno, além de compreender o texto, consiga diferenciar os aspectos mais importantes daqueles que são adjacentes.

Ao leitor, no D21 – “*Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema*”, exige-se que tenha a habilidade de reconhecer, em um mesmo texto, opiniões diferentes sobre uma mesma situação ou tema. Então, mais do que identificar o tema de um texto, cabe ao leitor, nesse descritor, analisar criticamente os textos, verificando em quais pontos as informações são convergentes e em quais pontos são divergentes. A respeito do descritor D21, então, o próprio documento afirma que “a habilidade para estabelecer esses pontos divergentes é de grande relevância na vida social de cada um, pois, constantemente, somos submetidos a informações e opiniões distintas acerca de um fato ou de um tema” (BRASIL, 2011a, p. 44).

Os descritores D18 – “*Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão*” e D19 – “*Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos*” exigem, igualmente, que o leitor, por meio de escolhas lexicais do autor, consiga inferir os efeitos de sentidos pretendidos no texto. Dessa forma, esse descritor exige amplo conhecimento linguístico e de mundo do leitor, haja vista que é só por meio da interação que será possível reconhecer os sentidos das escolhas lexicais e quais os significados que elas possuem no texto.

Nesse sentido, os descritores supracitados podem ser relacionados à concepção de linguagem *interacionista*, com foco na *interação autor-texto-leitor*, tendo em vista que, conforme orientam os PCN, essa avaliação segue essa perspectiva teórica. Koch e Elias (2006) afirmam que a presente concepção abarca as demais concepções, haja vista que “o sentido do texto é construído na interação autor-texto-leitor. Espera-se, assim, que o leitor processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que desfrute ou rechace, que dê sentido e significado ao que lê” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 10-11).

A seguir, um exemplo de item relacionado a essa concepção de linguagem e de leitura:

Quadro 12 – Exemplo de Item – Simulado PB – 2013*A BELEZA TOTAL*

A beleza de Gertrudes fascinava todo mundo e a própria Gertrudes. Os espelhos pasmavam diante de seu rosto, recusando-se a refletir as pessoas da casa e muito menos as visitas. Não ousavam abranger o corpo inteiro de Gertrudes. Era impossível, de tão belo, e o espelho do banheiro, que se atreveu a isto, partiu-se em mil estilhaços. A moça já não podia sair à rua, pois os veículos paravam à revelia dos condutores, e estes, por sua vez, perdiam toda capacidade de ação. Houve um engarrafamento monstro, que durou uma semana, embora Gertrudes houvesse voltado logo para casa. O Senado aprovou lei de emergência, proibindo Gertrudes de chegar à janela. A moça vivia confinada num salão em que só penetrava sua mãe, pois o mordomo se suicidara com uma foto de Gertrudes sobre o peito. Gertrudes não podia fazer nada. Nascera assim, este era o seu destino fatal: a extrema beleza. E era feliz, sabendo-se incomparável. Por falta de ar puro, acabou sem condições de vida, e um dia cerrou os olhos para sempre. Sua beleza saiu do corpo e ficou pairando, imortal. O corpo já então enfezado de Gertrudes foi recolhido ao jazigo, e a beleza de Gertrudes continuou cintilando no salão fechado a sete chaves.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Contos plausíveis. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

Em que oração, adaptada do texto, o verbo personificou um objeto?

- a) O espelho partiu-se em mil estilhaços*
- b) Os veículos paravam contra a vontade dos condutores*
- c) O Senado aprovou uma lei em regime de urgência*
- d) Os espelhos pasmavam diante do rosto de Gertrudes*

Fonte: BRASIL, 2013.

Esse item pretende avaliar a habilidade de o aluno reconhecer a alteração de significado de um determinado termo ou vocábulo, o qual decorre da escolha do autor em utilizar determinada figura de linguagem. Dessa forma, para o aluno depreender o efeito de sentido decorrente de uma figura de linguagem, no caso do item em questão, é preciso que conhecimentos de mundo e linguísticos sejam, igualmente, ativados. Assim, o aluno precisa lançar mão da interação e da metalinguagem, para compreender o sentido solicitado pelo item. Logo, a alternativa que melhor personifica um objeto é a alternativa D “os espelhos pasmavam diante do rosto de Gertrudes”. A partir dessas características, esse item está relacionado ao D18 – “Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão”.

Conforme pudemos perceber na análise dos descritores da PB, coexistem, nessa avaliação, diferentes concepções de linguagem e de leitura. Então, mesmo

que a concepção interacionista, com foco de leitura na interação autor-texto-leitor, seja predominante, há uma mescla de outras concepções (MENEGASSI; ÂNGELO, 2010).

Na sequência, apresentaremos os descritores da PS, analisando com quais concepções de linguagem e de leitura estão relacionados.

4.3.2 Concepção de linguagem e de leitura predominantes na PS

De acordo com o que já foi apresentado na presente pesquisa, a PS é uma avaliação externa em larga escala, desenvolvida exclusivamente para o Estado do Paraná. Por esse fato, na sua organização, levou-se em consideração os PCN, mas principalmente as DCE, o documento estadual que pretende nortear o ensino e o trabalho pedagógico nas escolas paranaenses.

Dessa forma, a linguagem é vista como um fenômeno social, haja vista que nasce da necessidade de interação entre as pessoas. Portanto, possui o interacionismo como concepção de linguagem e a leitura com foco na interação entre autor-texto-leitor (PARANÁ, 2008, p. 49). Esse documento assume uma concepção de linguagem que não se fecha “na sua condição de sistema de formas [...], mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos” (RODRIGUES, 2005, p. 156).

Conforme Menegassi e Fuza (2010), o ensino de LP, seguindo as orientações do referido documento, respalda-se numa proposta interacionista, aberta a sua condição de atividade e de acontecimentos sociais. Então, para que os alunos tenham seus conhecimentos linguísticos e discursivos desenvolvidos, é preciso que sejam dadas condições de interagirem com o meio em que estão inseridos; e a leitura seria um dos caminhos que possibilitam essa interação. Sendo assim,

[...] para que tais objetivos sejam alcançados, cabe ao professor promover a prática, a discussão e a leitura de textos das diferentes esferas sociais, garantindo o envolvimento do aluno com as práticas discursivas, fazendo com que haja uso efetivo da linguagem. (MENEGASSI; FUZA, 2010, p. 321).

Sob essa perspectiva, a leitura é entendida como “um ato dialógico interlocutivo, que envolve demandas sociais históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento” (PARANÁ, 2008, p. 18). Foi

com base nessa teoria que a PS foi elaborada, já que, de acordo com informações disponibilizadas no próprio documento oficial:

A concepção de linguagem que fundamenta o trabalho com a língua materna no Ensino Fundamental é a de que a linguagem é uma interação entre os falantes. Conseqüentemente, o texto deve ser o foco do ensino da língua, uma vez que as interações entre os sujeitos, mediadas pela linguagem, se materializam na forma de diferentes gêneros. (PARANÁ, 2012, p. 26).

Sendo assim, o leitor possui “um papel ativo no processo de leitura, e para se efetivar como co-produtor, procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita e rejeita conclusões, usa estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, nas suas experiências e na sua vivência sócio-cultural [...]” (PARANÁ, 2008, p.71). É preciso utilizar determinadas estratégias que fazem parte do seu conhecimento linguístico e das suas experiências sociais para formular e atribuir diversos sentidos para o texto.

Na Matriz de Referência da PS, conforme já apresentado, as habilidades de leitura são reunidas em seis grandes tópicos: Tópico I – Procedimentos de leitura; Tópico II – Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão de textos; Tópico III – Relação entre textos; Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto; Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e, por fim, o Tópico VI – Variação Linguística (BRASIL, 2011a). Então, a partir desses tópicos, apresentamos, especificadamente, cada um dos descritores, a fim de verificarmos se, de fato, são formulados de acordo com a concepção interacionista de linguagem.

Dessa forma, inicialmente, realizamos uma análise de todos os descritores, relacionando-os às concepções de linguagem que se assemelham. Os descritores D1 – “*Localizar informações explícitas em um texto*” e D22 – “*Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa*” exigem que o leitor depreenda informações que estão na linearidade do texto, ou seja, informações explícitas no texto. O leitor, ao ter contato com itens relacionados a esses descritores, deve localizar, no percurso do próprio texto, as informações solicitadas nas questões a ele relacionadas. Por meio dessa localização e identificação na superfície do texto, os alunos passariam a ter condições de refletir sobre as informações nele dispostas.

Devido a essas características, compreendemos que esses dois descritores estão relacionados à concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*, com a leitura com *foco no texto*. Reafirmamos isso tendo como base o que postula Travaglia (1996), de que a “língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem” (TRAVAGLIA, 1996, p. 29). Dessa feita, de acordo com essas características é que os descritores supracitados podem ser relacionados a essa concepção.

A seguir, um exemplo de questão relacionada à concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*:

Quadro 13 – Exemplo de Item – Simulado PS – 2011

Leia o texto abaixo:

Significados na Adolescência

Uma conversa entre um professor e um jovem adolescente...

O professor prossegue na sua explicação:

- Frutos amadurecem... Fruto maduro quer dizer bom, entendes? Bom quer dizer doce...

Responde o jovem adolescente:

- Então o beijo é maduro?

E o professor:

-Não.

E o jovem adolescente:

- Então... O beijo é doce...

E o professor:

- Beijos são complicados... É melhor falar de frutos. Frutos se podem comer... A comida fala...

E o adolescente determinado nas suas descobertas:

- Seres humanos também falam...

E o professor desanimado:

- Falam... Ai, ai, ai... Vai começar de novo.

Disponível em: <<http://www.luso-poemas.net/modules/new/article.php>> Acesso em 20 abr. 2011.

O fato que deu origem a essa história foi:

- a) a explicação do professor.
- b) a insistência do aluno.
- c) o desânimo do professor.
- d) o questionamento do aluno.

Fonte: PARANÁ, 2013.

Esse item avalia a habilidade de o aluno reconhecer os elementos que compõem a narrativa, exigindo que o aluno identifique o conflito gerador da história. Esse item relaciona-se ao D22 – “Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa”. Dessa forma, como o comando solicita que o aluno identifique o conflito gerador da história, o aluno deve fazer uma leitura atenta,

observando o título e as pistas fornecidas pela linearidade do texto, e optar pela alternativa D, “o *questionamento do aluno*”, que é o gabarito.

Quanto aos seguintes descritores, D2 – “*Realizar inferência do sentido de uma palavra ou de uma expressão em um texto*” e o D3 – “*Realizar inferência de uma informação implícita em um texto*”, esses relacionam-se à compreensão inicial de informações dispostas no texto. Dessa forma, esses inserem-se na concepção de linguagem *cognitivista*, com foco *no leitor*. Por meio da inferenciação, portanto, “o leitor avança mais rapidamente na leitura e permite que o texto torne-se mais conciso, manifestando uma característica pertinente ao leitor competente que a escola busca formar” (MENEGASSI; ÂNGELO, 2010, p. 23).

Entretanto, ainda que o foco recaia sobre o leitor e que seja considerado como o ponto central da leitura, da forma como a PS está organizada não possibilita, efetivamente, que o leitor depreenda as informações de acordo com o que interpretou do texto. Isso ocorre pelo fato de que a prova é organizada com questões de múltipla escolha, as quais já possuem uma resposta pré-definida. Então, mesmo que o aluno “atribua significado ao texto, a partir dos conhecimentos prévios armazenados em sua memória, que se forma na escola e, principalmente, fora dela (MENEGASSI, 2010, p. 4), fica limitado a responder às alternativas a partir das opções disponíveis.

A seguir, um exemplo de item relacionado a essa concepção:

Quadro 14 – Exemplo de Item – Simulado PS - 2011

Leia o texto abaixo:

Luz no fim do túnel

Graças a Ricão, minhas dúvidas sobre ser "igual ou diferente", "original ou copiado" viraram secundárias. Num minuto súbito, deixei de me sentir perdido, foi incrível! Tinha agora um rumo na vida, enxergava luz no fim do túnel. A meta era ser escritor de comediante, aprender a ser engraçado, bolar monte de frases espertas e situações hilárias para Rogério apresentar em espetáculos de ventríloquo pelo país, operando um boneco de mão. Agente estrearia na tevê, num show de talento. Faria o maior sucesso. Seria convidado para outros programas. Ganharia uma grana firme e alcançaria fama - talvez até mesmo antes dos 15 anos. Com o primeiro dinheiro firme que entrasse, eu compraria um barraco para o Ricão. Ou melhor, barraco não, casinha decente. Depois mandaria pôr dessas mãos postiças supermaneiras no braço dele. Ricão trabalharia com a gente de secretário, colaborador, cobrador, sei lá, até ator, em certos números. Quem sabe se, um dia, além de Ricão, não seria ricoço também. Planejar como gastar altas granas era mais gostoso do que decidir como usar os caraminguás do aumento da mamãe. E se alguém, naquele instante, me perguntasse na bucha: "Ser gêmeo idêntico é bom ou é ruim?", ouviria de resposta certa: "É ótimo! Ótimo para criar confusão no palco e botar o auditório rindo." As ideias foram tantas, que mal guardei metade delas. Uma das boas, que retive, era Rogério comandar, em vez de um boneco, um dinossauro chamado Grumbs. Imaginei o nome da dupla: Roger and Grumbs. Em inglês soava bem, o que era meio caminho andado. Aí, nosso programa de televisão se chamaria Planeta Grumbs e o título do primeiro filme nacional que a gente faria, poderia ser "Rogério e Grumbs na Bogúncia." Enfim, na possibilidade de ser em breve rico e famoso, todos os meus problemas pareceram resolvidos.

PATRIOTA. Margarida. Luz no fim do túnel. In: Uma voz do outro mundo. Belo Horizonte: Dimensão. 2007. p. 83-4.

De acordo com as informações presentes nesse texto, conclui-se que o narrador era

- a) atirado.*
- b) destemido.*
- c) irresponsável.*
- d) sonhador.*

Fonte: PARANÁ, 2013.

Nesse item, avalia-se a habilidade de o aluno reconhecer uma informação que não está explícita verbalmente em um texto. Assim, a linguagem simples e narrativa linear facilitam a compreensão. O comando, por sua vez, solicita que o aluno conclua qual é a característica que se pode inferir a respeito do narrador pelos fatos expostos. Assim, para responder adequadamente a essa questão, o aluno deve acompanhar atentamente a narrativa e observar os verbos no futuro do pretérito, os quais indicam suposições. Ao fazer essas observações, a alternativa correta é a letra D “*sonhador*”. Dessa forma, pelas características apresentadas, esse item relaciona-se ao D3 – “Realizar inferência de uma informação implícita em um texto”.

Quanto aos demais descritores, destacamos que: ao ser solicitado, pelo D4 – “Identificar o tema de um texto”, que o aluno identifique o tema de um texto, é

preciso, inicialmente, compreender o texto em seu sentido global, o que só é possibilitado pela interação do leitor com o texto. Dessa forma, o tema do texto diz respeito ao assunto principal que o texto trata, fazendo com que o leitor, para apreendê-lo, considere “os aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa, enfim” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 59).

O D16 – *“Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados”* exige que o leitor perceba, a partir do uso das palavras que foram usadas ou dos usos irregulares dessas, efeitos de ironia ou de humor. Atividades relacionadas a esse descritor geralmente tornam a leitura agradável, acarretando diversão e prazer nos alunos enquanto a compreensão do texto está ocorrendo (BESERRA, 2006). Para que isso ocorra, entretanto, é necessário que o leitor compreenda o sentido do texto como um todo, ativando conhecimentos externos ao texto, haja vista que apenas a compreensão linguística, muitas vezes, não possibilita esse reconhecimento.

Os descritores D10 – *“Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade”*; D14 – *“Estabelecer relação causa/consequência entre as partes e elementos do texto”*; D15 – *“Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas pelo uso de elementos linguísticos”*; D17 – *“Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outros recursos gráficos”* podem ser agrupados, pelo fato de que são similares. Então, mesmo que apontem para conhecimentos relacionados à coesão referencial, à coesão sequencial e à pontuação, apenas esses conhecimentos linguísticos não são suficientes para que os alunos alcancem as habilidades relacionadas aos descritores. Assim, é preciso que, além de compreender os elementos linguísticos, os leitores saibam relacioná-los ao texto e ao seu conhecimento global. Só dessa forma, então, é que haverá a interação, tendo em vista que esses elementos, quando relacionados, possibilitam que ocorra a “singularização do leitor que, convocado pelo texto, participa da elaboração dos significados, confrontando-o com o próprio saber, com sua experiência de vida” (PARANÁ, 2008, p. 57).

Os descritores D6 – *“Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)”* e D7 – *“Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros”* exigem do leitor conhecimentos que vão além das marcas linguísticas, ou seja, é preciso que o aluno ative certos conhecimentos que

extrapolam a materialidade do texto. Ao entrar em contato com questões relacionadas ao D7, por exemplo, o aluno terá de ser capaz de identificar a finalidade e as características de textos de diversos gêneros, como, por exemplo, de história em quadrinhos, tirinha, charge, crônica, miniconto, fábula, poesia, anúncio, cartaz, artigo de opinião, piada, bula, horóscopo, entre outros.

Dessa forma, destacamos que “o aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos” (PARANÁ, 2008, p. 53). O trabalho com os gêneros “propicia o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, tomar uma atitude responsiva diante deles” (PARANÁ, 2008, p. 71).

O D20 – *“Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto”*, ao solicitar que o leitor identifique as marcas linguísticas e diferencie o locutor e o interlocutor do texto, e o D5 – *“Distinguir um fato de uma opinião”* exigem que o aluno lance mão da interação, já que, por meio da identificação das marcas linguísticas, o leitor poderá verificar as intenções, as marcas ideológicas, o contexto de produção do texto. Dessa forma, essas marcas linguísticas “são combinadas para produzirem determinados efeitos de sentido, profundamente vinculados a contextos e adequados às finalidades pretendidas no ato da linguagem” (PARANÁ, 2008, p. 54), cabendo ao leitor, a partir dos seus conhecimentos, inferir os diversos sentidos que essas poderão ter no texto.

Para atender aos descritores D8 – *“Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratem do mesmo tema”* e D9 – *“Reconhecer posicionamentos entre textos que tratam do mesmo tema”*, o leitor precisa compreender, primeiramente, as informações dispostas em cada texto, para, na sequência, poder relacionar textos diversos que tratam de um mesmo tema. Da mesma forma, esses descritores exigem que os alunos vão além da linearidade do texto, tendo em vista que é preciso conhecimentos prévios para interpretá-los e relacioná-los, já que o leitor “participa da elaboração dos significados, confrontando-o com o próprio saber, com a sua experiência de vida” (PARANÁ, 2008, p. 57).

Os descritores D11 – *“Identificar a tese de um texto”*; D13 – *“Identificar a informação principal de um texto”* e o D12 – *“Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la”* exigem que o leitor, além de compreender o texto, consiga identificar a tese do texto, ou seja, o posicionamento defendido pelo

autor. Da mesma forma, quando o leitor consegue perceber a tese, identificará, na sequência, a informação principal abordada, bem como os argumentos relacionados ao posicionamento do autor. Todos os descritores supracitados estão relacionados à interação entre autor-texto-leitor, pelo fato de que é só por meio da interação que é possível atender que o aluno identifique a tese e a informação principal de um texto, bem como estabelecer uma relação entre a tese do texto e os argumentos utilizados para defendê-la.

Por fim, os descritores D18 – *“Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão”* e o D19 – *“Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos”* exigem que o leitor, além de interpretar as escolhas linguísticas do autor, consiga reconhecer o porquê que determinada palavra, expressão ou recursos linguísticos foram utilizados ao invés de outros. O atendimento a esses descritores só é possível quando o aluno possui um conhecimento linguístico amplo, de modo que seja possível relacionar as informações dispostas no tempo com o seu conhecimento prévio, tendo em vista que muitas informações não estão presentes na linearidade do texto. Isso exige, então, que o leitor vá além do que está sendo apresentado, lançando mão da interação para desempenhar tal função.

Os descritores supracitados podem ser relacionados à concepção *interacionista*, com foco na *interação entre autor-texto-leitor*, haja vista que essa é a perspectiva teórica, de acordo com Paraná (2008), seguida pela avaliação e que, a partir do que constatamos, possuem as características necessárias que os inserem nessa classificação.

Assim, para atender ao que está disposto tanto no documento quanto na avaliação em questão, é preciso que, na sala de aula, sejam analisados, nas atividades de compreensão e de interpretação de texto, “os conhecimentos de mundo do aluno e linguísticos, da situação comunicativa, dos interlocutores envolvidos, dos gêneros e suas esferas, do suporte em que o gênero está publicado, de outros textos (intertextualidade) (PARANÁ, 2008, p. 73). A seguir, um exemplo de item relacionado a essa concepção:

Quadro 15 – Exemplo de Item – Simulado PS - 2011

Leia o texto abaixo:

Os riscos da "aldeia global"

"O incrível desenvolvimento da ciência e da tecnologia contemporânea aperfeiçoou de tal forma os instrumentos de comunicação que atualmente nenhuma parte do mundo está isolada das outras; assim, nosso planeta já não passa de uma 'aldeia global'.

No entanto, essa maravilhosa conquista do homem é também uma faca de dois gumes. (...)"

ING, Jean In: O Correio da Unesco. Rio de Janeiro: FGV, maio, 1983. Fragmento.

Ao empregar a expressão "faca de dois gumes", o autor quer mostrar

- a) a conquista das novas tecnologias pelo homem moderno.*
- b) os aspectos positivos e negativos da conquista do homem.*
- c) a comunicação como forma de perigo para a sociedade.*
- d) os perigos que o desenvolvimento da ciência traz.*

Fonte: PARANÁ, 2013.

Esse item, conforme podemos perceber, avalia a habilidade de o aluno compreender o sentido de uma expressão a partir do contexto em que ela está inserida. O comando solicita que o aluno depreenda o sentido da expressão utilizada no texto; assim, o período no qual ela se encontra é iniciado por uma ideia de oposição, o que, evidentemente, fornece pistas do seu sentido em relação ao que foi mencionado anteriormente no texto. Ao lançar mão dessas informações, o aluno opta pela alternativa B “*os aspectos positivos e negativos da conquista do homem*”, gabarito da alternativa. Essa questão está, portanto, relacionada ao D18 – “Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão”

Dessa forma, após analisarmos os descritores da PS, pudemos verificar que, nessa mesma avaliação, coexistem diferentes concepções de linguagem e de leitura, porém, seguindo as orientações de Paraná (2008), a concepção interacionista predomina nos descritores da avaliação, da mesma forma que o foco na leitura recai na interação entre autor-texto-leitor. Essa concepção é importante pelo fato de que, por meio dela, o ensino de LP visa:

[...] aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. Para isso, é relevante que a língua seja percebida como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões. (PARANÁ, 2008, p.41).

A partir dessa concepção, então, “o ato de ler caracteriza-se por um diálogo, dimensionado pelo social e pelo histórico. Ler é o produto de uma relação de alteridade, de negociação de sentidos entre o leitor o texto e o autor” (BAUMGÄRTNER, 2009, p. 185). Ou seja, segundo a referida autora, por meio da concepção interacionista, o leitor tem a possibilidade de agir no mundo por meio da linguagem. Então, é preciso que as atividades de leitura desenvolvidas na sala de aula visem à ampliação de discussões sobre os textos e à análise crítica dos alunos, sempre levando em consideração a vivência e o posicionamento desses nos momentos de reflexão sobre os assuntos relacionados ao texto.

A seguir, tendo em vista que analisamos os descritores de cada uma das avaliações, realizaremos uma comparação, a fim de verificarmos em quais aspectos se assemelham ou se diferenciam no que diz respeito às concepções de linguagem e de leitura.

4.3.3 (In)convergências entre a PB e a PS quanto às concepções de linguagem e de leitura

Após analisarmos separadamente as Matrizes de Referências de cada uma das avaliações, apresentamos os descritores da PB e da PS nos tópicos em que estão organizados, a fim de verificarmos se, por meio deles, há inter-relações entre as avaliações no que diz respeito às concepções de linguagem e de leitura. A seguir, então, apresentamos um quadro comparativo dos descritores de ambas as provas, analisando as diferenças e as semelhanças que circundam esses dois sistemas de avaliação.

Primeiramente, no que diz respeito às matrizes de referência de ambas as provas, ressaltamos que essas são organizadas em seis tópicos, possuindo, cada uma, 21 descritores para o 9º ano do EF. O quadro 16, a seguir, apresenta os descritores referentes ao Tópico I:

Quadro 16 - Tópico I – Procedimentos de leitura

PROVA BRASIL	PROVA SAEP
D1 – Localizar informações explícitas em um texto	D1- Localizar informações explícitas em um texto
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D2 – Realizar inferência do sentido de uma palavra ou de uma expressão em um texto
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto	D3 – Realizar inferência de uma informação implícita em um texto
D6 – Identificar o tema de um texto	D4 - Identificar o tema de um texto
D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D5 - Distinguir um fato da opinião

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2011a) e em Paraná (2013).

Nesse primeiro tópico podemos visualizar que ambas as avaliações organizam os seus descritores da mesma maneira, tanto é que os descritores relacionados à concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*, com foco no *texto*, são os mesmos: D1 – “*Localizar informações explícitas em um texto*”. Da mesma forma que os descritores relacionados à concepção de linguagem *cognitivista/inatista*, com foco *no leitor*, D3 e D4 da PB e D2 e D3 da PS, são idênticos. Esses descritores apontam para a necessidade de o leitor saber localizar informações explícitas no texto e, a partir delas, fazer inferências, já que não há como o aluno compreender e refletir sobre o texto, sem aprender, primeiramente, a decodificá-lo, por isso a importância de existirem questões relacionadas a esses descritores. Concordamos com Beserra (2006), quando afirma que “não se trata de substituir os exercícios sobre regras gramaticais por qualquer coisa que envolva o texto. Trata-se de promover na escola a reflexão cotidiana e significativa sobre as vivências humanas de toda ordem” (BESERRA, 2006, p. 47), seja com atividades de decodificação ou com atividades de compreensão e de reflexão sobre os textos.

Além disso, todos os demais descritores desse tópico relacionam-se à concepção *interacionista* de linguagem, tendo como foco a interação entre *autor-texto-leitor*, para os quais a língua é entendida como “uma atividade interativa, inserida no universo das práticas sociais e discursivas” (BRASIL, 2011, p. 20).

O quadro 17, a seguir, traz os descritores relacionados ao tópico II:

Quadro 17 - Tópico II – Implicações do suporte, do gênero ou do enunciador na compreensão do texto

PROVA BRASIL	PROVA SAEP
D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)	D6 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)
D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D7 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2011) e em Paraná (2013).

Da forma como o tópico II está organizado, podemos perceber que as Matrizes de Referência da PB e da PS são muito semelhantes no que diz respeito ao trabalho com os gêneros, o que pode ser evidenciado tanto pela perspectiva teórica de ambos os sistemas de avaliação quanto pela organização dos descritores. De um modo geral, o aluno, por meio de itens relacionados a esse tópico, deve ser capaz de “reconhecer, na leitura de gêneros textuais diferenciados, a função social dos textos: informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar etc.” (BRASIL, 2011a, p. 40).

Marcuschi (2008), ao encontro dessa questão, postula que, para compreender as implicações do suporte, do gênero ou do enunciador, é precioso que os leitores compreendam o que está disposto no texto, selecionando, reordenando, reconstruindo as informações presentes no texto.

No tópico III, os descritores estão organizados de acordo com o quadro 18:

Quadro 18 - Tópico III – Relação entre textos

PROVA BRASIL	PROVA SAEP
D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D8 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema
D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	D9 – Reconhecer posicionamentos entre textos que tratam do mesmo tema

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2011a) e em Paraná (2013).

Ao dispor os descritores de maneira semelhante, fica evidente, mais uma vez, a perspectiva teórica de ambas as avaliações, tendo em vista que os seus descritores são similares e exigem conhecimentos do leitor relacionados à concepção *interacionista* de linguagem, já que analisa “a relação entre o modo de tratamento do tema e as condições de produção, recepção e circulação dos textos” (BRASIL, 2011a, p. 41).

Concordamos com Koch e Elias (2011), quando as autoras postulam que:

Identificar a presença de outro(s) texto(s) em uma produção escrita depende e muito do conhecimento do leitor, do seu repertório de leitura. Para o processo de compreensão e produção de sentido, esse conhecimento é de fundamental importância. Também é importante destacar que a inserção de ‘velhos’ enunciados em novos textos promoverá a constituição de novos sentidos. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 78, grifos das autoras).

Assim, a intertextualidade é a responsável pela construção e alteração de sentidos em um texto, a qual só é possível quando, no processo de leitura e de produção de sentido, o leitor ativa conhecimentos prévios para comparar os textos apresentados. Ressaltamos, mais uma vez, que isso só é possível de acontecer quando há a interação entre autor-texto-leitor.

O quadro 19 apresenta os descritores relacionados ao tópico IV:

Quadro 19 - Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto

PROVA BRASIL	PROVA SAEP
D2 - Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D10 – Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade
D10 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D22 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
D11 - Estabelecer relação causa/consequência entre as partes e elementos do texto	D14 – Estabelecer relação causa/consequência entre as partes e elementos do texto
D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas pelo uso de elementos linguísticos
D7 – Identificar a tese de um texto	D11 – Identificar a tese de um texto
D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	D12 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	D13 – Identificar a informação principal de um texto

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2011a) e em Paraná (2013).

Dentro desse tópico, encontramos dois descritores (D10 da PB, e D22 da PS) que são relacionados à concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*, tendo foco *no texto*. Então, mais uma vez, verificamos semelhanças entre as avaliações, que organizam, de maneira muito similar, os seus descritores. Conforme já apresentando, é de suma importância os descritores exigirem do leitor informações referentes à linearidade do texto, tendo em vista que serão essas atividades que possibilitarão a compreensão global do texto.

Esse tópico, então, organiza-se a partir da coerência e da coesão presentes no processamento de um texto. Koch e Elias (2011), a respeito desses dois conceitos, afirmam que:

[...] *a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência: as marcas de coesão encontram-se no texto ('tecem o tecido do texto'), enquanto a coerência não se encontra no texto, mas constrói-se a partir dele, em dada situação comunicativa, com base em uma série de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional.* (KOCH; ELIAS, 2011, p. 186, grifos das autoras).

Tendo como base o que Koch e Elias (2011) postulam a respeito da coesão e da coerência, ressaltamos que esses elementos, não só esses, são essenciais para que um texto seja considerado um texto e para que seja compreendido como um. Dessa forma, é de suma importância o desenvolvimento de atividades relacionadas a esses descritores, os quais estão relacionados à coesão e à coerência no processamento do texto.

Quanto aos outros descritores que compõem esse tópico, destacamos que possuem características da concepção *interacionista* de linguagem, evidenciando que a perspectiva teórica, disposta nos documentos oficiais, prevalece nas Matrizes de Referência das avaliações. Para essa concepção, o sentido do texto, para ser produzido, exige “que o leitor ative conhecimentos previamente constituídos e armazenados na memória [...] sendo construído pelo leitor com base em seus conhecimentos e na materialidade linguística do texto” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 187).

O tópico V está disposto no quadro 20 a seguir:

Quadro 20 - Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

PROVA BRASIL	PROVA SAEP
D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
D17 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outros recursos gráficos
D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão
D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos	D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2011a) e em Paraná (2013).

A PB e a PS, por terem como perspectiva teórica o interacionismo, exigem, nesse tópico, que os alunos saibam utilizar os elementos linguísticos para que consigam depreender os recursos expressivos e os efeitos de sentido de um texto. Assim, além de identificar os sinais de pontuação, mecanismos de notação, é preciso que o “leitor, ao explorar o texto, perceba como esses elementos constroem a significação, na situação comunicativa em que se apresentam” (BRASIL, 2011a, p. 62).

As atividades de leitura relacionadas a esses descritores possibilitam que os leitores tenham manifestações de apreço, de emoção, de riso, entre outras, haja vista que há a exploração de recursos expressivos e de efeitos de sentido. Ao encontro dessa questão, e a respeito desses descritores, Beserra (2006) afirma que:

A leitura na escola não precisa necessariamente estar atrelada a exercícios e pode pretender, também, o prazer, o gosto de apreciar um jeito afável, sensível, hilário, surpreendente, comovente, doloroso etc. de dizer algo que todos nós, em algum momento, gostaríamos de dizer ou de ter dito, e que o autor disse (e publicou) antes de nós. (BESERRA, 2006, p. 48).

Os textos que exploram esses efeitos de sentido são clássicos exemplos de textos que tornam a leitura leve, prazerosa, divertida, que instigam os alunos a, por meio desses sentimentos, se posicionarem sobre o texto, e a refletirem a partir dos exercícios relacionados a ele.

Por fim, o último tópico, VI, está disposto no quadro 21, abaixo:

Quadro 21 - Tópico VI – Variação Linguística

D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D20 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto
--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2011a) e em Paraná (2013).

O descritor D13, da PB, e o D20, da PS, evidenciam a similaridade das avaliações no que diz respeito à variação linguística, ou seja, exigem que o leitor identifique determinadas marcas linguísticas que são inerentes a determinados grupos sociais, por exemplo. Então, por meio dessas peculiaridades e da forma como estão dispostas no texto, as marcas linguísticas possibilitam que o leitor compreenda quem é o locutor ou o interlocutor do texto.

É relevante destacar que inúmeros aspectos fazem com que ocorra a diversidade linguística, sejam sociais, regionais ou estilísticos, sem contar que, ao longo do tempo, a língua, por si só, vai sofrendo modificações. Nesse sentido, para que o leitor consiga depreender esses sentidos no texto, é preciso que ative conhecimentos disponibilizados pela interação entre o autor, o texto e o próprio leitor.

A partir do que foi exposto, podemos afirmar que há, sim, inter-relações entre as avaliações no que diz respeito à concepção de linguagem e de leitura, tendo em vista que as Matrizes de Referência da PB e da PS são organizadas em tópicos, com descritores que apresentam graus de complexidade distintos e que estão intimamente relacionados à concepção interacionista de linguagem.

No que diz respeito às (in)convergências entre as concepções de linguagem e de leitura das avaliações, ressaltamos que o principal ponto se deve à formatação dos descritores, tendo em vista que, em um mesmo descritor, pode coexistir mais de uma concepção de linguagem e de leitura. Nesse sentido, mesmo que sejam avaliações que possuam uma abrangência distinta e que a formatação dos descritores tenham algumas peculiaridades, são suficientes para torná-los

totalmente diferentes. No que diz respeito à perspectiva teórica quanto à concepção de linguagem interacionista e à concepção de leitura com foco na interação entre autor-texto-leitor elas são idênticas.

Finalizamos, assim, a análise das Matrizes de Referência, destacando, separadamente, cada um de seus descritores e, posteriormente, inter-relacionando-os, verificando as convergências entre as duas avaliações externas em larga escala, a PB e a PS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como tema a análise de dois sistemas de avaliação, SAEB e SAEP, bem como de duas respectivas provas: PB e PS. Para tanto, como objetivo geral, nos propusemos a constatar se há inter-relações entre SAEB/PB e o SAEP/PS no que se refere aos objetivos, à metodologia e às concepções de linguagem e de leitura. Dessa forma, a fim de que esse objetivo geral fosse alcançado, traçamos, separadamente, alguns objetivos específicos, os quais possibilitaram que esse objetivo geral fosse contemplado. Como metodologia, a nossa pesquisa é qualitativa, interpretativista, de abordagem sócio-histórica, de análise documental; percurso metodológico que nos possibilitou desenvolver a pesquisa e atender aos objetivos propostos.

Nessa perspectiva, inicialmente, no segundo capítulo, refletimos sobre as concepções e os tipos de avaliação escolar, descrevendo o percurso histórico da avaliação nacional, as formas de avaliação, e como elas estão, atualmente, caracterizadas. Sendo assim, realizamos uma análise específica de cada um dos sistemas de avaliação e das suas respectivas provas, destacando os documentos que as formularam e a sua caracterização.

Compreendemos, então, os aspectos relacionados à formulação, à aplicação e aos resultados dessas avaliações, verificando, no terceiro capítulo, seus aspectos distintos e semelhantes, sempre refletindo sobre eles e relacionando com a teoria utilizada no estudo.

Quanto à análise das avaliações, a realizamos no quarto capítulo, momento que refletimos, a partir das categorias de análise elencadas, se há, entre a PB e a PS, convergências quanto aos objetivos, à metodologia e às concepções de linguagem e de leitura.

Quanto aos objetivos das referidas avaliações, destacamos que possuem pequenas diferenças entre si, como, por exemplo, em relação à disponibilização dos resultados. A PB disponibiliza os resultados para o todo o país, e, por essa razão, esses demoram a chegar à equipe pedagógica das escolas. Já a PS, por sua vez, pelo fato de ser aplicada apenas no Estado, os resultados deveriam chegar às escolas rapidamente, sendo esse o principal motivo apresentado para a implementação dessa prova. Quanto aos demais objetivos, possuem algumas

pequenas divergências entre si, mas nada que os torne totalmente distintos. A partir do que pudemos levantar, esses objetivos são tão semelhantes pelo fato de que avaliam as mesmas disciplinas, LP e Matemática, e são aplicados no 9º ano. Ademais, a perspectiva teórica, conforme verificamos na análise, é a mesma, o que corrobora para que os objetivos sejam praticamente idênticos.

No que se refere à metodologia das avaliações, tanto a PB quanto a PS são idênticas em todos os aspectos: Matrizes de Referência; formatação da prova; números de questões; disciplinas avaliadas; TRI; escala de proficiência; entre outros aspectos. Sendo assim, conforme pudemos constatar na análise da presente dissertação, a metodologia de ambas as avaliações é idêntica, não diferindo em nenhum aspecto.

Quanto às concepções de linguagem e de leitura, evidenciamos, a partir da análise, que a concepção de linguagem que predomina tanto na PB quanto na PS, a partir do que evidencia a Matriz de Referência, e a configuração dos descritores, é a concepção interacionista de linguagem, tendo o foco da leitura na interação entre autor-texto-leitor. Entretanto, em alguns itens, por exemplo, é possível verificar que as concepções de linguagem e de leitura coexistem.

Nesse sentido, após as constatações, ressaltamos que, ainda que essas avaliações tenham abrangência distintas, ou seja, uma é aplicada em todo o país e a outra é aplicada apenas no estado do Paraná, a formatação das avaliações quanto ao aspecto da concepção de linguagem e de leitura é idêntica nas duas provas.

Finalizamos nosso trabalho com o sentimento de dever cumprido e sabendo que, pelo fato de tratarmos de avaliação externa em larga escala, e pela importância que é dada a ela, tanto no âmbito acadêmico quanto no social, nosso estudo não se esgotará. Portanto, acreditamos que, ao analisar as duas avaliações e buscar as (in)convergências, estamos contribuindo com as discussões da área, bem como na produção de trabalhos vindouros, haja vista que o tema avaliação da PB e da PS pode ser pesquisado sobre inúmeras outras perspectivas.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ANDRADE, Dalton Francisco; TAVARES, Heliton Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. **Teoria de resposta ao item: conceitos e aplicações**. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARREIROS, Débora Raquel Alves. **O sistema nacional de avaliação da Educação Básica: vínculos entre a avaliação e currículo**. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica: entre dois modelos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, ano XXII, n. 75, p. 49-66, ago. 2001.
- BARRETO, Hydnéa Ponciano Domingueti. **A avaliação em larga escala no Brasil: análise comparativa entre o SAEB e um Sistema Privado**. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha. **Aspectos constitutivos da história do ensino de língua portuguesa no Oeste do Paraná (1960-1979)**. 2009. 516 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso; ALVES, Fátima. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007.
- BESERRA, N. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. In: MARCUSHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (Org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 45-60.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 15 mar. 1997. Seção 1, p. 5197.

_____. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Características do Saeb**. 2011b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/caracteristicas-saeb>. Acesso em: 25 fev. 2016.

_____. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Resultados Prova Brasil 2013**: nota explicativa. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota_explicativa_prova_brasil_2013.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Seção 1, p. 3.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: Inep, 2011a.

_____. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação (2014/2024)**. Brasília: MEC; SEB, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em 10 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Prova Brasil**: Avaliação do Rendimento Escolar. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/caderno2013_v2016.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

_____. Portaria MEC nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994: cria o Sistema Nacional da Educação Básica. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 28 dez. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. Portaria MEC nº 931, de 21 de março de 2005: Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 22 mar. 2005a, n. 55. Seção 1, p. 17.

_____. Portaria MEC nº 69, de 4 de maio de 2005: Estabelece a sistemática da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC no ano de 2005. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 5 maio 2005b, n. 85. Seção 1, p. 13.

CAFIERO, Delaine; ROCHA, Gladys. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009. p. 75-92.

CASTELA, Greice da Silva. Concepções de leitura no ensino de línguas. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, PR, v. 1, n.1, p. 35-60, 2011.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância da Lingüística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITH, Leda Maria Braga. **Aspectos da lingüística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Atividades de leitura e de análise linguística: 5º ano**. Cascavel: ASSOESTE, 2015.

_____. Concepção de leitura na sequência didática. 13ª JELL – Jornada de Estudos Linguísticos e Literários. In: **Anais...** Marechal Cândido Rondon: EDUNIOESTE, 2010.

_____. Por uma concepção sociointeracionista da linguagem: orientações para o ensino da Língua Portuguesa. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, PR, n. esp., jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/index>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

_____; BARREIROS, Ruth Ceccon. Concepções e capacidades de leitura para o letramento. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano): estudos e proposições didáticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 19- 42.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p.5-34, 2007.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 16, p. 21-39, jul./ 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação escolar caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FUZA, Ângela; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de Linguagem e de Leitura na Prova Brasil. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, PR, v. 10, n. 18, p. 13-32, jan./jul. 2009.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GREMAUD, Amaury Patrick, et al. **Avaliação continuada: apropriação e utilização dos resultados**: Pernambuco. Juiz de Fora: FADEPE, 2009.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n.227, p. 84-104, jan/abr. 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6. ed. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma. Alguns Indicadores Educacionais de Qualidade no Brasil de Hoje. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, SP v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LEAL, Telma. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, Jansen Felipe; HOFFMAN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 19-31.

LEFFA, Vilson José. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, de 8 a 11 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf>. Acesso em 18 jun. 2016.

LIMA, Raquel Amaral. **Um olhar discursivo-dialógico sobre a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB e da Prova Brasil**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENEGASSI, Renilson José. Avaliação de leitura: construção e ordenação de perguntas. 17º COLE - Congresso de leitura do Brasil. In: **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2009.

_____. Avaliação de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José. **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 167-192.

_____. Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula. **MATHESIS – Revista de Educação**, v. 5, n. 1, p.105-125, jan./jun. 2004.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José (Org.). **Leitura e ensino**: Formação de Professores EAD. Maringá: EDUEM, 2005, p. 15-43.

MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine. O conceito de leitura nos documentos oficiais. **Signum: estudos linguísticos**, Londrina, PR, v. 2, n. 13, p. 315-336, dez. 2010.

MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina Figueiredo; LOPES, Ruth. O estudo da gramática. In: _____. **Novo manual de sintaxe**. Florianópolis: Insular, 2004, p. 11-38.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Ines; CAVALCANTI, Marilda do Couto. (Orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 101-114.

MONLEVADE, Agravante João. **Plano Municipal de Educação**: Fazer para Acontecer. Brasília: Idéia, 2002.

NOGUEIRA, Rivanda dos Santos. **Avaliação em larga escala como regulação**: o caso do Sistema Estadual do Sistema de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE/ACRE. 2015. 260 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado em

Educação, Políticas Públicas e Gestão da Educação). Universidade de Brasília, Brasília.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

PARANÁ. Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. **Diário Oficial**, Curitiba, PR, 25 jun.

2015, nº. 9.479. Disponível em:

<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=143075&codItemAto=869754>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

_____. SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná. **Revista da Gestão Escolar**. 2012. Disponível em: <http://www.saep.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/09/SAEP_RGE.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2016.

_____. SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná. **Revista Pedagógica**. 9º ano. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, 2013. Disponível em: <<http://www.saep.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/SAEP-RP-LP-9EF.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

_____. Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. **Diário Oficial**, Curitiba, PR, 25 jun. 2015, nº. 9.479. Disponível em:

<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=143075&codItemAto=869754>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

PENIN, Sonia; MARTÍNEZ, Miguel. **Profissão docente**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

PERFEITO, Maria Alba. Concepções de linguagem e análise lingüística: diagnóstico para propostas de intervenção. CLAPFL – I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas, 2007, Florianópolis. In: **Anais...** Florianópolis: EDUSC, 2007, p. 824-836.

_____. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: _____. **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD). Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. In: FERRER, Alejandro Tiana (coord). **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998. p. 16-38.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação Institucional: Controle da produtividade e controle ideológico? **Revista Brasileira de Política e Administração da educação**, v. 17, n. 2, p. 233-244, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 1997.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. IV simpósio internacional de estudos e gêneros textuais. **Anais...** Tubarão, SC: UFSC, ago. 2007. p. 1761-1775.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **Eccos: Revista Científica**, São Paulo, SP, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013.

SILVA, Ceris Salete Ribas da; CAFIERO, Delaine. Implicações das políticas educacionais no contexto do Ensino Fundamental de nove anos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 27, n.02, p. 219-248, ago. 2011.

SOLIGO, Valdecir. GASPARIN, Marinez. **As avaliações em larga escala e a imprensa: resultados, regulação e os princípios de quase mercado.** Cascavel: Unioeste. 2011. Disponível em: <http://cac-p.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Resumo_politicas_educacionais/%20Resumo_as_avaliacoes_em_larga_escala_e_imprensa.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2016.

SUASSUNA, Livia. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: In: MARCUSHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

THIBES, Patrícia Andyara. **A prova Brasil de língua portuguesa: um estudo sobre os desempenhos do Paraná nos anos 2007 e 2009.** 2012. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Raquel Arrieiro. **Políticas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa – MG.**

2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZANARDINI, Batista João. **Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 208 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Teoria da Resposta ao Item: uma análise crítica dos pressupostos epistemológicos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, SP, v. 24, n. 54, p. 56-76, jan./abr. 2013.