

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

RAFAELA SCARANSI

**DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL À
PROVA MODELO:
O LETRAMENTO PRESCRITO PARA O PROFESSOR**

Itatiba
2013

RAFAELA SCARANSI – RA 002201100548

**DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL À
PROVA MODELO:
O LETRAMENTO PRESCRITO PARA O PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Senso* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno

Itatiba
2013

372.45 Scaransi, Rafaela.
S296d Da matriz de referência da prova Brasil à prova modelo:
o letramento prescrito para o professor. / Rafaela Scaransi. --
Itatiba, 2013.
130 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Luzia Bueno.

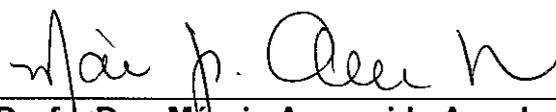
1. Prova Brasil. 2. Letramentos. 3. Gêneros textuais.
4. Prescrições. I. Bueno, Luzia. II. Título.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Rafaela Scaransi defendeu a dissertação “DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL À PROVA MODELO: A DISTÂNCIA ENTRE O PRESCRITO E O REALIZADO” aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 28 de janeiro de 2013 pela Banca examinadora constituída pelos professores:



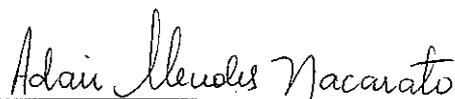
Prof. Dra. Luzia Bueno
Orientadora e Presidente



Prof. Dra. Marcia Aparecida Amador Mascia
Examinadora

Participação por videoconferência

Prof. Dra. Eliane Gouvêa Lousada
Examinadora



Prof. Dra. Adair Mendes Nacarato
Examinadora

AGRADECIMENTOS

MEU MUITO OBRIGADA:

À Capes, que proporcionou o financiamento para a realização desta pesquisa.

À Deus, pela concretização deste sonho.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno, pelo direcionamento preciso na concretização do meu projeto de mestrado, pelo conforto nos momentos difíceis e pela torcida nas minhas conquistas. Minha eterna gratidão e admiração!

À minha família, em especial minha mãe, pelas orações e apoio incondicional.

Ao meu companheiro Francisco, por estar sempre ao meu lado, demonstrando amor, paciência e compreensão, principalmente nos momentos de minha ausência.

À minha filha, pela força com que participou dos momentos mais marcantes da minha vida.

Aos professores que participaram da minha banca e contribuíram para que este trabalho fosse realizado: Prof.^a Dr.^a Eliane Gouvêa Lousada, Prof.^a Dr.^a Márcia Ap. Amador Mascia, Prof.^a Dr.^a Adair Mendes Nacarato.

Ao grupo do OBEDUC, da Universidade São Francisco (professores pesquisadores, mestrandas e professores da escola parceira), pela provocação em buscar novos caminhos, novos olhares, o que me guiou para momentos, muitas vezes, difíceis, mas de trocas valiosas e fundamentais para o meu aprendizado!

À Secretária da Educação e querida amiga, Prof.^a Dr.^a Maria de Fatima Silveira Polesi Lukjanenko, pelo incentivo constante para a concretização dos meus sonhos pessoais e profissionais.

Às amigas especiais, Mari e Kelly, pelos inúmeros momentos em que dividimos nossas angústias, tristezas e alegrias. Vocês são ótimas companheiras!

Às amigas e parceiras de trabalho, em especial, Renata, Lili, Val e Jú, pela força, pelo apoio incondicional em todas as etapas da minha vida.

E, a todos, com os quais dividi as alegrias, as conquistas e as dores vividas durante o tempo de elaboração deste trabalho.

“Quando o viajante disse, não há mais o que ver, sabia que não era assim... É preciso ver o que foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se viu no verão... Ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar... É preciso recomeçar a viagem.

Sempre.”

José Saramago

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa se insere no âmbito do Projeto Observatório da Educação/ CAPES 2010 (OBEDUC) “A parceria universidade-escola: múltiplos olhares para o letramento-numeramento nos anos iniciais do ensino fundamental” e pode contribuir para compreendermos melhor as concepções de leitura e escrita em documentos considerados, atualmente, importantes referenciais no desenvolvimento do trabalho pedagógico e que exercem influência no agir do professor do Ensino Fundamental I. Esta dissertação tem como objetivo analisar as concepções de letramentos que embasam uma das avaliações externas brasileiras, a Matriz de Referência da Prova Brasil e o Modelo do Teste da Prova Brasil do 5º ano do Ensino Fundamental divulgada para toda a sociedade. Com o fortalecimento da cultura de avaliação na educação, que dá grande visibilidade aos resultados alcançados e rankings de rendimentos dos alunos, os modelos das provas divulgadas pelos órgãos responsáveis na elaboração das avaliações externas ganham cada vez mais espaço nas editoras, nas escolas, nas políticas de formação de professores e, portanto, nos modos de agir do professor com o aluno. Dessa forma, as concepções apresentadas nesses documentos podem afetar diretamente a formação tanto do professor quanto do aluno, gerando profundas consequências na educação básica brasileira. Para realizarmos a nossa pesquisa, partimos da análise dos documentos Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e Modelo de Teste de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental. Nessa análise, assumimos como aporte teórico as ideias do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008, 2010), as discussões didáticas sobre gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), os estudos sobre Letramento de Kleiman (1995, 2006, 2007) e alguns conceitos, como trabalho prescrito e realizado, seguindo a perspectiva da Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade, e Machado (2009). Os resultados das análises nos levaram a perceber que os documentos estão marcados por aspectos (seleção dos gêneros textuais, forma de apresentação dos textos, tipos de questões, discursos teóricos...) que se revelam como parte de uma teoria de letramento com características específicas do modelo autônomo, ou seja, um modelo que evidencia e valoriza a escrita como um processo único e neutro, desvinculado de contextos sociais, históricos e políticos. Nesse contexto, as ideologias da sociedade dominante veiculam como verdades absolutas, não havendo espaços para discussões de diferentes ideias e sentidos.

Palavras-chave: Prova Brasil. Letramentos. Gêneros Textuais. Prescrições.

ABSTRACT

The present research inserts itself in the scheme of the Education Observatory Project/CAPES 2010 (OBEDUC) entitled, “The university-school partnership: perspectives on literacy-numeracy in the initial years of primary education.” This research can contribute to a better understanding of conceptions of reading and writing in documents that are considered important references for the development of pedagogical work and that have an influence in the behavior of primary education teachers. The goal of this dissertation is to analyze the conceptions of literacy that frame an external education assessment, the practice test of the Prova Brasil (Brasil Test) administered throughout the country in the 5th year of primary education. The reference document of the Prova Brasil will also be analyzed. With the strengthening of the evaluation culture in education, giving great visibility to the results achieved and to student rankings, the test models spread by those centers responsible for elaborating external evaluations get more space in editorial boards, schools, in public policies to develop teacher-training programs, and therefore in the modes of behavior of teachers and students. In this way, as documents that guide teaching decisions, the sample test and the reference document of the Prova Brasil, together with the conceptions presented in each of them, can directly affect the development of the teacher and the student, having therefore profound consequences in the Brazilian primary education system. We begin this research with an analysis of the following documents: the reference model of the Portuguese language for the Prova Brasil and the sample test model of the Portuguese language for the 5th year of primary education. In this analysis, we take as theoretical models the ideas of socio-discursive interactionism (BRONCKART, 1999, 2006, 2008, 2010), the didactic discussions of textual genres (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), and Kleiman’s studies of literacy, as well as some concepts from research on the ergonomics of activity and the studies of Machado (2009). The results of the analysis led us to perceive that the documents are marked by aspects that are part of a literacy theory with specific characteristics of the autonomous model, that is, a model that gives value to writing as a unique and neutral process, unattached to social, historical, and political contexts. In this context, the ideologies of the dominant society are taken on as absolute truths and there is no space for discussion of different ideas and meanings.

Key words: Prova Brasil (Brazil Test). Literacy. Textual Genres. Prescriptions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -	Esquema de uma atividade de trabalho simples	19
FIGURA 2 -	Esquema dos elementos constituintes do trabalho do professor em situação de sala de aula	22
FIGURA 3 -	Esquema de complexidade do trabalho docente	23
ILUSTRAÇÃO 4 -	Propaganda de um carro na década de 60	32
ILUSTRAÇÃO 5 -	Propaganda de um carro no ano de 2011	32
ILUSTRAÇÃO 6 -	Capa do documento “Plano de Desenvolvimento da Educação”	64
ILUSTRAÇÃO 7 -	Ficha catalográfica do documento	65
ILUSTRAÇÃO 8 -	Página de apresentação do documento – primeiro trecho comentado	67
ILUSTRAÇÃO 9 -	Página de apresentação do documento – segundo trecho comentado	67
ILUSTRAÇÃO 10 -	Página de apresentação do documento – terceiro trecho comentado	68
ILUSTRAÇÃO 11 -	Página do capítulo 3 do documento – As matrizes de referência, competências e habilidades	69
ILUSTRAÇÃO 12 -	Página da seção 4.3 do documento – gêneros do discurso	72
ILUSTRAÇÃO 13 -	Página da seção 4.4 do documento – tipos textuais	73
ILUSTRAÇÃO 14 -	Matriz de Referência da Avaliação de Língua Portuguesa do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental	75
ILUSTRAÇÃO 15 -	Dois primeiros tópicos de leitura contemplados na Matriz de Referência de Língua Portuguesa	77
ILUSTRAÇÃO 16 -	Bula de remédio retirada do documento da matriz	80
ILUSTRAÇÃO 17 -	Fábula retirada do documento da matriz	81
ILUSTRAÇÃO 18 -	Fábula retirada do site (fonte original)	81
ILUSTRAÇÃO 19 -	Gênero literário retirado de um livro	82
ILUSTRAÇÃO 20 -	Gênero imprensa retirado de uma revista	82
ILUSTRAÇÃO 21 -	Gênero imprensa retirado de um jornal	82
ILUSTRAÇÃO 22 -	Página da seção 4.7 do documento – primeiro trecho comentado	88
ILUSTRAÇÃO 23 -	Página da seção 4.7 do documento – segundo trecho comentado	88
ILUSTRAÇÃO 24 -	Página da seção 4.7 do documento – terceiro trecho comentado	89
ILUSTRAÇÃO 25 -	Exemplo de item – fábula “A Raposa e o Cancão”	89
ILUSTRAÇÃO 26 -	Página com informações ao professor	90
ILUSTRAÇÃO 27 -	Página com as alternativas e comentários de uma questão	91
ILUSTRAÇÃO 28 -	Primeira página do modelo de teste da Prova Brasil	102
ILUSTRAÇÃO 29 -	Página de instruções para a realização da avaliação	103
ILUSTRAÇÃO 30 -	Exemplo de uma página do modelo de teste do 5º ano de Língua Portuguesa	104
ILUSTRAÇÃO 31 -	Propaganda retirada de um livro didático	107
ILUSTRAÇÃO 32 -	Texto retirado do modelo de teste	108

ILUSTRAÇÃO 33 -	Texto retirado da fonte original	108
ILUSTRAÇÃO 34 -	Texto retirado do modelo	109
ILUSTRAÇÃO 35 -	Texto retirado do site da revista	109
ILUSTRAÇÃO 36 -	Exemplo de um item de Língua Portuguesa do 5º ano	112
ILUSTRAÇÃO 37 -	Primeiro exemplo de uma questão contemplando o nível de análise: contexto de produção	115
ILUSTRAÇÃO 38 -	Segundo exemplo de uma questão contemplando o nível de análise: contexto de produção	115
ILUSTRAÇÃO 39 -	Primeiro exemplo de uma questão contemplando o nível de análise: tema	116
ILUSTRAÇÃO 40 -	Segundo exemplo de uma questão contemplando o nível de análise: tema	116
ILUSTRAÇÃO 41 -	Um exemplo de uma questão contemplando o nível de análise: linguagem	117

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 -	Classificação dos gêneros presentes no documento da Matriz de Referência	78
GRÁFICO 2 -	Quantidade de questões de cada tipo de pergunta presente no documento	94
GRÁFICO 3 -	Classificação dos gêneros presentes no modelo de teste	105
GRÁFICO 4 -	Quantidade de questões de cada tipo de pergunta presente no modelo de teste	118

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes	50
QUADRO 2 -	Operações e níveis de análise	51
QUADRO 3 -	Agrupamento de sequências didáticas por séries, de acordo com a proposta de Dolz e Schneuwly (2004)	55
QUADRO 4 -	Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa, de acordo com Marcuschi (2008)	57
QUADRO 5 -	Questões norteadoras da pesquisa	59
QUADRO 6 -	Questões caracterizadas por nível de análise presente no modelo de prova	62
QUADRO 7 -	Fonte dos textos presentes no documento	85
QUADRO 8 -	Número de questões caracterizadas por cada nível de análise presente no documento	92
QUADRO 9 -	As avaliações da Educação Básica	98
QUADRO 10 -	Fonte dos textos presentes no modelo de teste	111
QUADRO 11 -	Número de questões caracterizadas por cada nível de análise presente no modelo de teste	114

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 AS PRESCRIÇÕES NO TRABALHO DO PROFESSOR	17
1.1 A questão do trabalho	17
1.2 O trabalho do professor e seus elementos.....	21
1.3 As prescrições no trabalho do professor.....	24
1.4 Os documentos de prescrição (PCN, Matriz, Provas...) e a interferência no agir do trabalhador.....	28
2 OS LETRAMENTOS	31
2.1 A leitura e escrita na contemporaneidade.....	31
2.2 Estudos sobre Letramentos.....	33
2.3 Modelos de Letramento.....	35
2.3.1 Modelo Autônomo.....	36
2.3.2 Modelo Ideológico.....	37
2.4 Letramento ideológico e gêneros textuais.....	39
3 OS GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA DO ISD	44
3.1 Bases teóricas e epistemológicas.....	44
3.2 As atividades didáticas com gêneros textuais.....	52
4 METODOLOGIA	59
4.1 Objetivo e perguntas	59
4.2 Dados de pesquisa	60
4.3 Procedimentos de análise	61
5 MATRIZ DE REFERÊNCIA	64
5.1 O Plano de Desenvolvimento da Educação.....	64
5.2 A Matriz de Referência no capítulo de Língua Portuguesa.....	70
5.3 Os textos e os gêneros na Matriz.....	78
5.4 Formas de apresentação dos textos.....	79
5.5 As fontes dos textos.....	83
5.6 Atividades para o trabalho do professor do 5ºano.....	86
5.7 As questões e sua tipologia.....	92
5.8 O letramento sugerido na Matriz.....	95
6 O MODELO DO TESTE DA PROVA BRASIL	97

6.1 Avaliações externas no Brasil.....	97
6.2 O Modelo do Teste da Prova Brasil	101
6.3 Os textos e os gêneros no Modelo.....	105
6.4 Formas de apresentação dos textos.....	106
6.5 As fontes dos textos.....	110
6.6 As atividades no Modelo.....	112
6.7 As questões e sua tipologia.....	113
6.8 O letramento possível no Modelo do Teste da Prova Brasil.....	119
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126

ANEXO 1 – MODELO DE TESTE DA PROVA BRASIL DO 5º ANO

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar as concepções de letramentos que embasam a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil/SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Brasileira) e o Modelo do Teste da Prova Brasil referente ao 5º ano do Ensino Fundamental. Usaremos o modelo disponibilizado para toda a sociedade brasileira, por meio do endereço eletrônico do Ministério da Educação, pois a prova oficial realizada pelo aluno não é divulgada pelos órgãos responsáveis por sua elaboração. Esse modelo é o único referente ao 5º ano publicado no site desde 2005 (ano da primeira aplicação da Prova Brasil) e serve como um simulado da prova para as escolas aplicarem com seus alunos.

Esta pesquisa se insere no âmbito do Projeto Observatório da Educação/ CAPES 2010 (OBEDUC) “A parceria universidade-escola: múltiplos olhares para o letramento-numeramento nos anos iniciais do ensino fundamental” e pode contribuir para compreendermos melhor as concepções de leitura e escrita em documentos considerados, atualmente, importantes referenciais no desenvolvimento do trabalho pedagógico e que exercem influência no agir do professor do Ensino Fundamental I.

O projeto OBEDUC vem sendo realizado em parceria com a EMEB Benno Carlos Claus, uma escola pública do município de Itatiba/SP desde fevereiro de 2011 e tem como objetivo geral analisar, num trabalho colaborativo com professores da escola básica, as concepções e as práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, tomando como ponto de partida, dados de diferentes avaliações externas (ENADE - Pedagogia; Prova Brasil/SAEB e Provinha Brasil). O projeto é desenvolvido por quatro professores da Universidade São Francisco (USF) - campus Itatiba, quatro mestrandas da USF e quatro professores da escola parceira, envolvendo as linhas de pesquisa “Linguagem, discurso e práticas educativas” e “Matemática, cultura e práticas pedagógicas¹”.

Atualmente, a escola parceira “Benno Carlos Claus” atende 312 alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, totalizando 14 turmas e funcionando em dois turnos (manhã e tarde). Localiza-se em um bairro carente em questões estruturais e, segundo os

¹ Participam do Projeto OBEDUC as pesquisadoras Prof.^a Dr.^a Adair Mendes Nacarato, Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno, Prof.^a Dr.^a Márcia Ap. Amador Mascia, Prof.^a Dr.^a Regina Célia Grando, as mestrandas Jerusa Toledo, Kelly Betereli, Mariana Pellatieri, Rafaela Scaransi e os professores da escola EMEB Benno Carlos Claus.

moradores, enfrenta diversos problemas, sendo os mais graves, a violência e o consumo de drogas. A maioria dos residentes do local em que está situada a escola trabalha em indústrias e comércios da região. Como há falta de áreas de recreação e lazer no bairro, a escola se torna o centro de encontro para atividades esportivas e culturais.

A seleção dessa escola como foco da pesquisa realizou-se mediante a análise da situação profissional dos envolvidos e dos resultados apresentados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica² (IDEB) em relação aos últimos anos. A EMEB Benno Carlos Claus possui um grupo significativo de profissionais efetivos na rede municipal, o que possibilita um trabalho de continuidade ao longo dos anos e com perspectivas de mudanças no contexto escolar, no que se refere às práticas de letramentos.

Assim como todas as escolas públicas brasileiras, a EMEB Benno Carlos Claus também vem sendo afetada pelas políticas públicas de avaliação. Tal fato pode ser atestado, ao menos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio dos materiais didáticos e cursos de formação continuada que visam preparar melhor os professores para o ensino necessário para que os alunos se saiam bem nessas várias avaliações. Segundo Soares (2012, p.12), “as avaliações externas estão definindo o currículo no Brasil. Os professores ensinam aquilo que é pedido nas provas. Isso precisa ser corrigido urgentemente.” Devido a essa realidade, decidimos pesquisar sobre essas avaliações procurando ver o quadro de textos em que elas se inserem, já que são feitas, seguindo algum texto prescritivo (Matriz de Referência) e se tornam elas próprias também prescrições, na medida em que prescrevem um agir para o aluno e sugerem um agir que seria esperado do professor para que seus alunos se saiam bem.³

No campo educacional, a avaliação ocupa espaços cada vez mais significativos no sistema de ensino e tem aparecido nos discursos, sejam oficiais, sejam da mídia ou mesmo da academia, como se fosse um importante instrumento para a busca da qualidade em Educação. O processo avaliativo está presente na sala de aula e faz parte da rotina escolar, mas não se limita a este espaço. Outros espaços possuem seus próprios procedimentos de avaliação: no espaço escolar, como um todo, o principal instrumento de apoio deveria ser o Projeto Político Pedagógico, o qual pode contemplar as metas que o coletivo da escola espera atingir e quais alternativas propor aos

² O IDEB combina dois indicadores: fluxo escolar dos alunos (passagem dos alunos pelos anos sem repetir) e o desempenho dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da prova.

³ O conceito de prescrição assumido nesta pesquisa será esclarecido posteriormente, na Fundamentação Teórica.

problemas; no espaço do próprio sistema ou rede escolar, os instrumentos avaliativos podem ser construídos pelas secretarias de educação de forma a envolver as escolas e os professores no próprio processo de elaboração da avaliação; e por fim, destacamos os sistemas de avaliações nacionais, como a Prova Brasil/SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que, segundo os documentos oficiais, cumpriram a função de traçar um panorama da situação da educação no país.

Com o fortalecimento da cultura de avaliação na educação, que dá grande visibilidade aos resultados alcançados e rankings de rendimento dos alunos, muitas editoras e empresas que elaboram livros didáticos baseiam sua propaganda na possibilidade de aumentar a nota do município nas avaliações nacionais e conseqüentemente, garantir mais recursos e financiamentos às escolas. Cada vez mais específicas, as avaliações externas tendem a analisar o sistema de ensino como um todo: alunos, turmas, escolas, professores, gestores e, por meio dos resultados obtidos, os gestores e professores tendem a repensar suas práticas pedagógicas para que possam, na próxima avaliação, alcançar índices mais altos e garantir maiores investimentos ou formações específicas. Dessa forma, a valorização dos índices obtidos produzem efeitos: podem definir políticas públicas como formas de recompensas aos bons resultados, bem como a identificação e confirmação de programas nas “áreas de risco”. Sendo assim, os envolvidos no processo avaliativo acabam buscando uma fórmula em relação ao “o que e como ensinar” propostos pelas avaliações externas em conformidade com um ideal maior: a unificação de um currículo a serviço da formação de um tipo específico de sujeito, com determinadas "habilidades e competências" para uma vida adulta, proposto pelo Governo Federal. Tais políticas atuam de forma a garantir que certos conhecimentos sejam “transmitidos” nas escolas ao maior número de sujeitos e ainda, identificam e justificam o financiamento de programas específicos para um “gerenciamento das áreas de risco” da população.

Essas questões se fortalecem ainda mais ao nos depararmos com os resultados das avaliações externas, entre elas a Prova Brasil, que têm revelado o baixo desempenho dos alunos em relação à leitura. Nesse contexto, os modelos das provas divulgadas pelos órgãos responsáveis na elaboração das avaliações externas ganham cada vez mais forças nas editoras, nas escolas, nas políticas de formação de professores e, portanto, nos modos de agir com o aluno. Como consequência, provavelmente a leitura que professores e alunos podem estar fazendo do mundo, pode ser mais ampla ou restrita, mais crítica ou mais pobre, conforme sejam essas provas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabelecem que caberia à escola a formação de leitores competentes. Para tal, seria necessário trabalhar para que os alunos conseguissem: posicionar-se criticamente diante do que leem ou ouvem; descobrir as intenções do interlocutor e os recursos de que se vale para alcançar os objetivos; transitar por diferentes gêneros e saber agir por meio deles. Os resultados negativos das avaliações, na interpretação da sociedade, parecem indicar que esse trabalho não vem sendo realizado, principalmente no tocante ao letramento de nossos alunos.

Se uma educação de qualidade pressupõe garantir aos alunos o direito de compreender textos orais e escritos, com o domínio de habilidades fundamentais para o avanço em qualquer área do conhecimento, é urgente pensarmos nas causas desses resultados. Por que os alunos apresentam tanta dificuldade na compreensão leitora se parece que os profissionais da escola (professores e gestores) analisam e fazem uso, no contexto escolar, das informações apresentadas nas avaliações externas, para aprimorar o processo de aprendizagem? Afinal, se são provas que avaliam a leitura e a escrita, se esperaria que elas representassem um bom modelo de como trabalhar com o letramento.

Embora não tenhamos clareza acerca do nível das provas aplicadas, a implantação de programas de avaliação de sistemas educacionais tem suscitado a questão da qualidade de ensino a ser esperada em um processo de escolarização, identificando os conteúdos e habilidades de leitura e escrita dominados pelo aluno e a busca de elementos que possam subsidiar as Equipes das Secretarias de Educação, Gestores e Professores a superar as defasagens.

Diante da importância da reflexão sobre as avaliações e sua influência nos rumos do letramento propiciado aos alunos e da minha trajetória profissional como Professora Alfabetizadora, Formadora de Professores e atualmente como responsável pela Equipe Pedagógica do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) na Secretaria Municipal de Educação de Itatiba, senti-me instigada a pesquisar e compreender melhor as concepções relacionadas às práticas de leitura e escrita que embasam os documentos prescritivos oficiais e que chegam às mãos dos professores. Afinal, os professores são os responsáveis pelo ensino do conteúdo definido no currículo básico e, muitas vezes, o desempenho dos alunos é utilizado para verificar se as práticas obtiveram sucesso ou não. Todavia, pouco se questiona a qualidade das provas aplicadas e das prescrições fornecidas ao professor.

Diante das pesquisas realizadas sobre avaliação externa, em especial a Prova Brasil/SAEB, relacionadas à sua metodologia, a validade dos resultados, a análise e

repercussão política, entre outras, optamos por tratar do tema analisando as concepções de letramentos presentes neste instrumento avaliativo e na Matriz de Referência da Avaliação, com o propósito de auxiliar os profissionais que atuam na Educação a compreender as concepções que embasam os diferentes textos que servem para prescrever o trabalho a ser realizado para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Desse modo, nesta pesquisa, tomamos como questões norteadoras as seguintes indagações:

1. Quais são as concepções de letramentos que aparecem no Modelo de Teste da Prova Brasil de Língua Portuguesa do 5º ano e na Matriz de Referência da Avaliação?
2. Há relação entre as concepções de letramentos apresentadas nos dois documentos analisados?

As respostas a essas questões nos permitirão refletir sobre o tipo de letramento que poderá estar sendo prescrito para a realização do trabalho dos professores. Assumimos como pressuposto que o letramento poderá ser desenvolvido por meio de um trabalho com gêneros textuais, uma vez que em todas as nossas interações, na modalidade oral ou escrita, será feita por intermédio de um texto, que é sempre um exemplar singular de um dado gênero. Assim, falar de leitura e escrita implica em tratar de romances, biografias, notícias, resumos, resenhas, artigos, anúncios, comentários, debates, conversas, conferências, exposições orais, etc. Também não podemos nos esquecer dos gêneros explicitamente escolares, como as fichas de leitura e questões de interpretação de textos, tão comuns na escola. A escolha por um grupo ou outro de gêneros certamente nos permitirá compreender melhor que letramento estará sendo proposto para ser desenvolvido nas escolas.

Portanto, para responder às questões apresentadas, será necessário analisarmos cada um dos documentos, separadamente, procurando verificar:

- a. Quais são os gêneros propostos?
- b. Quais as formas de apresentação dos textos?
- c. Quais são as fontes dos textos, ou seja, de onde foram extraídos?
- d. Quais são as atividades propostas para cada texto?
- e. De que tipos são as questões?

f. A que conclusão podemos chegar sobre as concepções de letramentos presentes?

Após a análise dos dois documentos, verificaremos:

1. O que há de semelhante entre eles?

2. O que há de diferenças entre eles?

3. A que conclusão chegamos sobre o letramento propiciado pela prática social de avaliação nacional?

Para isso, faz-se necessário recorrer a teorias que permitam não apenas lidar com questões relacionadas ao ensino e aprendizagem, mas também com as relações entre os textos e o agir no desenvolvimento humano e no trabalho docente. Devido a isso, apoiamo-nos nas discussões do Interacionismo Sociodiscursivo de Jean-Paul Bronckart (2004, 2008, 2009), nos estudos sobre o Letramento de Kleiman (1995, 2006, 2007) e em alguns conceitos, como trabalho prescrito e realizado, seguindo a perspectiva teórica da Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade.

Para apresentar a nossa pesquisa e seus resultados, organizamos esta dissertação em sete capítulos. No primeiro, apresentamos os principais conceitos sobre o trabalho, os elementos que o constituem e aprofundamos nas relações específicas do professor diante das prescrições que lhe são colocadas. No segundo, discorremos sobre a concepção de letramento que permeia nossa pesquisa e que servirá de subsídio para identificarmos aspectos importantes nos documentos analisados e que influenciam no nível de letramento dos alunos. O terceiro capítulo destinou-se às discussões sobre os gêneros textuais na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, e a proposta de um trabalho didático com gêneros a partir desse quadro teórico. No capítulo 4, expusemos os procedimentos de coleta e seleção de dados a serem analisados e o caminho que foi percorrido para a realização desta pesquisa, de acordo com os objetivos iniciais. Nos capítulos seguintes, apresentamos os resultados das análises realizadas em relação à Matriz de Referência da Avaliação para a realização da Prova Brasil e ao Modelo de Teste da Prova. No capítulo 7, retomamos as questões norteadoras da pesquisa para tecermos as nossas considerações finais.

1 AS PRESCRIÇÕES NO TRABALHO

Nesta pesquisa, buscamos compreender as concepções de letramento que subjazem a Matriz de Referência e o Modelo de Teste da Prova Brasil, pois acreditamos, como Machado e Bronckart (2009), que os textos que constituem a rede discursiva de um dado trabalho, têm grande influência nos modos de agir dos seus trabalhadores, gerando o sucesso na realização de sua atividade e, portanto, o seu desenvolvimento, ou impedindo a sua ação, gerando, assim, até doenças.

Desde o início das discussões sobre letramento no Brasil, as ideias relativas a esse tema têm tido grande repercussão nas orientações de como os professores, principalmente dos anos iniciais, devem agir. Assim, documentos que visem melhorar o nível do letramento dos alunos são tomados como prescrições indiscutíveis que "devem" ser seguidas sem questionamentos por parte dos professores, já que raras são as situações em que eles podem participar da sua concepção e elaboração.

Contudo, sabemos que esses documentos normativos não são o único elemento do trabalho docente. Por isso, assumimos neste trabalho, a concepção de que as prescrições oficiais, como a Matriz de Referência e as avaliações externas, como a Prova Brasil, são apenas um dos vários elementos que fazem parte do trabalho do professor. Logo, para fazer uma boa reflexão sobre elas, é preciso ter clareza do que se trata e quais elementos a constituem para que possamos refletir sobre o peso que elas podem ter nesse ofício e, portanto, nos modos de agir do professor e, por consequência, do aluno.

Para melhor refletirmos sobre essas relações, iniciaremos o capítulo apresentando as principais ideias sobre o trabalho docente e quais elementos o constituem seguindo a perspectiva teórica das Ciências do Trabalho e de pesquisadores que estão alinhados a essa abordagem e, em seguida, aprofundaremos nos conceitos específicos do professor diante das prescrições que lhe são colocadas.

1.1 A questão do trabalho

Inúmeras transformações nas relações do trabalho vêm ocorrendo nas últimas décadas e, com suas implicações em diferentes instâncias sociais, o trabalhador vem

lidando com algumas tensões para se adaptar a essa realidade. Para acompanhar essas mudanças, muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas sobre o impacto do trabalho de diferentes profissões na saúde e no bem-estar dos empregados.

Nas atividades educacionais, mais especificamente na profissão “professor”, pesquisadores como Esteve (1999) têm detectado como fenômenos contemporâneos, “um certo mal-estar docente”, acompanhado de uma crise de identidade profissional. Nesse contexto, Machado e Magalhães (2002) ressaltam que a crítica contínua do ensino tem levado à desvalorização e culpabilização do professor pelo fracasso escolar.

Esse processo de desqualificação e desvalorização docente, muitas vezes é acentuado pelas reformas educacionais impostas e que direcionam as políticas públicas de Educação no Brasil, influenciando o trabalho docente e a configuração das escolas, em seus aspectos físicos e organizacionais, importando das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico. (BUENO, 2007)

Para compreendermos melhor a complexidade da atividade educacional e situando o ensino ministrado pelo professor como um trabalho, nos apoiamos nos pressupostos teóricos das Ciências do Trabalho e de pesquisadores alinhados a essa abordagem. Esses estudos serão apresentados nas próximas seções. Para tanto, procuramos inicialmente conceituar a noção de trabalho docente que assumimos nesta pesquisa.

Pesquisadores como Machado e Bronckart (2009, p.36) apresentam a definição de trabalho, tendo como aporte teórico as pesquisas de Clot (2007), Amigues (2004) e Saujat (2004), a partir das seguintes características:

- a) *é pessoal* e sempre única, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc);
- b) *é plenamente interacional*, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e por ele é transformado;
- c) *é mediada por instrumentos* materiais ou simbólicos;
- d) *é interpessoal*, pois envolve sempre uma interação com o outrem (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito);
- e) *é impessoal*, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;
- f) *e é transpessoal*, no sentido de que é guiada por “modelos do agir” específicos de cada “métier”.

Partindo do esquema abaixo de Clot (2007), para apresentar uma atividade de trabalho simples, Machado e Bronckart (2009, p. 37) fazem algumas importantes reflexões sobre o trabalho docente. Nesse esquema, Clot procura ilustrar que, no trabalho, o sujeito está em relação com o seu objeto de trabalho e com outrem

(destinatários diretos ou indiretos de sua atividade). Tal atividade é mediada por artefatos, concretos (martelo, tesoura, giz, etc.) ou simbólicos (prescrições oficiais ou do grupo, avaliações como a Prova Brasil, teorias sobre letramento ou gêneros textuais, por exemplo, etc.). Para o autor, quando estes artefatos são apropriados pelo trabalhador, eles se tornam instrumentos de seu desenvolvimento.

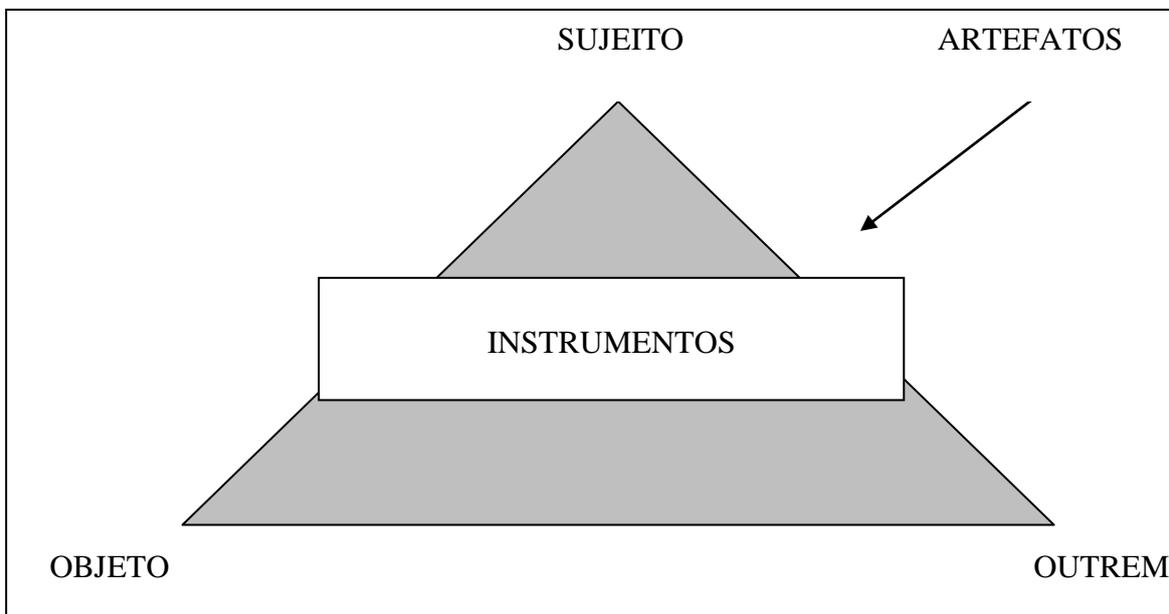


FIGURA 1 - Esquema de uma atividade de trabalho simples

Todavia, Machado e Bronckart (2009, p. 37) ressaltam que a relação entre o sujeito, o objeto, os outros e os artefatos é conflituosa, pois

o trabalhador deve fazer escolhas permanentes, enfrentando conflitos com o outro, com o meio, com os artefatos, com as prescrições etc., guiando-se por objetivos que ele constrói para si mesmo, e uma solução de compromisso com as prescrições, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de suas capacidades físicas e psíquicas. (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.37)

De acordo com Clot (2007), esse “conflito” pode ter consequências positivas se constituir uma fonte vital para o desenvolvimento do sujeito, ou negativas, caso impossibilite o seu agir, gerando sofrimentos e impedindo o seu desenvolvimento.

Para esse autor, a atividade não se limita apenas ao que é realizado pelo sujeito (ao visível), mas destaca que o não realizado (o que ele não chega a fazer, o que queria ter feito, etc.) é mais importante do que as ações efetuadas, privilegiando assim, a função psicológica do trabalho.

Dessa forma, nas pesquisas da Clínica da Atividade encontramos a distinção entre “trabalho realizado” (a atividade efetivamente realizada em uma situação

observável) e “trabalho real” ou o “real da atividade” que, nas palavras do autor, encontramos a seguinte definição:

o real da atividade é igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar – paradoxo frequente – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito a contragosto. A atividade possui, portanto, um conteúdo cuja abordagem demasiado cognitiva da consciência, como representação da ação, priva de seus conflitos vitais. (CLOT, 2010, p.103)

Compartilhando os mesmos aportes teóricos da Clínica da Atividade, a Ergonomia da Atividade realiza também suas pesquisas “observando o agir do trabalhador *in loco*, na própria situação de trabalho.” (BUENO, 2007, p. 36)

A Ergonomia, segundo Souza-e-Silva (2004, p.86), surgiu na Grã-Bretanha, em 1947, como resultado de uma pesquisa realizada durante a Segunda Guerra Mundial, a serviço da Defesa Nacional Britânica e com o objetivo de atenuar os esforços humanos em situações extremas. Simultaneamente, na França, também surgiram pesquisas direcionadas a observação do trabalho humano, entretanto, a autora ressalta que

a simultaneidade do aparecimento da ergonomia na Grã-Bretanha e nos países francófonos, caracterizada, em ambos, pelo diálogo com outras áreas do saber, adquiriu, no entanto, feições diferentes na Europa continental [...] Enquanto na Grã-Bretanha a ergonomia visava à adaptação da máquina ao homem, na França, a preocupação central era com a adaptação do trabalho ao homem. Estamos, então, no âmbito da chamada ergonomia situada ou ergonomia da atividade. (SOUZA-E-SILVA, 2003, p.341)

Nessa perspectiva, embora possamos encontrar estudos da ergonomia que enfoquem diversos aspectos da organização do trabalho, a sua abordagem central está voltada para a análise no contexto real do trabalho, sustentando, segundo Bronckart (2008, p.97) que “não se pode definir o trabalho real sem se considerar o conjunto de aspectos das relações entre o operador e as tarefas que ele deve realizar e visando a apreender o trabalho do ponto de vista dos operadores”.

De acordo com o autor, essa abordagem permitiu evidenciar a distância existente entre o trabalho predefinido e o trabalho realizado, tal como é vivenciado pelos trabalhadores, o que deu lugar, mais tarde, à distinção entre trabalho prescrito e trabalho realizado. (BRONCKART, 2008, p.97)

O trabalho prescrito indica a tarefa que o trabalhador deve fazer em um determinado processo de trabalho. A maneira como o trabalho deve ser executado é predefinida em diversos documentos produzidos pelas empresas ou instituições. Já o

trabalho realizado refere-se às atividades que efetivamente são realizadas pelo trabalhador em uma situação concreta.

Em relação a esses conceitos, Amigues (2004, p.40) destaca que

no domínio do trabalho, a tarefa não é definida pelo próprio sujeito; as condições e o objetivo de sua ação são prescritos pelos planejadores, pela hierarquia. Há geralmente uma distância sistemática entre o trabalho tal como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado pelo operador. A análise da atividade permite compreender essa distância, principalmente levando em consideração o ponto de vista subjetivo do ator e o que ele constrói de modo mais ou menos conflitual para regular essa distância. É nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Nessa direção, com os estudos da Clínica da Atividade, Clot (2010, p.103) destaca que “não há convergência entre atividade realizada e atividade real”. Portanto, torna-se necessário dar um passo além: pensar também nas atividades que o sujeito não chega a fazer de fato, como já apresentado anteriormente. Em nossa pesquisa, não chegaremos a analisar as atividades realizadas pelo professor, mas poderemos ver o trabalho que lhe é prescrito na Matriz e o que se esperaria que fosse um trabalho realizado, no Modelo do Teste da Prova Brasil, ao menos no nível da elaboração de uma avaliação para os seus alunos.

Diante do exposto, podemos destacar a importância dos pressupostos teóricos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade para pensarmos o processo de trabalho em um quadro mais amplo, compreendendo inicialmente os elementos que envolvem as situações de trabalho para, a partir de agora, discutirmos os elementos constitutivos do trabalho docente.

1.2 O trabalho do professor e seus elementos

Nesta seção, discutiremos o trabalho docente baseado nos trabalhos do grupo de pesquisa “Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações” (ALTER), a partir de trabalhos desenvolvidos no período de 2002 a 2012, sob a coordenação de Anna Rachel Machado⁴, na PUC-SP, mas em diálogo com pesquisadores da Ergonomia

⁴ A pesquisadora Anna Rachel Machado faleceu em maio de 2012, mas os pesquisadores do grupo ALTER continuam os seus trabalhos, mas em outras universidades, como os pesquisadores do grupo “Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações; e Análise de Gêneros Textuais” (ALTER_AGE), coordenado pelas professoras Eliane Gouvêa Lousada e Luzia Bueno, envolvendo pesquisadores e estudantes da USP e USF.

da Atividade e Clínica da Atividade, com os quais foram desenvolvidos projetos em comum.

Dentre os trabalhos desenvolvidos, destacamos o de Machado (2009), em que a autora apresenta, com base em Clot (2007), um esquema que se restringe especificamente ao trabalho do professor em sala de aula. A autora esclarece que não é um modelo acabado e teórico, além disso, tem servido para as pesquisas do grupo ALTER “como uma primeira hipótese de trabalho para a detecção de representações sobre os elementos constitutivos do agir docente e das relações que eles mantêm entre si [...]” (MACHADO, 2009, p.39)

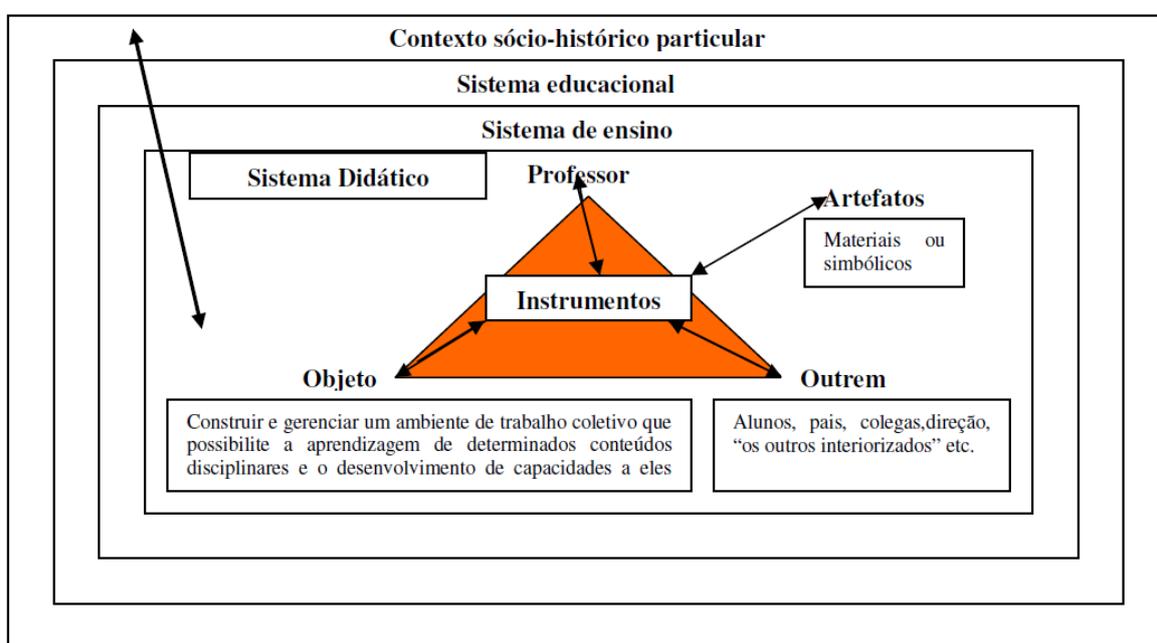


FIGURA 2 – Esquema dos elementos constituintes do trabalho do professor em situação de sala de aula

Partindo desse esquema, Machado (2009) destaca que o trabalho do professor em sala de aula:

- mobiliza o seu ser de maneira integral, ou seja, em suas dimensões cognitivas, físicas, languageiras, afetivas etc.;
- tem o objetivo de criar um ambiente de trabalho que propicie a aprendizagem de determinados conteúdos e ao desenvolvimento de capacidades dos alunos;
- é desenvolvido em interação constante com diferentes interlocutores (outros alunos e professores, pais, equipe gestora da escola, funcionários, supervisores, etc.);

- é orientado por diferentes prescrições institucionais de diferentes níveis (sistema educacional, sistema de ensino, do sistema didático, da instituição em que se encontra etc.) e por modelos de agir, historicamente construídos pelo coletivo de trabalho e apropriados pelo professor.
- é uma atividade em que o professor utiliza inúmeros artefatos que lhe são disponibilizados pelo seu meio social que podem se transformar em instrumentos para a sua ação, caso o trabalhador considerá-los realmente úteis, se apropriando deles.

Mas o professor não tem só atividade em sala de aula; ele trabalha na sala dos professores, em sua casa, em seus momentos de lazer etc. Devido a isso, Machado (2010) complementa o esquema anterior com o seguinte, visando mostrar a grande complexidade do trabalho docente:

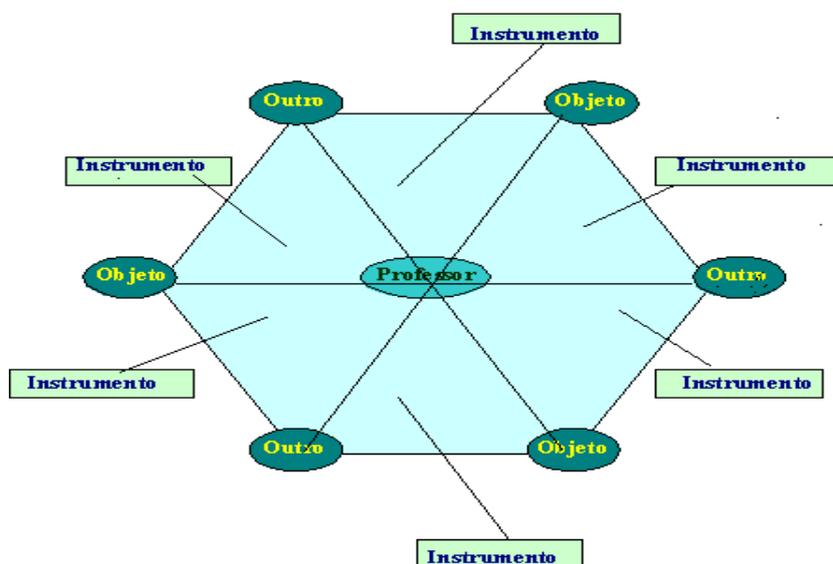


FIGURA 3 – Esquema da complexidade do trabalho docente

Bueno (2011b, p.104) exemplifica a complexidade desse processo, destacando que

o trabalho do professor é direcionado a diferentes sujeitos e instrumentado, não se resumindo a uma simples questão de escolher sozinho esta ou aquela teoria para ser utilizada. Na verdade, são várias as questões que atravessam essa atividade. Por exemplo: ao escolher uma simples crônica para realizar uma atividade de leitura, muitas vezes o professor depara-se com questões, conscientes ou não, sobre se o texto é adequado às prescrições institucionais (será o gênero esperado para aquele ano?) e aos alunos (será que o tema os atrairá?), se os colegas-professores aprovariam tal escolha, se a instituição o apoiará, caso o tema seja polêmico para aquela sala/idade e algum pai venha a reclamar, se é possível fazer cópia do texto para todos os alunos, se a cópia ficará boa, se ele vai digitar o texto para todos os alunos para economizar papel, já que as prescrições dizem que se deve levar o texto autêntico, etc...

Isso significa que, o tempo todo, diversos sujeitos, físicos ou institucionais, e preocupações “atravessam” o trabalho do professor interferindo em suas escolhas e decisões. Mas, além de ser direcionado, o ofício do professor é também instrumentado, ou seja, o professor recorre a artefatos que foram construídos no decorrer da história da profissão, como as teorias, as regras, o plano curricular da cidade, etc. [...]

Nesse contexto, Amigues (2004, p.49), ao discutir a questão do trabalho de ensino, destaca as diferentes funções que o professor desempenha em seu processo de trabalho:

o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições. Assim, as dimensões organizadoras do trabalho do professor – para ele mesmo e para os outros – não podem, do ponto de vista da atividade, reduzir-se à alternância entre fases de concepção e fases de realização.

Portanto, diante do exposto, partimos em nossa pesquisa do pressuposto de que o trabalho do professor é complexo e estruturado por relações que extrapolam as ações desenvolvidas em sala de aula e a relação direta com seus alunos. Como vimos nessa seção, o trabalho do professor se constitui de vários elementos. Dentre esses elementos, podemos incluir as provas, bem como, as orientações presentes em documentos oficiais de referência das avaliações (foco de análise da nossa pesquisa), como prescrições que se mostram presentes no trabalho docente.

Sob esse ângulo, acreditamos que a análise desse tipo de texto torna-se imprescindível, por exercerem uma função determinante no trabalho do professor e nas suas representações, não podendo ser consideradas algo externo às suas condições de trabalho. Dessa forma, nas próximas seções, veremos mais atentamente o papel das prescrições como artefatos disponibilizados para o agir do professor.

1.3 As prescrições no trabalho do professor

Na ergonomia, encontramos um consenso sobre o fato de que sempre existem prescrições no trabalho. Contudo, o significado dado à palavra prescrição varia conforme os pesquisadores, como pudemos observar ao lermos as conferências do 37º Congresso de ergonomia sobre o tema “As evoluções das prescrições”, realizado em

Aix-en-Provence em 2002. Nessas conferências, houve a exposição de três conceituações diferentes, sendo que a primeira, de Daniellou (2002), visava ampliar a ideia de prescrição enquanto as outras duas, de Berthet e Cru (2002) e de Schwartz (2002), objetivavam restringi-la.

Segundo Daniellou (2002), em ergonomia, buscou-se construir uma noção de prescrição em reação à visão tayloriana, que definia o modo de fazer dos funcionários, o controle limitado do corpo e do tempo e tentava prever os acontecimentos, as variabilidades do meio, impondo regras e normas.

A definição mais clássica sobre prescrição é, segundo Daniellou (2002), “uma injunção de um fazer, emitida por uma autoridade”. Inicialmente os ergonomistas se interessaram pelas prescrições vindas de uma hierarquia, do serviço de métodos, etc., e apresentadas na forma de procedimentos ou conselhos escritos.

Todavia, constatou-se depois que algumas prescrições de empresas não tomavam a forma escrita, elas eram incorporadas na concepção dos meios de trabalho, como se pode ver em uma indústria em que o ritmo de uma esteira rolante determina o ritmo em que o operário deverá colocar os produtos sobre ela. Assim, notamos que a prescrição pode materializar-se, pois a matéria trabalhada (seja um produto, seja um ser humano) também tem suas leis e, às vezes, tende a fazer as leis (DANIELLOU, 2002). Além dessas duas fontes, a hierarquia e a matéria, a prescrição também pode vir do coletivo de trabalho. A prescrição do coletivo acontece quando, pensando sobre novas formas de desenvolver suas atividades, o coletivo estabelece outras prescrições importantes para a execução de suas atividades e resolução de problemas que possam decorrer da variabilidade do meio.

O trabalhador, em si mesmo, também é portador de suas próprias fontes internas de prescrições, pois ele tem seus valores, que lhe prescrevem ou proíbem determinadas atitudes ou decisões, em relação ao outro em uma situação de interação.

No nível biológico também encontramos leis que podem se impor ao trabalhador: por exemplo, o nível de atenção de uma pessoa varia durante o dia e conforme o seu cansaço, independentemente de haver uma prescrição da empresa mandando-o estar bem atento e concentrado às 4 horas da manhã. Dessa forma, as leis do corpo podem entrar em conflito com as prescrições oficiais.

Há ainda o nível da subjetividade: cada um reage de sua forma aos problemas, logo não adianta colocar uma prescrição oficial determinando que as pessoas devem ficar calmas em situações de stress (Llory, 2001 apud Daniellou, 2002).

Considerando todas essas situações, segundo Six (1999, apud DANIELLOU, 2002), é possível distinguir:

- prescrições descendentes: vindas da estrutura organizacional, materializada sob a forma de controle descendente (estrutura hierárquica);

- prescrições ascendentes⁵: vindas da matéria, do vivente, do psiquismo, do coletivo. No desenvolvimento das atividades é que surgem as reconceptualizações necessárias para atingir um objetivo e, assim, cria e atualiza as prescrições. Esse movimento acontece com a participação do coletivo, do cliente e de outras pessoas envolvidas no trabalho.

Daniellou (2002) acrescenta outro tipo de prescrição: a do modo de pensar, já que as palavras e conceitos usados em uma empresa, em um momento dado constituem uma injunção sobre as formas de pensar, gerando regras. Pensemos na discussão sobre qualidade total promovida em várias empresas, por exemplo, e no quanto isso não leva os funcionários a pensarem e agirem de outro modo. Pensemos ainda nos resultados das avaliações e dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pesando sobre os professores e seus modos de agir em sala de aula.

Todos esses tipos de prescrições fazem com que se repense a definição clássica de prescrição como “injunção de fazer emitido por uma autoridade” e a substitua por outra que contemple a ideia de pressões diversas exercidas sobre a atividade de qualquer um, de natureza a modificar a orientação desta (DANIELLOU, 2002). Dessa forma, a prescrição não vem sempre de uma autoridade, nem sempre é um enunciado explícito ou intencional.

Assim, trabalhar é colocar em debate uma diversidade de fontes de prescrição, estabelecer as prioridades, selecionar entre elas, e algumas vezes não poder satisfazer todas o tempo todo (DANIELLOU, 2002), tendo ainda que arcar com os custos das prescrições que não foram seguidas.

Berthet e Cru (2002) não concordam com a posição de Daniellou de reunir todas as coerções e as limitações que afetam o trabalhador sob o nome de prescrição. Segundo eles, isso cria uma confusão em relação à perspectiva de ação da ergonomia. O melhor é deixar as palavras terem o sentido já dado mais ou menos espontaneamente pela divisão social do trabalho para que a ação da ergonomia possa se concretizar no quadro de uma divisão do trabalho entre conceptor e executor, considerando que essa divisão social é

⁵ Em francês, *prescriptions remontantes*.

frequentemente um obstáculo para a resolução dos problemas criados pela matéria, pelo vivente, pela complexidade.

Assim, de acordo com esses autores, a prescrição, vinda de uma instância hierarquicamente superior, designa as limitações/coerções explicitamente simbolizadas que são direcionadas a um operador. Ela pode ser interna ou externa à empresa e compreender: os objetivos (quantidade ou serviço, limites, qualidade...); os procedimentos (modos operatórios, ordem das tarefas...); as diversas regras (segurança, etc.). Ela pode ainda sofrer variações de acordo com o gênero de atividade em que se encontra, como no setor de construção em que a organização da prescrição discerne o que é previsível em um momento dado e em um lugar dado (a construção como um todo e seus limites de tempo, por exemplo, determinada por engenheiros, empresas) e o que se tornará claro mais tarde em outro lugar (as tarefas a serem realizadas por cada grupo a cada dia de acordo com o mestre de obras e os responsáveis diretos de cada grupo).

Eles concordam com a ideia de que as prescrições sofrem alterações no decorrer do tempo, mas enfatizam que elas são necessárias para deixar bem claro o que se espera de cada trabalhador.

Também discordando da posição de Daniellou, Schwartz (2002) faz uma distinção entre normas antecedentes, as quais apresentam uma grande diversidade de fontes, de grau de proximidade ou afastamento em relação à situação de trabalho, de grau de explicitação ou de informalização, e prescrições, que buscam a antecipação, o enquadramento, explícito, linguístico da atividade de trabalho.

Complementando a visão de Schwartz, Alvarez e Telles (2002) afirmam que a noção de normas antecedentes é mais ampla que a de prescrição. As normas antecedentes, construções históricas, cristalizam sob uma forma codificada, autorizada, as aquisições da inteligência, a experiência coletiva e os poderes estabelecidos. Elas dizem respeito também tanto aos saberes científicos e técnicos constituídos sob a forma de instalações, procedimentos e instruções de utilização, como as codificações organizacionais mais ligadas às formas sociais do trabalho, às redes de poder, de propriedade e de autoridade.

Essas três visões são retomadas em diferentes trabalhos, tanto de outros ergonomistas como de pesquisadores de outras áreas, que visam compreender melhor o papel das prescrições no trabalho. Independentemente do conceito de prescrição, um ponto é claro: todos concordam sobre o peso que elas têm no agir do trabalhador, que precisa reconceptualizá-las para realizar a sua atividade. Logo, mesmo que os

professores, por exemplo, discordem dos processos de avaliação do governo federal e de suas orientações para o trabalho com o letramento, por meio das Matrizes de Referência, não se tem como esquecê-las, pois qualquer posicionamento implica em uma relação com elas, seja aceitando-as e seguindo-as, seja criticando-as e procurando fazer um trabalho diferente. A prescrição estará presente, mesmo sendo negada, interferindo no agir do professor e, conseqüentemente, no tipo de formação propiciada ao aluno.

Em nossas reuniões do projeto do OBEDUC⁶, em várias situações, notamos as discordâncias em relação, por exemplo, ao modo de se realizar o trabalho de letramento dos alunos por meio dos gêneros textuais. Apesar dos diferentes posicionamentos dos professores da escola, a organização do seu trabalho na escola acabava sendo pautada por essa prescrição.

Na próxima seção, trataremos dos textos que veiculam as prescrições.

1.4 Os documentos de prescrição (PCN, Matriz, Provas...) e a interferência no agir do trabalhador

Ao verificarmos os textos que circulam em nosso mundo, veremos certamente um grupo de textos cuja função é normatizar um agir, ou seja, são textos que nos ajudam a montar um móvel, fazer uma receita de bolo, tomar corretamente um medicamento, etc. Tais textos têm em comum a característica de prescrever um modo de agir para se obter alguma coisa.

No mundo do trabalho, esses textos assumem grande importância, uma vez que normatizam o agir dos trabalhadores, definindo ainda qual será o parâmetro para julgar o trabalho de um profissional. Em muitas empresas brasileiras, é comum os chefes fazerem avaliações de seus funcionários, atribuindo melhores conceitos àqueles que seguem as prescrições.

No trabalho educacional, as prescrições, como vimos nas seções anteriores, assumem grande importância, uma vez que em todos os níveis do trabalho do professor se relaciona com elas. Os textos são diversos e se estabelecem a partir de uma rede de discursos, como por exemplo: os documentos provenientes do governo federal, das

⁶ As reuniões da equipe do OBEDUC na USF foram audiogravadas.

secretarias estaduais e/ou municipais; do coletivo de trabalho: supervisores, coordenadores, colegas, da sociedade: pais e alunos; além das prescrições que os professores constroem para si mesmos e para os seus alunos. Nessa direção, o professor ao elaborar as suas próprias prescrições está tecendo essa rede de discursos, visto que perpassa a prefiguração desses documentos prescritivos advindos das instâncias superiores mais externas a fim de reconstruí-los para desenvolver o seu trabalho de acordo com o seu contexto específico.

Saujat (2004) explica que a tarefa de ensino docente é um objeto de relações complexas que compreendem ao menos três níveis:

1. da organização do trabalho prescrito pela instituição escolar;
2. da reconcepção e da reorganização operada pelos coletivos de trabalho;
3. do retrabalho do nível dois pelo professor, quando ele se auto-prescreve o que vai fazer em seu trabalho em relação aos seus alunos, para os quais ele prescreverá também.

Mas a relação entre esses três níveis não é tranquila, já que as prescrições nem sempre estarão bem explícitas, como destaca Amigues (2004, p.42), em que muitas vezes,

o trabalho do professor inscreve-se em uma organização com prescrições vagas, que levam os professores a redefinir para si mesmos as tarefas que lhes são prescritas, de modo a definir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos. Assim, a relação entre a prescrição inicial e sua realização junto aos alunos não é direta, mas mediada por um trabalho de concepção e de organização de um meio que apresenta formas coletivas.

Nesse mesmo sentido, as pesquisas sobre textos prescritivos de Bronckart e Machado (2004) indicam que: os documentos são imprecisos, que há um apagamento do trabalho do professor e que a mera aplicação das sugestões advindas dos documentos em sala já levaria a concretização dos objetivos. Ou seja, não se leva em consideração a lacuna que existe entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado e, além disso, o professor não é considerado um actante com responsabilidade, intenções e motivos (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2009). Contudo, apesar da relevância dessas questões, ainda não se encontram muitos estudos sobre a análise desses textos levando em conta os aspectos mencionados acima.

Diante dos pressupostos teóricos apresentados neste capítulo, podemos destacar que o professor age a partir de parâmetros impostos socialmente (seja do governo, dos

colegas, etc.). Entretanto, não podemos julgar os resultados de seu trabalho apenas analisando os resultados dos alunos nas provas, como afirma Amigues (2004, p.51):

o resultado da atividade do professor não é, propriamente falando, a aprendizagem dos alunos, mas a constituição de meios de trabalho, primeiro para que os professores concebam seu próprio trabalho e, em seguida, para os alunos, que devem se engajar em atividades de conceitualização. Ressaltamos ainda que as atividades de concepção, organização e regulação das diferentes situações fazem do professor um ator, um produtor de significação de situações e de finalização de sua própria ação que não corresponde absolutamente à imagem de executor ou de profissão de média importância que lhe costumam atribuir.

Portanto, ao propormos nesta pesquisa uma reflexão sobre os modelos de provas e documentos de referência da avaliação, estamos buscando compreender o quadro mais amplo em que essas avaliações são feitas a fim de que possamos também refletir sobre o peso dado a elas sem se fazer uma análise mais detalhada. É o que poderemos ver nos capítulos de resultados de análise. Antes, porém, faz-se necessário explicitar melhor o que entendemos por letramento, que é o tema norteador deste trabalho e que procuraremos compreender melhor como foi abordado nas prescrições.

2 OS LETRAMENTOS

Neste capítulo, apresentaremos a concepção de letramento que permeia nossa pesquisa e que servirá de subsídio para identificarmos aspectos importantes nos documentos analisados (Matriz de Referência e Modelo do Teste da Prova Brasil do 5º ano de Língua Portuguesa) e que influenciam no nível de letramento dos alunos.

Para tanto, iniciaremos evidenciando o impacto das transformações sociais contemporâneas nos conhecimentos relacionados às práticas de leitura e escrita. Em seguida, contextualizaremos historicamente o percurso dos estudos sobre letramentos no Brasil e as principais contribuições de pesquisas mais recentes sobre o assunto.

2.1 A leitura e escrita na contemporaneidade

No contexto social das duas últimas décadas do século XXI, a maneira de pensar em relação à leitura e à escrita vem-se transformando enormemente. Com a inserção de novas tecnologias a serviço da informação e a rápida disponibilidade de recursos de comunicação na sociedade atual (internet, computadores, celulares, etc.), novas modalidades de práticas sociais de leitura e escrita estão sendo constituídas colocando o indivíduo frente à necessidade de buscar, localizar, sintetizar e selecionar as informações mais úteis aos desafios do cotidiano (solicitar informações via internet, pagar contas pelo computador, sacar dinheiro, etc.).

Neste contexto denominado como “era da informação”, a combinação de múltiplas formas semióticas em um texto ganha força e a imagem deixa de atuar como um elemento que complementa ou ilustra a palavra para ser algo estruturante do texto.

Como afirma Dionísio (2011, p.138), “cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual”. Podemos perceber essa questão claramente analisando os exemplos abaixo:

Ao compararmos uma propaganda de carro da década de 60⁷ com outra publicada no ano de 2011, podemos observar que a relação entre o material verbal e as imagens mudou significativamente nas últimas décadas. Atualmente o sentido que se atribui ao texto incluem caracteres alfabéticos, imagens, cores, formas em movimento, gráficos, etc.



ILUSTRAÇÃO 4 – Propaganda de um carro na década de 60

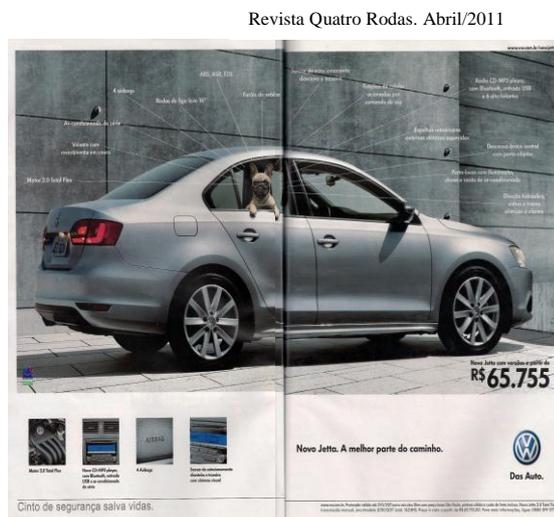


ILUSTRAÇÃO 5 – Propaganda de um carro no ano de 2011

Os textos presentes em diferentes portadores textuais (jornais, livros, revistas, etc.) não são mais essencialmente escritos, conforme destaca Dionísio (2011, p. 141):

Os meios de comunicação de massa escritos e a literatura são dois espaços sociais de grande produtividade para a experimentação de arranjos visuais. Importante mencionar que ao conceber os gêneros textuais como multimodais, não estou atrelando os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também à própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela de computador.

Contudo, se os textos estão sofrendo modificações, conseqüentemente são exigidas dos indivíduos novas formas de utilização da leitura e da escrita. No campo da educação, há uma preocupação para os profissionais: não basta simplesmente formar alunos que saibam ler e escrever, é preciso que façam uso eficiente da leitura e da

⁷ Transcrição do texto presente na propaganda da década de 50: “Caso sua mulher venha a bater em algo com o seu Volkswagen, isso não lhe custará muito. Peças VW são fáceis de trocar. E baratas. Um para-lama sai fácil sem desmontar metade do carro. E um novo é instalado com apenas 10 parafusos. Por \$ 24,95, mais mão de obras. E uma concessionária VW, sempre tem as peças que você está procurando. A maioria das peças VW são intercambiáveis também. Dentro e fora. Quer dizer que sua esposa não está limitada a amassar apenas o para-lama. Ela pode amassar o capô. Arranhar a porta. Ou soltar o para-choque. Isso pode deixar você furioso, mas não vai deixar você pobre. Então quando sua esposa for fazer compras no Shopping em um Volkswagen, não se preocupe. Você pode facilmente trocar tudo o que usar para “parar” o carro. Inclusive os freios.” Fonte: <http://blogs.estadao.com.br/reclames-do-estadao/2010/08/11>

escrita em suas práticas sociais, um grau de complexidade maior para a formação de leitores e escritores na contemporaneidade.

Diante deste contexto, nas últimas décadas, ocorreram alterações no conceito de alfabetização a partir do censo demográfico nacional de 1950. Uma pessoa alfabetizada anteriormente ao censo de 1950 era conhecida como aquela que declarasse que sabia escrever e ler o próprio nome. A partir do censo de 1950, os dados passaram a se basear em uma definição mais ampla de alfabetizado: pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conheça, critério baseado nas definições da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. (CORREIA, 2007)

Posteriormente, para conceituar essa ação muito mais complexa mediante o sistema de escrita, surge o termo letramento, como destaca Kleiman (2008, p.15):

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (Kleiman 1991) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Eximem-se dessas conotações os sentidos que Paulo Freire atribui à alfabetização, os quais a veem como capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, a desenvolver sua consciência crítica, capaz de introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação.

No Brasil, o termo letramento integra há pouco tempo o discurso de especialistas das áreas de educação e de linguística. Na próxima seção, veremos historicamente o percurso dos estudos sobre letramentos no Brasil e as principais contribuições de pesquisas mais recentes sobre o assunto.

2.2 Estudos sobre letramentos

O termo letramento tem despertado amplas discussões e gerado diferentes concepções entre estudiosos e, com isso, podemos perceber a complexidade do conceito.

Para traçar o percurso desse termo, tomamos como referência um texto produzido por Tfouni (2010, p.218):

O termo “letramento” é um neologismo, que foi apenas recentemente dicionarizado. A introdução da palavra na língua portuguesa deu-se no início da década de 1980, quando começaram a chegar no Brasil publicações sobre “literacy”, inglesas (Street 1989, 1993) norte-americanas (Goody 1968, 1977, 1986, 1987; Greenfield 1972) e ainda traduções para o inglês de obras que abordavam a questão, escritas por Luria (1977) e Vygotsky (1984). Deve-se destacar que nesses trabalhos nem de longe havia um consenso sobre o que fosse “literacy”.

Segundo Kleiman (1995), o conceito de letramento começou a circular no meio acadêmico brasileiro a partir de Kato (1986). A publicação intitulada “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, a autora Kato afirma que a tarefa da escola é formar um “sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação.” (KATO, 1986, p.7).

Ainda no contexto educacional brasileiro, em 1987, a pesquisadora Tfouni utilizou pela primeira vez a palavra “letramento” durante uma apresentação em congresso científico em Brasília, com a intenção de fazer uma distinção com a alfabetização. Posteriormente, publicou o livro “Alfabetização e Letramento”, em que ressalta essa diferenciação entre os dois termos:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Desse modo o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social. (TFOUNI, 1995/2006, p.9-10)

Pela citação, pode-se considerar que a autora define a alfabetização como um processo individual associado à aprendizagem de um código escrito, enquanto que o letramento refere-se às próprias práticas sociais da leitura e escrita, bem como os impactos que essa aprendizagem tem em uma sociedade.

Recentemente, a autora Tfouni (2010) esclarece em sua obra “Letramento, Escrita e Leitura – questões contemporâneas”, que sua concepção de letramento foi construída principalmente sobre estudos de um grupo de adultos não-alfabetizados e evidencia sua preocupação em “definir e formalizar uma teoria de letramento que não esteja voltada apenas para a aquisição da leitura e escrita, e também que tenha preocupações políticas e sociais de inclusão e justiça, principalmente através dos mecanismos educacionais.” (TFOUNI, 2010, p.219)

Vale destacar que, segundo Tinoco (2008), durante as décadas de 80 e 90, outros pesquisadores além de Tfouni, publicaram estudos no contexto editorial brasileiro sobre

a mesma temática: Kleiman, 1995; Rojo, 1998; Soares, 1998. Nas palavras de Tinoco (2008, p.90):

A esse mapeamento ainda poderíamos acrescentar um considerável número de artigos acadêmicos apresentados em congressos nacionais e internacionais, que colocaram em circulação o conceito de letramento a partir dos anos 80, e publicações internacionais desse mesmo período e até anteriores a ele, tais como: Scribner e Cole (1981), Heath (1983), Street (1984), Gee (1986), Cook-Gumperz (1986), Graff (1994), Goody e Watt (2006).

Devido à complexidade do termo letramento, não há um consenso entre as definições do termo apresentadas por alguns autores brasileiros. Segundo Tinoco (2008, p.92),

no Brasil, há pelo menos duas definições, a partir de um enfoque mais individual ou mais social. A primeira associa letramento a ‘estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita’ (SOARES, 1998, p.39). A segunda o associa a ‘[...] práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder’ (KLEIMAN, 1995, p.11). Há implicações teóricas distintas entre essas duas definições.

Assim sendo,

o conceito que se refere ao ‘estado’ ou ‘condição’ de letramento pressupõe saberes, atitudes e comportamentos de uma pessoa (ou de um grupo) que, por ter-se apropriado da escrita, consegue oferecer determinadas respostas a certas demandas. Essa definição se adéqua bem à concepção de letramento escolar como algo que pode ser mensurado por parâmetros predefinidos para cada série, nível ou grau de escolaridade. (TINOCO, 2008, p.92)

Já em relação à definição que associa o letramento às práticas sociais pressupõe um processo que

alarga-se o raio de ação do letramento em tempo e espaço. Passa-se a vislumbrá-lo como um fenômeno que nos acompanha por toda a vida e nas mais diferentes esferas de atividade (não apenas na escola) como os mais diferentes propósitos e formas de inserção e de participação em eventos de todos os níveis sociais e/ou de escolaridade. (TINOCO, 2008, p.92)

Segundo o pesquisador britânico Street (1984, apud Tôrres, 2009), há dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico, que apresentaremos na próxima seção.

2.3 Modelos de Letramento

Nos vários artigos sobre letramento, poderemos perceber que dois modelos de letramento aparecem, ainda que os autores nem sempre se deem conta de que estão defendendo este ou aquele modelo. São o modelo autônomo e o modelo ideológico.

2.3.1 Modelo Autônomo

O modelo autônomo pressupõe, segundo Street (1995, apud TÔRRES, 2009) pensar que o letramento ocorre por meio da linguagem sem contexto, do discurso autônomo e do pensamento analítico.

Em outras palavras, o letramento visto como autônomo associa a escrita à aquisição de habilidades individuais específicas das técnicas de domínio do código escrito desvinculado dos contextos sociais, históricos e políticos.

Compreender o letramento como um processo técnico, neutro e único pressupõe acreditar que os sujeitos ao aprenderem a decodificar as letras, as palavras e posteriormente as frases, estariam aptos a transitarem com desenvoltura em qualquer situação de comunicação. Dessa forma, haveria apenas uma única maneira de como aprender e de como usar o sistema de escrita, independente dos diferentes contextos sociais.

De acordo com Kleiman (1995, p.22):

A característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem. Assim, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstroem, durante a interação.

Nessa perspectiva, o conhecimento trabalhado veicula as ideologias da sociedade dominante como verdades absolutas, fechando os espaços para contestações e resistências. Com isso, as pessoas, geralmente, não percebem as regulações sociais e as práticas hegemônicas que as cercam.

Notamos a predominância desse modelo, por exemplo, em materiais didáticos que só trazem a escrita de um grupo social e de uma única esfera de atividade, expondo aos alunos somente textos literários considerados clássicos e impondo-lhes uma única

interpretação possível. Neste caso, levam-se alunos e professores a acreditarem que só haveria uma escrita e uma leitura correta e autorizada.

2.3.2 Modelo Ideológico

O modelo ideológico, segundo Street (1985, apud TÔRRES, 2009), diferentemente do modelo autônomo, reconhece que o significado e os usos das práticas de letramento estão “relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras”.

Em relação a essa definição, Tôrres (2009, p.23) ressalta que,

as argumentações do autor a favor do modelo ideológico são por compreender que este sinaliza explicitamente que as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder, pois considera que nos processos de escrita e leitura não são apenas os significados da cultura que devem ser levados em conta, mas as dimensões de poder que subjazem a esses processos.

Desse modo, o letramento não se desvincula do contexto cultural e social no qual é construído, bem como do significado que as pessoas atribuem à escrita e das relações de poder que regem os seus usos, reconhecendo dessa forma a existência de múltiplos letramentos, por compreender que o fenômeno se refere às diferentes práticas culturais da escrita e da leitura, que variam de comunidade para comunidade devido às condições socioeconômicas, culturais e políticas que as influenciam. (TERZI, 2006)

Além disso, segundo Tôrres (2009, p.24), “Street (1984) e Gee (1996) conclamam que tanto o letramento, como suas práticas, sempre podem ser contestados, porque refletem concepções e representações de mundo também particulares e não apenas traços da cultura”.

É importante frisar que,

o modelo autônomo é ele mesmo, sem dúvida, um exemplo clássico de ideologia. Isto é dizer que todos os modelos são ideológicos e o modelo autônomo é apenas um dos exemplos de modelo ideológico. Assim, os modelos não estão em uma situação de oposição absoluta, como se um fosse identificado em detrimento de outro. Com essa caracterização, refinamos os termos usados para descrever o letramento tal como o encontramos na vida diária. Nessa direção, a distinção entre ‘eventos de letramento’ e ‘práticas de letramento’ mostra-se pertinente. Muitos de nós, pesquisadores da área do letramento e da educação, temos sido ativos na expansão de uma perspectiva etnográfica para abordar o tema [...] Adotar uma perspectiva etnográfica não significa necessariamente tornar-se um antropólogo. (STREET, 2009, p.86)

Nesse sentido, os trabalhos de vertente etnográfica, fundamentados no modelo ideológico, inauguram, segundo Tôrres (2009, p.21), o que “Street (1993) e Gee (1998)) chamaram de ‘New Literacy Studies’” (Novos Estudos do Letramento⁸).

Street (1993) enfatiza a importância da distinção entre “eventos de letramento” e “práticas de letramento” nas pesquisas etnográficas que trazem à tona os usos do letramento em diferentes comunidades.

Podemos considerar os eventos de letramento, segundo Kleiman (1995, 2006, p.40), como “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes, como em relação aos processos e estratégias interpretativas”.

Quanto às práticas de letramento, são caracterizadas por Street (2009) como sendo as interações, atitudes, sentimentos, relacionamentos sociais, modos culturais, crenças e história pessoal que são ativadas pelo indivíduo ou comunidade, pela necessidade de dar significados para a escrita, no momento da interação. Portanto, são os comportamentos, as concepções sociais e culturais que envolvem os sujeitos participantes de um evento de letramento.

Com as pesquisas de Barton e Hamilton (1998, 2000 apud TÔRRES, 2009), novos estudos sobre o letramento foram desenvolvidos e esse momento foi caracterizado como “Segunda Geração dos Novos Estudos do Letramento”.

Nesses Novos Estudos, os autores argumentam que os letramentos como práticas sociais precisam ser compreendidos nos seus contextos sociais e históricos, pois sofrem influências de posições ideológicas e de poder, bem como, interferências econômicas, tecnológicas, políticas e históricas. Nesse sentido, o letramento pode atuar na transformação social e pessoal, conscientizando os cidadãos sobre os processos ideológicos e sobre as estruturas do poder de uma sociedade e, conseqüentemente, fazendo com que o sujeito se torne um indivíduo diferente na sua condição social.

Nessa perspectiva, ao se seguir o letramento ideológico, seriam trazidas para a escola eventos e reflexões sobre práticas de letramento de diferentes grupos sociais, levando alunos e professores a perceberem que existem diversas escritas e leituras: existe o livro de literatura, mas também os “rabiscos” na carteira da sala de aula, as

⁸ Segundo Tinoco (2008, p.99), “Kleiman e Oliveira (2008) salientam que o termo ‘novos estudos de letramento’ é usado para distinguir o trabalho dos pesquisadores que consideram os aspectos sociais do uso da língua escrita. Ao contrário do que aconteceu no Brasil, em que um novo termo foi cunhado, o termo, em inglês, “literacy” abrange os termos alfabetização e letramento, daí o recurso ao adjetivo “novo” para referir-se ao que aqui chamamos ‘estudos de letramento’”.

anotações de venda de fiado dos comerciantes, as frases de caminhão, as letras de rap, os anúncios publicitários só com imagens e cores etc. Nota-se, assim, que existiriam na sociedade diferentes letramentos: o letramento escolar, o letramento jurídico, o letramento do feirante, etc.

Na próxima seção, procuraremos desenvolver a ideia de articulação entre letramento e gênero textual, conceitos importantes e bem marcados nos documentos oficiais analisados nesta pesquisa.

2.4 Letramento ideológico e gêneros textuais

Primeiramente, esclareceremos a perspectiva assumida na presente pesquisa em relação ao letramento e, em seguida, desenvolveremos a ideia de dois conceitos: letramento e gêneros textuais.

Em relação ao letramento, nossa perspectiva teórica pauta-se no modelo ideológico, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; em que o significado e os usos das práticas de letramentos estão associados aos contextos sociais, históricos, culturais específicos e relacionados ao poder e ideologia.

Ao reconhecermos a diversidade de tipos de letramentos com que os sujeitos podem ter contato na sociedade (um fenômeno plural), estamos considerando que a escrita modifica-se dentro de diferentes contextos sociais, pois não é única, homogênea, universal e atemporal.

Entretanto, para que os sujeitos participem de maneira mais atuante e crítica nas práticas letradas estabelecidas pelas variadas agências de letramento dos quais estão inseridos, não é suficiente ter domínio apenas do código linguístico, é preciso, sobretudo saber utilizar o código conforme as demandas de leitura e de escrita requeridas pela sociedade em cada situação comunicativa. Nesse sentido, as ações de linguagem colocadas em jogo durante as interações sociais são concretizadas em gêneros escolhidos pelos sujeitos, não necessariamente adequados à situação, mas por eles conhecidos e/ou praticados.

Em relação a essa adequação ou inadequação de normas sociais relativas aos gêneros textuais, Marcuschi (2002, p.34) destaca que,

Esta não é uma questão de etiqueta social apenas, mas é um caso de adequação tipológica, que diz respeito à relação que deveria haver, na produção de cada gênero textual, entre os seguintes aspectos:

- natureza da informação ou do conteúdo veiculado;
- nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc.)
- tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.)
- relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc.)
- natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas.

Em suma, diante do reconhecimento dessa diversidade social, dos inúmeros contextos em que ocorrem as práticas de leitura e escrita, dos diferentes modos que as constituem e dos diversos valores que a ela são atribuídos, como tratar o letramento e os gêneros textuais, de modo a provocar impactos na apropriação de práticas letradas significativas pelo sujeito aprendiz da língua, favorecendo o seu agir na sociedade?

Concordamos com Kleiman (2007, p.4) ao destacar o objetivo do ensino da língua de acordo com os estudos do letramento no modelo ideológico:

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

Nessa mesma direção, Marcuschi (2002, p.35) ressalta que, no domínio pedagógico, “o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos. Pois nada que fizemos linguisticamente está fora de ser feito em algum gênero”.

Além disso, o mesmo autor ressalta que “o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais.” (MARCUSCHI, 2008, p.156).

Dessa forma, entendemos que os gêneros textuais que são trazidos para o contexto escolar podem contribuir para o processo de letramento, inclusive favorecendo o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e contribuindo para o aprendizado da escrita e leitura. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.75), “o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que favorece um suporte para a atividade nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”.

Diante do exposto, o que se pretende com um ensino pautado em gêneros textuais é que o aluno tenha a oportunidade, no contexto escolar, de explorar diversos gêneros que fazem ou não parte de suas interações sociais no dia a dia, compreendendo que para cada situação de comunicação há uma forma de agir, como destaca Kleiman (2007, p.12):

A participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar. Por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes no planejamento. Isso não significa, entretanto, que a atividade da aula deva ser organizada em função de qual gênero ensinar.

Nesse processo, entendemos que o papel da escola na promoção do letramento é materializado no papel do professor, que poderá ser considerado um agente de letramento (KLEIMAN, 2006) nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula.

Com o intuito de exemplificar essa questão, recorreremos à autora Tôrres (2009) que, em sua tese de doutorado, destaca a importância de alguns procedimentos do professor ao conduzir a leitura de um texto jornalístico em sala de aula com o objetivo de ampliar a visão e a percepção de mundo dos alunos:

ao proceder a leitura de um texto em sala de aula, ele [o professor] deve observar que a forma linguística e o fator social não são componentes dissociados, pois função e forma são elementos constitutivos, ou seja, o fator social está dentro das formas da escrita que, por sua vez, vêm em função desse contexto social.[...] é importante que o professor observe inicialmente se o aluno conhece o linguístico do texto, pois poderá auxiliá-lo a suprir alguma deficiência em relação à compreensão do vocabulário ou à sintaxe da frase, levando-o a perceber que nas escolhas linguísticas do autor, certamente está contida a função social, o que lhe propicia inferir mais facilmente o binômio função/forma. O interessante é que, a partir daí, o professor proponha uma discussão dos fatores contextuais, relacionando o texto a diferentes questões sociais que podem ser dali levantadas e que se referem a práticas das diversas esferas discursivas da sociedade, como as da educação, da política, da saúde pública, da literatura, etc. Assim sendo, o professor propicia ao aluno tornar-se um indivíduo mais consciente das relações de poder que estão subjacentes às estruturas de poder da sociedade, e das implicações disso para a vida do cidadão, propiciando-lhe mudar suas percepções de mundo, tornando-se um indivíduo mais crítico e mais participante das questões sociais que o envolvem e que envolvem sua comunidade. Certamente que as mudanças individuais levam a mudanças/transformações sociais, o que é, enfim, o objetivo maior do modelo ideológico de letramento. (TÔRRES, 2009, p.35).

Diante desse exemplo, fica claro que a seleção dos textos a serem trabalhados com os alunos em sala de aula precisa ser um momento bem planejado, levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos, mas que também oportunize novos conhecimentos, pois embora possam apresentar pouco conhecimento sobre o sistema de escrita alfabético, podem possuir muitos saberes relacionados ao uso da escrita. No entanto, vale ressaltar também que não é possível trabalhar com todos os gêneros textuais com que o aluno irá deparar-se ao longo da vida, mas no ambiente escolar podem-se apresentar e ensinar muitos dos gêneros com os quais ele se interage socialmente.

Em relação a essa questão, a autora Kleiman (2007, p.9) destaca que,

o professor que adotar a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade. A atividade é complexa porque ela envolve partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologicizada e letrada.

A mesma autora acima citada sugere em seu artigo intitulado “Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna”, o trabalho com projetos de letramento com o objetivo de organizar o trabalho escolar considerando a heterogeneidade dos alunos, como podemos observar em suas palavras:

Embora a escola organize suas atividades em torno de temas relevantes, é interessante pensar nos projetos como *projetos de letramento*: planos de atividades visando ao letramento do aluno. Assim, um projeto de letramento se constitui como um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. Isso significa que, seja qual for o tema e o objetivo do projeto, ele necessariamente será analisado e avaliado pelo professor conforme o seu potencial para mobilizar conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias de uso da língua escrita de diversas instituições cujas práticas letradas proporcionam os modelos de uso de textos aos alunos. (KLEIMAN, 2007, p. 16)

Enfim, diante do exposto, consideramos relevante para a formação de um professor capaz de atuar na prática como agente de letramento, ter bons modelos desse fazer.

Para tanto, destacamos a importância dessa pesquisa ao analisar, nos documentos oficiais de Língua Portuguesa, aspectos que influenciam no letramento dos professores e dos alunos (seleção dos gêneros textuais, forma de apresentação dos textos, questões e sua tipologia), pois estão servindo de modelos para a tomada de decisões no contexto escolar.

Mas o que podemos compreender por um bom trabalho com letramento por meio de gêneros textuais? Na próxima seção, apresentaremos as concepções de gêneros e de seu trabalho didático.

3 OS GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA DO ISD

Neste capítulo, apresentaremos uma discussão sobre os gêneros textuais na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo e a proposta de um trabalho didático com gêneros a partir desse quadro teórico.

3.1 Bases teóricas e epistemológicas

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) se insere no movimento do Interacionismo Social, compartilhando os princípios fundadores desta vasta corrente de pensamento das Ciências Humanas, tais como as obras de Bühler (1927), Claparède (1905), Dewey (1910), Durkheim (1922), Mead (1934), Wallon e Vygotsky.

No entanto o ISD, diferentemente do interacionismo social, considera que a problemática da linguagem é absolutamente central para a ciência do humano, ou seja, o fenômeno da linguagem é indissociável da interação social, uma vez que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995)

Nas palavras de Bronckart (2009, p.42), “a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.” Ainda segundo o autor, o interacionismo sociodiscursivo é uma corrente do interacionismo social que designa um posicionamento epistemológico e político articulado a um conjunto de princípios filosóficos, baseados nas obras de Spinoza, Marx & Engels e Vygotsky.

De Spinoza (1677/1954), o ISD retém os princípios do materialismo monista. O materialismo vem para afirmar que o universo é apenas a matéria em atividade constante, e que todos os objetos nele incluídos compreendem os processos de pensamento da espécie humana, ou seja, são realidades materiais. O princípio do monismo vem para afirmar que alguns desses objetos nos aparecem enquanto elementos físicos ou psíquicos e como não há possibilidade de separar o corpo e a mente, só é possível adotar uma visão monista.

De Marx e Engels (1846/1968), o ISD retém que o desenvolvimento humano deve ser apreendido em uma perspectiva dialética e histórica. O marxismo propõe que os estados iniciais do psiquismo humano não podem ser, a princípio, conscientes, mas que essa função superior é construída historicamente.

De Vygotsky (1934/1985), o ISD postula que o conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas, partindo da premissa de que as funções mentais superiores são constituídas no social, em um processo possibilitado pelas atividades de linguagem e que antecede a apropriação pessoal.

Atualmente, o ISD conduz pesquisas teóricas e empíricas que se desenvolvem em um movimento dialético em três níveis, visando mostrar o funcionamento da atividade discursiva no desenvolvimento humano e delimitando o agir como unidade de análise desse processo:

- i. No nível dos pré-construtos, o primeiro objetivo do ISD é o de analisar as condições de funcionamento dos textos, partindo do princípio de que os gêneros textuais são produtos de uma atividade linguageira coletiva, organizada pelas formações sociais e visando a adaptação dos formatos textuais às exigências das atividades.
- ii. No nível das mediações, o ISD postula que as mediações formativas se realizam em vários locais, com diferentes aprendizes. Neste sentido, o ISD interessa-se pelas mediações nos sistemas educativos, pois estes são um local universal de formação nas sociedades contemporâneas.
- iii. Finalmente, no nível do desenvolvimento, o ISD interessa-se pelas condições de construção das pessoas e pelas condições da transformação dos construídos sócio históricos.

O primeiro trabalho com essa linha teórico-metodológico no Brasil foi a tese de doutorado de Anna Rachel Machado (1995), defendida no Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP com a Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Camargo Magalhães, em coorientação com Jean-Paul Bronckart.

Vale ressaltar que o ISD é uma teoria em constante construção, o que torna necessário uma permanente leitura dos textos subjacentes aos atuais.

Tendo como respaldo o ponto de vista vygotskyano das mediações formativas e a concepção de língua como fato social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995), Bronckart apresenta, por meio do ISD, algumas reflexões em relação ao papel dos textos e dos segmentos que os compõem, sempre exemplares de algum gênero textual, como

instrumento fundador e organizador das funções psicológicas superiores. Segundo Bronckart (2009, p.75):

Chamamos de texto toda unidade de produção da linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero do discurso. Enquanto, devido à sua relação de interdependência com as atividades humanas, os gêneros são múltiplos, e até mesmo em número infinito, os segmentos que entram em sua composição (segmentos do relato, de argumentação, de diálogo, etc.) são em número finito, podendo, ao menos parcialmente, ser identificados por suas características linguísticas específicas.

De um modo geral, Bronckart (2009) define “texto” como toda unidade de produção de linguagem que se constitui de características comuns. Sua organização é constituída por três camadas hierarquicamente superpostas, às quais o autor denomina de folhado textual:

- I. *Infraestrutura geral do texto*: considerado o nível mais profundo da organização textual, organiza a abordagem geral da ação de linguagem explícita no texto. Neste aspecto, relacionam-se:
 - a. o conteúdo temático;
 - b. os tipos de discurso;
 - c. a modalidade de articulação entre esses discursos;
 - d. as sequências que aparecem na constituição dos tipos discursivos.
- II. *Mecanismos de textualização*: visam assegurar a coerência temática por meio de uma hierarquia de articuladores que garantem a linearidade, a lógica e a temporalidade do texto. Destacam-se os seguintes elementos:
 - a. a conexão – organizadores textuais que podem ser aplicados ao plano geral do texto, à transição entre tipos de discurso, etc.
 - b. a coesão nominal – sobretudo elementos constituintes dos processos no espaço textual;
 - c. a coesão verbal – elementos mantenedores da organização temporal e/ou hierárquica de processos (estado, acontecimento, ação).
- III. *Mecanismos enunciativos*: possibilitam a manutenção da coerência pragmática constituída no texto. Nessa camada, relacionam-se:

- a. 3.1 o posicionamento enunciativo e as vozes do texto – envolvem as intenções do produtor, as condições de produção e a situação de recepção do texto;
- b. as modalizações – avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático, que evidenciam intenções do texto. Elas se subdividem em:
 - modalizações lógicas: consistem em julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, prováveis, improváveis, etc.;
 - modalizações deônticas: avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como socialmente permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc.;
 - modalizações apreciativas: traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, etc.;
 - modalizações pragmáticas: introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer).

Em relação à aplicação dos procedimentos de análise desse modelo, Machado (2005, p.255) destaca que,

apesar de o modelo não ser concebido teoricamente para a descrição de gêneros, ele tem sido utilizado explícita ou implicitamente, quer para a descrição de algumas das características de gêneros particulares por pesquisadores ligado ao ISD (por exemplo, Schneuwly & Dolz, 1998; Machado, 2000; Cristóvão, 2002; Coelho, 2003; Freitas, 2003) quer para análise de textos específicos (por exemplo, de Souza, 2003; Luca, 2000; Abreu, 2002; Lousada, 2002), sobretudo com finalidades didáticas.

Esse modelo nos permite ampliar o modo de analisarmos o texto para além do que propunha Bakhtin. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, transformamos e somos transformados pelas interações que realizamos por meio de enunciados concretos, chamados de gêneros discursivos, caracterizados pelos elementos *conteúdo temático, estilo e construção composicional*. Tais gêneros são produções escritas ou orais e circulam em diferentes situações de comunicação, pois apresentam várias possibilidades de uso no campo da atividade humana. De acordo com Bakhtin (1995), os gêneros podem ser classificados em:

- I. simples (primários), construídos na esfera do cotidiano, em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea ou
- II. complexos (secundários), pertencem a esferas que apresentam maior evolução principalmente escrita, em circunstância de uma comunicação cultural mais complexa.

Para Bakhtin (1995), a seleção de um gênero pelo falante é consequência das combinações de estruturas já existentes na língua, ou seja, quando construímos o nosso discurso, sempre trazemos um enunciado de forma completa, não apresentando as palavras isoladamente e independentes uma das outras.

Dolz e Schneuwly (2004, p.71), pesquisadores da Universidade de Genebra, consideram que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.” Esse conceito de gênero, sistematizado sob o ponto de vista da realidade escolar pelos autores, enfatiza a questão de sua utilização enquanto um instrumento de comunicação em uma determinada situação e, ao mesmo tempo, um objeto de ensino e aprendizagem. Tais autores definem os gêneros textuais como *meainstrumentos* que possibilitam a mediação entre os sujeitos pertencentes a esferas da atividade da comunicação humana e uma referência aos aprendizes. Sendo assim, o desenvolvimento da autonomia do aluno no âmbito da leitura e da produção textual (oral ou escrita) é consequência direta do domínio do funcionamento da linguagem em situações reais de comunicação, ou seja, é um processo de apropriação de gêneros textuais.

Na mesma direção, a perspectiva interacionista sociodiscursiva proposta por Bronckart (2009, p.103), defende a ideia de que a apropriação dos gêneros “é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Dessa forma, para que ocorra o domínio da compreensão e da produção de texto, e por consequência dos gêneros textuais, é necessário que o sujeito desenvolva as capacidades de linguagem, que podem ser subdivididas em: capacidades de ação, capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva. Vejamos melhor cada uma delas:

I. Capacidades de ação

O ISD entende que a noção de ação de linguagem está relacionada ao contexto de produção e ao conteúdo temático em que o texto analisado está inserido. De acordo com Bronckart (2009, p.99):

[...] descrever uma ação de linguagem consiste em identificar os valores precisos que estão atribuídos pelo agente produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado. O agente constrói uma certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre sua situação no espaço-tempo; baseando-se nisso, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdo temático e intervém verbalmente.

Diante dessa afirmação, podemos notar que a capacidade de ação é responsável por situar o sujeito em relação ao contexto em que o gênero foi produzido, construindo dessa forma, uma representação a respeito do autor do texto, do contexto sócio histórico, do lugar social em que o mesmo foi produzido, sem utilizar-se dos aspectos linguísticos presentes no texto.

II. Capacidade discursiva

A capacidade discursiva preocupa-se com o plano textual de cada texto, ou seja, com os tipos de discurso e de sequência pertencentes a um determinado gênero. De acordo com Bronckart (2009, p.149), os tipos de discurso são

formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação dos mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e composicional.

Segundo Machado (2005), “atualmente considera-se que há quatro tipos de discurso básicos: interativo, teórico, relato interativo e narração” e estabelecem relações com os mundos discursivos.

Em relação às sequências, Bronckart (2009) ressalta que as elas podem ser caracterizadas como: dialogal, explicativa, narrativa, descritiva, argumentativa, injuntiva e outras formas de planificações, como a esquematização (expor algo sem a intenção de argumentar e convencer alguém) e os scripts (relatar ao destinatário algum fato, fazendo um recorte cronológico do mesmo), sendo que cada uma delas representa um efeito de sentido pretendido pelo enunciador. No quadro 1 (MACHADO, 2005, p.246), podemos observar as características principais de cada sequência:

SEQUÊNCIAS	REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS	FASES
Descritiva	Fazer o destinatário <i>ver em pormenor</i> os elementos de um objeto de discurso, conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor.	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário compreender um objeto do discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/avaliação
Argumentativa	<i>Convencer</i> o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário).	Estabelecimento de: - premissas - suporte argumentativo - contra argumentação - conclusão
Narrativa	<i>Manter</i> a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: - situação inicial - complicação - ações desencadeadas - resolução - situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário <i>agir</i> de certo modo ou em determinada direção.	Enumeração de ações temporalmente subsequentes.
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta.	Abertura Operações transacionais Fechamento

QUADRO 1- Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes

Machado (2005, p.247) afirma ainda que “pode haver textos sem nenhum tipo de sequência, textos globalmente organizados em uma única sequência e textos organizados por vários tipos de sequência”.

III. Capacidade linguístico-discursiva

A capacidade linguístico-discursiva é responsável pelo domínio das estruturas e funções gramaticais dentro de determinado gênero, ou seja, há de se considerar os

mecanismos de textualização (conexão e coerência verbal e nominal) e os enunciativos, representado como recursos linguísticos que tornam o texto coerente.

De acordo com Machado (2005, p.254),

essa discriminação das operações envolvidas na produção da linguagem (Dolz & Schneuwly, 1998, p.76-81) reflete-se claramente no modelo de análise de texto proposto [...] em que mostramos a existência de um paralelismo quase total entre essas operações (Schneuwly & Dolz, 1998) e os níveis de análise (Bronckart, 1996a) proposto no modelo.

O quadro a seguir evidencia a afirmação da autora:

CAPACIDADES DE LINGUAGEM	OPERAÇÕES	NÍVEIS DA ANÁLISE
Capacidade de ação	1) Mobilização de representações sobre: <ul style="list-style-type: none"> - Contexto físico da ação - Contexto sócio subjetivo - Conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados 2) Adoção do gênero	1) Levantamento de hipóteses sobre as representações do produtor: <ul style="list-style-type: none"> - Contexto físico da ação - Contexto sócio subjetivo - Conhecimento de mundo que podem ser verbalizados 2) Levantamento de conhecimentos já construídos sobre o gênero em questão.
Capacidade discursiva	3) Gerenciamento da infraestrutura textual <ul style="list-style-type: none"> 3.1) escolha do(s) tipos de discurso 3.2) seleção e organização global e local dos conteúdos 	3) Análise da infraestrutura textual <ul style="list-style-type: none"> 3.1) identificação dos tipos de discurso e de sua articulação 3.2) identificação do plano global do texto e dos tipos de sequências

Capacidade linguístico-discursiva	4) Textualização 4.1) estabelecimento de relações entre os segmentos, enunciados, orações 4.2) estabelecimento de um posicionamento enunciativo: - gerenciamento das vozes - expressão de modalizações 5) Construção de enunciados 6) Seleção de itens lexicais	4) Identificação dos mecanismos de textualização 4.1) da conexão e da coesão nominal e verbal 4.2) de mecanismos enunciativos: - de inserção de vozes - de modalizações
-----------------------------------	---	---

QUADRO 2 - Operações e níveis de análise

Os estudiosos Dolz e Schneuwly (2004, p.58) propõem que os gêneros devem ser explorados de maneira que essas capacidades possam se desenvolver no ambiente escolar. Para tanto, sugerem que sejam agrupados a fim de que seja criado um processo de progressão e articulação no processo ensino e aprendizagem, com a ressalva de que esse trabalho não apresenta uma perspectiva reducionista da proposta, pois propõe um trabalho voltado para “as operações de linguagem constitutivas do texto, tais como a ancoragem enunciativa e a escolha do modo de apresentação ou de tipos de sequencialidades”.

Nesse sentido, os autores sugerem que o trabalho com gêneros seja organizado e planejado a partir de uma sequência didática que possibilite o desenvolvimento das capacidades de linguagem do sujeito. Eles afirmam ainda que “uma sequência didática, precisamente, tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, escrever ou falar de maneira adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97). A sequência didática pode ser considerada como um conjunto de atividades separadas por módulos que possibilitarão o domínio de gêneros orais ou escritos. É o que veremos mais detalhadamente na próxima seção.

3.2 As atividades didáticas com gêneros textuais

Uma vez apresentados conceitos fundamentais que norteiam a nossa pesquisa, discutiremos, nesta seção, as possibilidades de traduzir esses aspectos para o ensino.

Dada a importância do gênero enquanto instrumento que possibilita a inserção social do sujeito na sociedade e um canal de acesso aos diferentes tipos de letramentos, consideramos relevante que no âmbito escolar, o objetivo do ensino de línguas siga essa direção, ou seja, forme cidadãos capazes de compreender e fazer uso dos diferentes textos com os quais os alunos se defrontam no cotidiano. Para que isso aconteça e “considerando ainda a presença de diferentes tipos de textos em nossa sociedade, ressalta-se a importância de um trabalho que contemple a diversidade textual e atividades que levem o aluno tanto a produzir quanto a ler efetivamente os diferentes gêneros” (BUENO, 2011a, p. 24)

Nessa perspectiva de trabalho, o Ministério da Educação produziu, na década de 90, documentos com o intuito de redirecionar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Sobre essa questão, Bueno (2011a, p.18) esclarece que:

em relação aos documentos anteriores, as novas Leis de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais procuram colocar-se como diferentes por proporem recuperar para o ensino de português o trabalho com a linguagem real e não mais com nomenclaturas, como no ensino de gramática, nem com a historiografia contraditoriamente descontextualizada de literatura e nem, ainda, com os gêneros marcadamente escolares, como dissertação, narração e descrição. Ganham espaço assim os gêneros de textos, orais ou escritos, como o eixo central de um curso de português. Ainda aliada à proposta de levar o aluno ao domínio efetivo de diferentes gêneros, insiste-se, por um lado, na necessidade da diversidade de textos, já que os literários eram predominantemente os únicos considerados e, por outro, no reconhecimento e incorporação da variação linguística, trabalhando as variedades dialetais regionais, sociais e estilísticas.

Contudo, a autora indaga, em sua obra “Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos”, se o trabalho com a diversidade textual por si só é garantia de melhorias no ensino da leitura. Afinal, diante da multiplicidade de gêneros existentes, podemos questionar: basta trazer para a sala de aula textos e solicitar aos alunos que leiam e produzam os mais variados gêneros? Ou será que há uma ordem a ser seguida na seleção dos gêneros a serem utilizados em sala de aula? Por onde começar? Questões deste tipo podem ser apresentadas pelo professor ao desenvolver um trabalho de leitura e escrita baseado em gêneros textuais.

Os autores Dolz e Schneuwly (2004) apresentam uma proposta didática para o ensino de gêneros textuais no ensino fundamental em francês. A ideia central desse

trabalho parte do pressuposto de que é possível organizar um trabalho de maneira ordenada para o ensino de gêneros da oralidade e da escrita.

De acordo com essa proposta, os estudiosos definem a sequência didática como um elemento-chave, pois propõe que as atividades escolares em torno de um gênero textual (oral ou escrito) podem ocorrer de forma organizada e sistemática. Segundo os autores, uma sequência didática possui a seguinte estrutura:

- I. *Apresentação da situação inicial:* momento em que o aluno será apresentado a uma determinada situação de comunicação e o objetivo do trabalho a ser realizado;
- II. *Produção inicial:* nesse momento o professor percebe o conhecimento que o aluno possui a respeito de um determinado gênero a partir de uma produção textual oral ou escrita, constituindo assim uma atividade diagnóstica;
- III. *Módulos:* são atividades planejadas de acordo com as necessidades detectadas na primeira produção, com o intuito de oportunizar aos alunos instrumentos necessários para que consigam se apropriar do gênero em estudo;
- IV. *Produção final:* essa atividade propiciará ao aluno pôr em prática os conhecimentos adquiridos e ao professor, analisar os avanços obtidos.

Nesse sentido,

o trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

No que diz respeito à seleção dos gêneros a serem trabalhados na sequência didática, os autores mencionados sugerem que agrupem os gêneros por séries e, a partir de então, se escolha um deles para ser trabalhado de forma mais efetiva no contexto escolar. Vejamos abaixo a proposta sugerida pelos autores:

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA:
DISTRIBUIÇÃO DAS 35 SEQUÊNCIAS

AGRUPAMENTO	CICLO			
	1ª – 2ª	3ª – 4ª	5ª – 6ª	7ª – 8ª – 9ª
NARRAR	1 O livro para completar	1 O conto maravilhoso 2 A narrativa de aventura	1 O conto do porquê e do como 2 A narrativa de aventura	1 A paródia de conto 2 A narrativa de ficção científica 3 A novela fantástica
RELATAR	1 O relato de experiência vivida* (Apresentação em áudio)	1 O testemunho de uma experiência vivida	1 A notícia	1 A nota biográfica 2 A reportagem radiofônica*
ARGUMENTAR	1 A carta de solicitação	1 A carta de resposta ao leitor 2 O debate regrado*	1 A carta de leitor 2 A apresentação de um romance*	1 A petição 2 A nota crítica de leitura 3 O ponto de vista 4 O debate público
TRANSMITIR CONHECIMENTOS	1 Como funciona? (Apresentação de um brinquedo e de seu funcionamento)	1 O artigo enciclopédico 2 A entrevista radiofônica*	1 A exposição escrita 2 A nota de síntese para aprender 3 A exposição oral*	1 A apresentação de documentos 2 O relatório científico 3 A exposição oral* 4 A entrevista radiofônica*
REGULAR COMPORTAMENTOS	1 A receita de cozinha* (Apresentação em áudio)	1 A descrição de um itinerário*	1 As regras de jogo	
	5 sequências (sendo 2 orais)	8 sequências (sendo 3 orais)	9 sequências (sendo 2 orais)	13 sequências (sendo 4 orais)

*Os asteriscos indicam as sequências de expressão oral.

QUADRO 3 - Agrupamento de sequências didáticas por séries de acordo com a proposta de Dolz e Schneuwly (2004)

Em relação ao quadro acima, Dolz e Schneuwly (2004, p.108) esclarecem que,

a intenção não é a de pedir aos professores que realizem todas as sequências e na sua integralidade, mas de levá-los a apropriarem-se, progressivamente, da proposta. [...] As sequências devem funcionar como exemplos à disposição dos professores. Elas assumirão seu papel pleno se os conduzirem, através da formação inicial ou contínua, a elaborar, por conta própria, outras sequências.

Portanto, salientamos a importância do professor realizar as adaptações necessárias diante da realidade de cada contexto escolar, em função dos objetivos do planejamento da sua turma, do grau de dificuldade da sequência para os alunos, enfim, da pluralidade cultural existente em nosso país (variação linguística, social, de costumes, crenças, etc.).

Já com estas observações realizadas, podemos considerar a escola um lugar de comunicação, bem como, as atividades escolares como situações autênticas de leitura e produção de textos. Nas palavras de Dolz e Schneuwly (2004, p.67):

É como se os gêneros que funcionam nas práticas de linguagem pudessem entrar como tais na escola, como se houvesse continuidade absoluta entre o que é externo e interno à escola. Os gêneros entrariam sem estorvo no espaço escolar.[...] As exigências de diversificar a escrita, de criar situações autênticas de comunicação, de ter boas razões para falar/escrever, de se referir aos textos autênticos são o *slogan* dessa abordagem. Os procedimentos pedagógicos, estes podem ser diferentes: privilegiar, de preferência, uma via funcional que respeita as delimitações próprias à situação e as possibilidades de descobertas, mais ou menos espontâneas, ou insistir na necessidade de instrumentação, um procedimento não excluindo, porém, o outro.

Portanto, a representação das atividades didáticas com gêneros textuais pode, então, ser relacionada com o fato de inserir os alunos em situações de comunicação que sejam as mais próximas das situações que vivenciam fora da escola, para que possam responder às exigências comunicativas com as quais são confrontados.

Para tanto, torna-se imprescindível que os alunos aprendam a dominar o gênero para posteriormente, melhor compreendê-lo e, então, melhor produzi-lo na escola ou fora dela. Além disso, a ideia é que possam desenvolver capacidades de linguagem que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Contudo, podemos considerar que essas questões implicam em um processo lento, longo e complexo. Dolz e Schneuwly (2004) destacam que o fator principal de complexidade dos gêneros na escola e de sua relação com as práticas de linguagem está relacionado com o fato de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência. Dessa forma,

o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, - nós acabamos de dizê-lo – gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 69)

Tendo em vista essas implicações no trabalho escolar, o papel do professor é de suma importância para auxiliar os alunos nas relações a serem estabelecidas com os diferentes textos, por exemplo, entre o contexto da atividade e a situação de produção do discurso, o conteúdo do texto e a escolha da linguagem, sobre a autenticidade dos textos (ilustram claramente as características dos gêneros...), etc.

Nesse contexto, refletir sobre a formulação das perguntas elaboradas aos alunos nas atividades escolares é fundamental. Para discutir essa questão, recorreremos aos estudos de Marcuschi (2008), que analisou os tipos de perguntas presentes nos exercícios de compreensão dos livros didáticos. Com base nesses estudos, elaborou uma tipologia de perguntas de compreensão. O autor ressalta que os nomes denominados nessa tipologia “servem de guia para indicar a ação básica pretendida em cada categoria” (MARCUSCHI, 2008, p.270). Segue abaixo o quadro com os tipos, as definições e alguns exemplos elaborados pelo autor:

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS	EXEMPLOS
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ligue: Lilian - <i>Não preciso falar sobre o que aconteceu.</i> Mamãe - <i>Mamãe, desculpe, eu menti para você.</i>
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique</i> etc.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Copie a fala do trabalhador. ■ Retire do texto a frase que... ■ Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. ■ Transcreva o trecho que fala sobre... ■ Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>O que, quem, quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Quem comprou a meia azul? ■ O que ela faz todos os dias? ■ De que tipo de música Bruno mais gosta? ■ Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> ■ A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Qual a moral dessa história? ■ Que outro título você daria? ■ Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...

6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Qual a sua opinião sobre...? Justifique. ■ O que você acha do...? Justifique. ■ Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	<ul style="list-style-type: none"> ■ De que passagem do texto você mais gostou? ■ Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. ■ Você concorda com o autor?

QUADRO 4 – Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos de 1980-1990, de acordo com os estudos de Marcuschi (2008)

Em suma, o domínio dos diferentes gêneros pode auxiliar o aluno a ser o legítimo “dono” de sua fala, ou seja, pode levar o aluno a ocupar, com maior consciência, os diferentes lugares a partir dos quais pode falar e escrever.

Uma vez apresentados os pressupostos que nos nortearão na análise dos textos coletados, passaremos para a próxima etapa, em que apresentaremos as questões metodológicas envolvidas no desenvolvimento desta pesquisa.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos de coleta e seleção de dados a serem analisados e o caminho que foi percorrido para a realização desta pesquisa, de acordo com os objetivos iniciais.

4.1 Objetivo e perguntas

O objetivo desta pesquisa é analisar as concepções de letramentos presentes no Modelo de Teste da Prova Brasil de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental e na Matriz de Referência da Prova Brasil.

Desse modo, tomamos como questões norteadoras de nossa pesquisa:

1. Quais são as concepções de letramentos que aparecem no Simulado – Prova Modelo de Língua Portuguesa do 5º ano e na Matriz de Referência da Avaliação?
2. Há relação entre as concepções de letramentos apresentadas nos documentos analisados?

Visando responder as nossas questões norteadoras, procuramos verificar:

a) Matriz de Referência	b) Simulado – Prova Modelo	c) No conjunto de dados após a análise
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são os gêneros propostos? 2. Quais as formas de apresentação? 3. Quais são as fontes dos textos? 4. Quais são as atividades? 5. De que tipos são as questões? 6. A que conclusão podemos chegar sobre as concepções de letramentos presentes? 		<ol style="list-style-type: none"> 1. O que há de semelhante entre eles? 2. O que há de diferença entre eles? 3. A que conclusão chegamos sobre o letramento propiciado pela prática social de avaliação nacional?

QUADRO 5 – Questões norteadoras da pesquisa

4.2 Dados de pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, as etapas iniciais foram destinadas ao estudo e a análise do documento referente à avaliação externa, Prova Brasil/SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

A Prova Brasil é uma das avaliações da Educação Básica, sob responsabilidade da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), parte integrante da estrutura organizacional do Inep. Essa avaliação acontece desde 2005 e é aplicada a cada dois anos nas turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental em todas as escolas brasileiras, no final do ano letivo. Os responsáveis pela aplicação da prova são pessoas contratadas que não possuem nenhum vínculo com as unidades escolares. Enquanto a prova é realizada pelos alunos, os gestores respondem um questionário sobre dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.

Os resultados da avaliação compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que combina dois indicadores: fluxo escolar dos alunos (passagem dos alunos pelos anos sem repetir) e o desempenho dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da prova. Geralmente, os resultados são divulgados no semestre seguinte em que ocorreu a prova.

A divulgação e valorização desses resultados produzem efeitos significativos na sociedade em geral, pois as escolas brasileiras que obtêm as maiores notas são consideradas as que possuem uma excelente qualidade de ensino. A partir dessa divulgação, rankings são realizados com as notas das escolas e muitas políticas públicas de educação são definidas, com o intuito de aumentar as notas das escolas.

Com isso, os modelos e os documentos de referência da prova ganham espaço e força nos contextos escolares, prescrevendo o conteúdo e como desenvolvê-lo em sala de aula pelo professor.

Nesse sentido, para a nossa pesquisa foram considerados dois documentos oficiais relacionados à Prova Brasil, publicados pelo Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/ Diretoria de Avaliação da Educação Básica:

- **A Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil/SAEB – 2012.**

Esse documento contempla seis tópicos de leitura com descritores que indicam as habilidades de leitura propostas na avaliação. A Matriz está inserida na publicação “Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: matrizes de referência, tópicos e descritores” (2008).

▪ **Modelo de Teste da Prova Brasil de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental.**

O Modelo é disponibilizado para toda a sociedade brasileira, por meio do site oficial do Ministério da Educação, com o intuito de ser utilizado pelas escolas como um simulado da Prova, visto que a mesma não é divulgada pelos órgãos responsáveis por sua elaboração. No site, há a publicação de dois únicos modelos: um referente ao 5º ano e outro ao 9º ano do Ensino Fundamental. Ambos estão inseridos no endereço eletrônico desde 2005 (ano da primeira aplicação da Prova Brasil).

As informações obtidas por meio do estudo e análise dos documentos permitiram que identificássemos as concepções de letramentos presentes nos textos oficiais da avaliação externa – Prova Brasil e que refletíssemos sobre suas possíveis relações com o ensino de Língua Portuguesa nas escolas.

4.3 Procedimentos de análise

Assumindo o pressuposto de que o letramento poderá ser desenvolvido a partir de um bom trabalho com gêneros textuais conforme quadro teórico já apresentado ao discutirmos o aporte do ISD e as propostas didáticas de Dolz e Schneuwly (2004), fizemos a nossa análise, conforme as etapas a seguir:

a) Descrição dos dois documentos:

- * contexto de produção;
- * arquitetura interna em seus aspectos mais gerais.

b) Levantamento dos textos e gêneros trabalhados em cada documento:

- * levantamento dos textos;

* classificação dos gêneros encontrados de acordo com as esferas de atividades indicadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (gêneros literários, científicos, publicitários e da imprensa);

* elaboração de gráficos com as quantidades dos gêneros presentes nos documentos, de acordo com suas esferas de atividades.

c) Verificação da forma de apresentação dos textos:

* análise realizada em relação às características dos textos presentes no documento, discutindo se houve ou não modificações nas formas de apresentação comparando com as reais situações de comunicação dos quais fazem parte.

d) Levantamento das fontes dos textos:

* identificação e elaboração de um quadro com informações sobre os portadores textuais (fonte, título e autor da obra, editora, data de publicação).

e) Verificação das atividades propostas:

* análise das atividades de leitura apresentadas e sugeridas ao professor nos documentos.

f) Análise das questões e sua tipologia:

* identificação dos níveis de análise textual (adaptação do modelo do ISD), conforme o quadro abaixo:

MODELO DE ANÁLISE DE BRONCKART	LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO	
NÍVEIS DE ANÁLISE	NÍVEIS DE ANÁLISE	TOTAL DE QUESTÕES
I- Contexto de produção	I – Contexto de Produção	
II _ Infraestrutura textual	II – Tema (planificação do conteúdo temático)	
	III – Estrutura	
III - Mecanismos de textualização e enunciativos	IV - Linguagem	

QUADRO 6 - Questões caracterizadas por cada nível de análise presente no modelo de prova

* elaboração de um quadro contemplando os níveis explorados em cada questão (contexto de produção, tema, estrutura, linguagem).

* análise das questões de acordo com a Tipologia das Perguntas de Compreensão, desenvolvida por Marcuschi (2008), conforme quadro apresentado no capítulo 3 deste trabalho;

* elaboração de gráficos contemplando os tipos de questões e suas respectivas quantidades identificadas nos documentos.

g) Reflexão sobre a relação entre os resultados dos itens anteriores com os tipos de letramentos possíveis de serem desenvolvidos ao tomarem-se esses documentos como modelos de agir no trabalho docente.

Nos capítulos seguintes, apresentaremos os resultados de nossas análises.

5 MATRIZ DE REFERÊNCIA

Neste capítulo, apresentaremos os resultados de nossa análise da Matriz de Referência da Avaliação para a realização da Prova Brasil. Para tanto, começaremos apresentando o livro “Plano de Desenvolvimento da Educação”, que contempla a Matriz, em seguida, faremos breves comentários sobre os capítulos desse documento e finalizaremos com a análise detalhada do capítulo 4, que além de apresentar a Matriz de Referência de Língua Portuguesa, traz exemplos de itens e sugestões aos professores sobre como direcionar o trabalho em sala de aula para melhorar as habilidades de leitura dos alunos⁹.

5.1 O Plano de Desenvolvimento da Educação

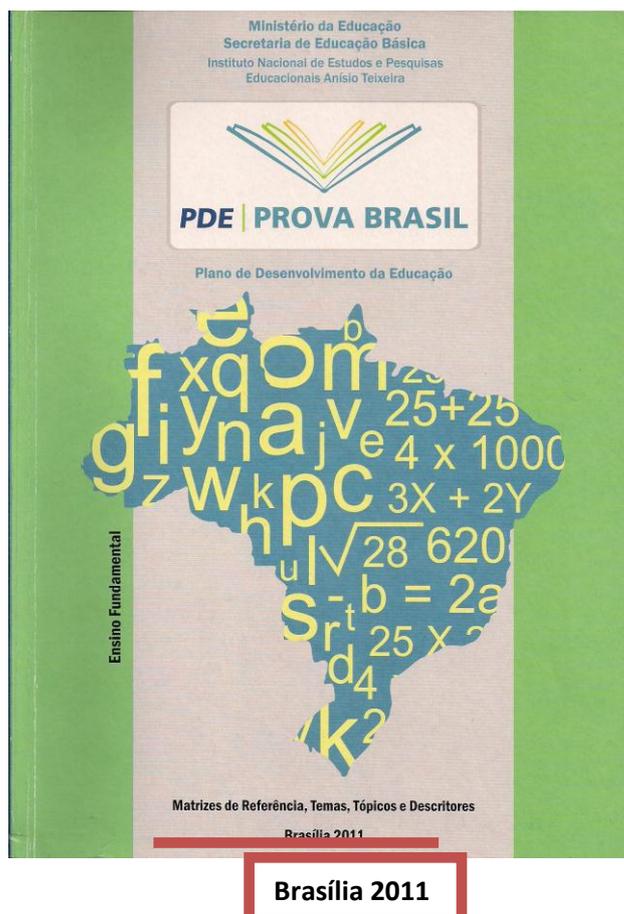


ILUSTRAÇÃO 6 – Capa do documento “Plano de Desenvolvimento da Educação”

⁹ Os grifos em vermelho presentes nas ilustrações das páginas do documento analisado foram realizados pelas autoras desta pesquisa.

O “Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores” (imagem da capa ao lado) é uma publicação do Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/ Diretoria de Avaliação da Educação Básica. É nesse material que encontramos a Matriz de Referência da Avaliação, que será apresentada e analisada posteriormente, neste capítulo da pesquisa.

Primeiramente, ao observarmos a capa, podemos identificar claramente o local e o ano do documento: “Brasília 2011”. Entretanto, a ficha catalográfica do material evidencia que o ano de sua publicação é 2008, como podemos observar na imagem abaixo:

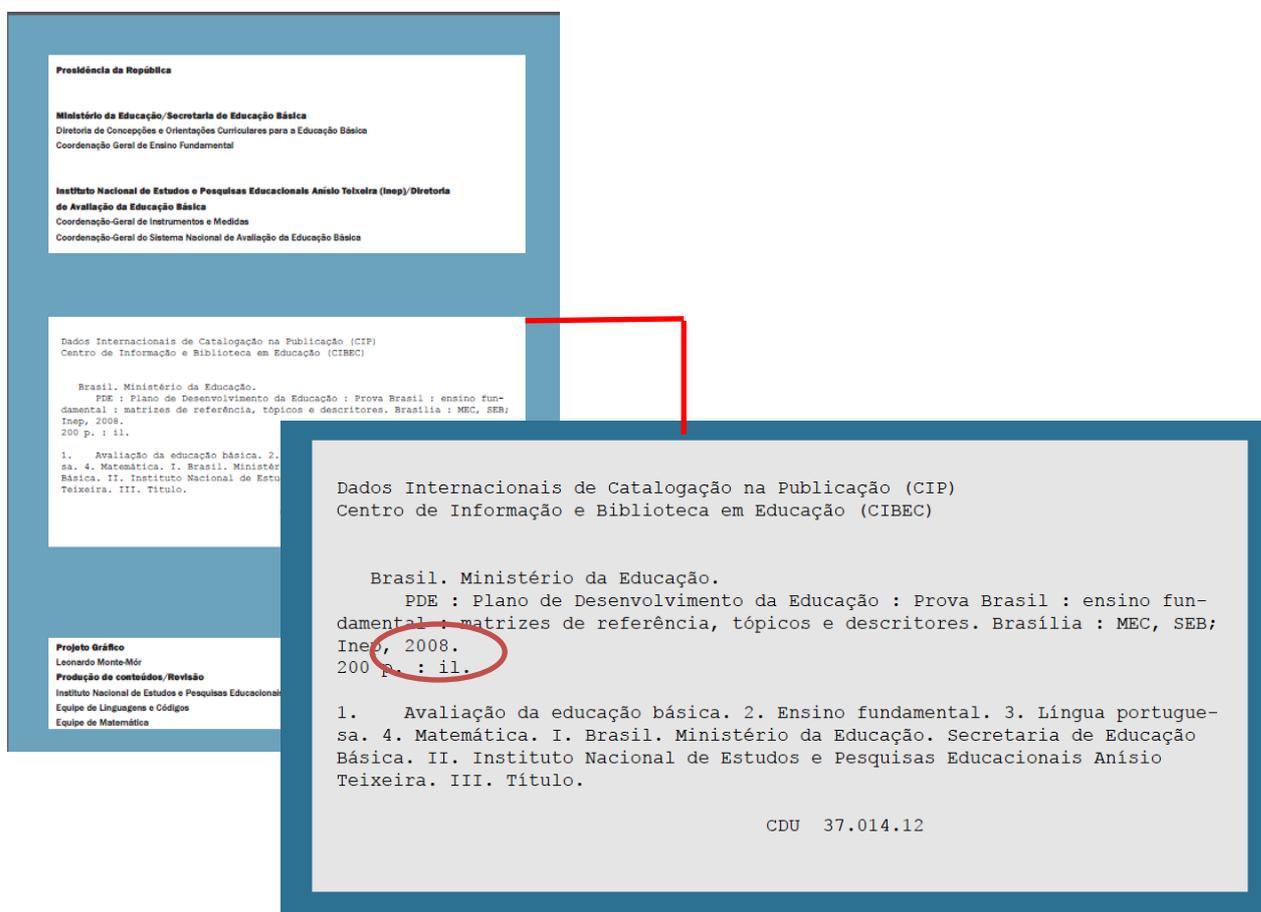


ILUSTRAÇÃO 7 – Ficha catalográfica do documento

Essa informação nos indica que ele é apresentado como um material atual, sem modificações em relação ao conteúdo, pelo menos nos últimos anos. O livro é divulgado no site do MEC para toda a sociedade, no endereço

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=209&Itemid=326 e enviado para todas as Secretarias de Educação e escolas brasileiras.

A seguir, comentaremos sobre o conteúdo presente no material e posteriormente, direcionaremos nossa análise para a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 5º ano.

O índice, localizado na terceira página, nos aponta que o material está organizado em capítulos, descritos abaixo, e suas respectivas seções, totalizando 199 páginas.

Apresentação

1. As Avaliações da Educação Básica
2. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB
3. As Matrizes de Referência do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica
4. Língua Portuguesa
5. Matemática
6. Referencial Bibliográfico

O primeiro texto é a apresentação do documento, organizada em duas páginas, dirigida ao diretor(a), professor(a) e assinada pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). No entanto, observamos que somente em dois momentos há um direcionamento efetivo para o professor por meio do emprego de vocativos. No restante do texto, o destinatário é a sociedade de maneira geral para quem o governo apresenta o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

No decorrer do texto presente nessa seção, mais precisamente no 10º parágrafo, é apresentado ao leitor o objetivo da publicação, além de outras informações sobre a criação e a importância do PDE. Podemos verificar que há uma preocupação dos órgãos responsáveis em “envolver” os docentes, gestores e demais profissionais da educação nesse movimento, o que nos sugere que os mesmos estão fora desse processo avaliativo. Vejamos abaixo o trecho comentado:

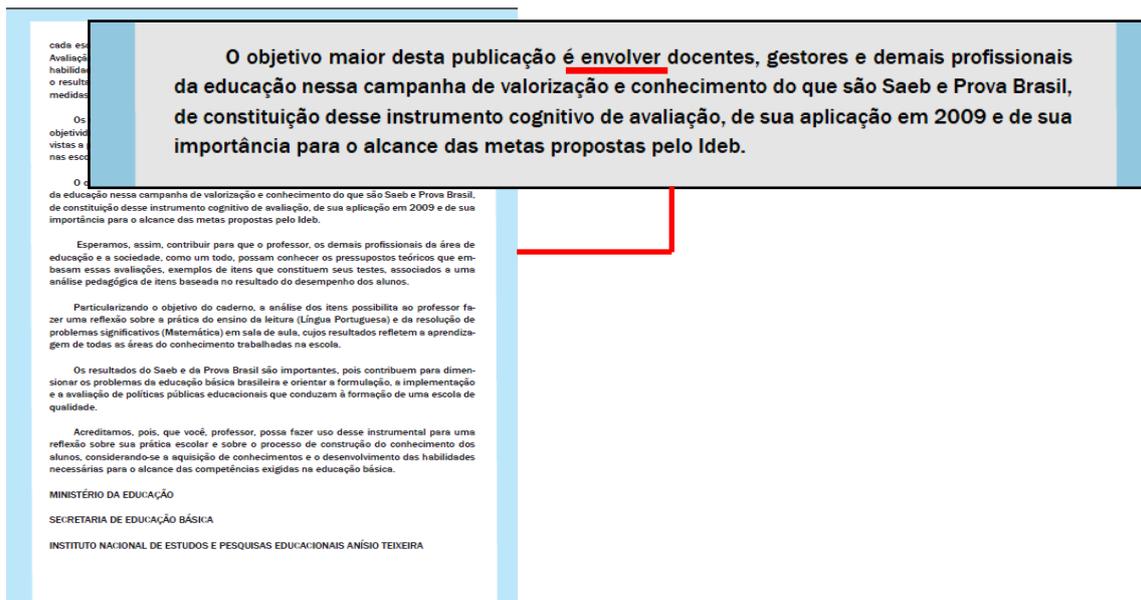


ILUSTRAÇÃO 8 – Página de apresentação do documento – primeiro trecho comentado

Nos dois próximos parágrafos, a expectativa dos órgãos envolvidos nessa publicação é explicitada, deixando em evidência a importância dos profissionais da educação em “conhecer os pressupostos teóricos que embasam essas avaliações” (BRASIL, 2008, p.5) e ao analisar os itens apresentados no documento, fazer “uma reflexão sobre prática do ensino da leitura” (BRASIL, 2008, p.5). Vejamos esses trechos:

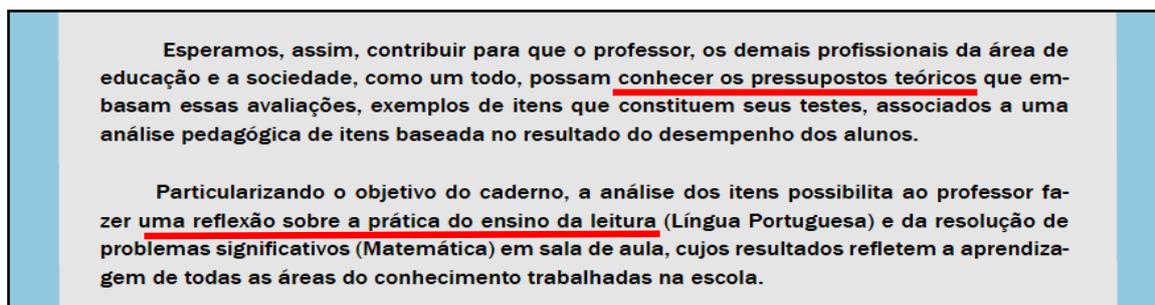


ILUSTRAÇÃO 9 – Página de apresentação do documento – segundo trecho comentado

E por fim, no último parágrafo da apresentação, destaca-se novamente a ideia e a importância do professor fazer uso desse documento para a reflexão sobre sua prática, como podemos verificar no trecho abaixo:

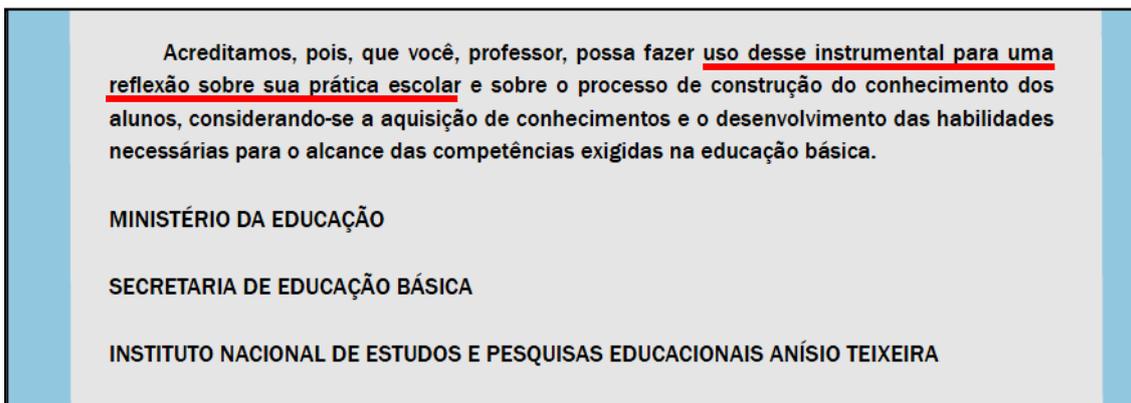


ILUSTRAÇÃO 10 – Página de apresentação do documento – terceiro trecho comentado

Vimos, portanto, que a apresentação do documento é direcionada ao diretor e professor, contudo, dos 13 parágrafos do texto, apenas em 4, a presença do professor está marcada por expressões que ressaltam a necessidade do docente de: se envolver nesse processo avaliativo, conhecer os pressupostos teóricos que embasam a avaliação, fazer uma reflexão sobre a prática do ensino da leitura e da resolução de problemas, “cujos resultados refletem a aprendizagem de todas as áreas do conhecimento trabalhadas na escola” (BRASIL, 2008, p.5) e conseqüentemente, fazer uso desse material para a reflexão da sua própria prática escolar. Esses aspectos nos levam a refletir que, apesar da pouca evidência da palavra “professor” no texto analisado, é depositado uma grande expectativa em relação ao papel do professor diante desse documento.

Em relação aos capítulos 1 (três páginas) e 2 (oito páginas), são apresentadas informações gerais sobre as avaliações da Educação Básica: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), Provinha Brasil e Saeb – Aneb e Anresc (Prova Brasil).

Em continuidade, no terceiro capítulo (duas páginas), encontramos de forma sucinta os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação: as Matrizes de Referência, Competências e Habilidades da Avaliação da Educação Básica. Em relação a esse capítulo, destacaremos a seguir, algumas informações presentes no documento que consideramos importantes esclarecer.

Já no 1º parágrafo do capítulo, encontramos a definição do que é a Matriz de Referência, bem como, sua importância na construção dos itens de avaliação. Outra informação considerada relevante e apresentada em outro trecho é o fato da Matriz não

contemplar todo o currículo escolar devido à própria limitação do tipo de instrumento utilizado na prova. Portanto, na área de Língua Portuguesa optou-se pela organização de uma Matriz que contemplasse somente as habilidades de leitura. Em relação a esse aspecto, salientamos a importância dos profissionais da educação terem clareza dessas informações pois, como discutimos nos capítulos iniciais da pesquisa, documentos como esse se configuram como prescritivos e podem influenciar o agir do professor, limitando suas ações em sala de aula. Como consequência, provavelmente o letramento do aluno poderá ser mais crítico ou mais restrito, conforme os modelos presentes no documento. Vejamos abaixo os parágrafos citados:

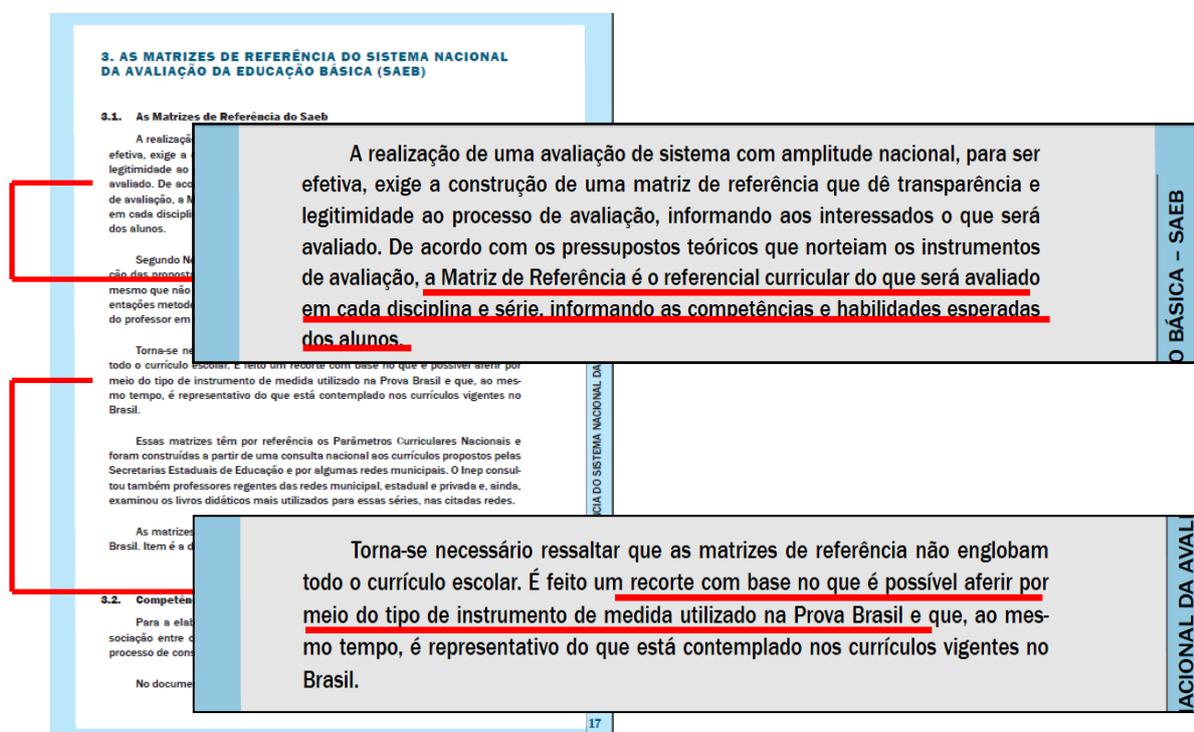


ILUSTRAÇÃO 11 – Página do capítulo 3 do documento “As Matrizes de Referência, Competências e Habilidades da Avaliação da Educação Básica”

Segundo o documento, essas matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. Há também a informação no documento de que houve uma consulta com os professores de diferentes redes de ensino e análise de livros didáticos mais utilizados nessas redes para a definição da matriz.

As competências são definidas no documento “na perspectiva de Perrenoud como sendo a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles.” (BRASIL, 2008, p.18)

Em relação às habilidades, o documento especifica que se referem “ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades.” (BRASIL, 2008, p.18)

Seguindo o material, encontramos no quarto capítulo (86 páginas) os pressupostos teóricos para a aprendizagem em Língua Portuguesa, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa (os Tópicos e seus Descritores para o 5º e 9º ano) e exemplos comentados de itens de Língua Portuguesa, contemplando as habilidades a serem avaliadas e orientações ao professor para melhor desenvolver essas habilidades em sala de aula. Na próxima seção, denominada “Matriz de Referência no capítulo de Língua Portuguesa”, descreveremos com mais detalhes esse capítulo para compreendermos melhor a concepção de letramento presente no documento.

No quinto capítulo (91 páginas) é apresentado o conteúdo avaliado em Matemática e a Matriz de Referência dessa área do conhecimento, contemplando os temas, seus descritores, exemplo de itens e sugestões ao professor para melhor desenvolver as habilidades avaliadas. E por fim, no último capítulo, podemos encontrar o referencial bibliográfico do documento.

Seguimos agora para a próxima seção, em que analisaremos, como já mencionado, a Matriz de Referência e seus respectivos pressupostos teóricos.

5.2 A Matriz de Referência no capítulo de Língua Portuguesa

O capítulo 4 de Língua Portuguesa está organizado em nove seções:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">4.1 Aprendizagem em Língua Portuguesa4.2 Texto4.3 Gêneros de discurso4.4 Tipos Textuais4.5 Os diferentes usos da Língua4.6 As Matrizes de Referência de Língua Portuguesa: Tópicos e seus Descritores
5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental4.7 Exemplos de itens do 5º ano4.8 Exemplos de itens do 9º ano4.9 Considerações finais |
|---|

Nas cinco primeiras seções, encontramos os pressupostos teóricos para o ensino de Língua Portuguesa que, segundo o documento, está centrado em gêneros textuais, retomando o que já havia sido divulgado pelo PCN:

[...] para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente. (BRASIL, 2008, p.19)

Tendo como base esse referencial teórico apresentado, consideramos importante ressaltar alguns pontos que nos chamaram a atenção nessas seções. Primeiramente, ao tomarmos como exemplo a seção 4.3, intitulada como “Gêneros do discurso”, nota-se claramente que nesse trecho não há um sequenciamento coesivo dos enunciados, formando dessa forma, um conjunto de frases soltas e sem efeito comunicativo. Em relação à forma de apresentar a teoria ao professor, parece-nos que, pela seleção das palavras e citações presentes no trecho, o professor já possui um conhecimento específico sobre o que está sendo apresentado. Além disso, algumas lacunas na teoria apresentada podem levar o leitor a compreender de forma distorcida conceitos fundamentais sobre gêneros textuais/gêneros do discurso e as formas de classificação de textos. Podemos observar que, no primeiro parágrafo, utiliza-se a expressão “gêneros do discurso”, já no trecho seguinte, “gêneros textuais” e na citação posterior, há exemplos de diferentes formas de classificação dos textos (pelo gênero, pelo tipo textual e pela finalidade) sem explicitar as distinções. Outro aspecto observado é a ausência da referência do autor na citação inicial.

Vejamos abaixo a seção comentada:

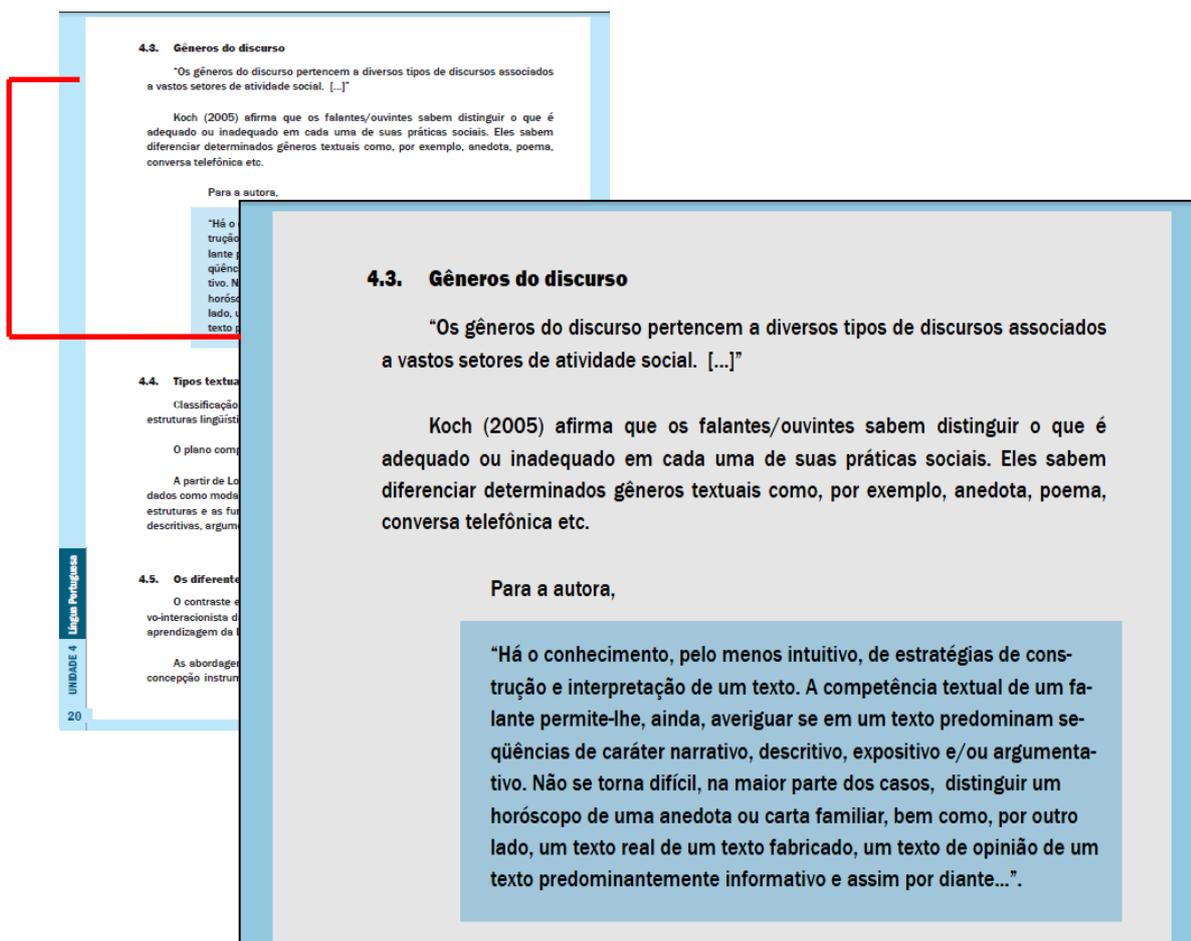


ILUSTRAÇÃO 12 – Página da seção 4.3 do documento: gêneros do discurso

Diante dessas constatações, podemos indagar se seria um texto adequado para atender aos propósitos destacados na carta de apresentação do documento, ou seja, que o professor possa conhecer os pressupostos teóricos que embasam a avaliação e refletir sobre a sua prática de ensino. Enfim, em que medida os objetivos e expectativas explicitados no início do documento influenciaram a produção desse texto?

O mesmo ocorre na seção seguinte do documento: 4.4 Tipos Textuais. Encontramos novamente um trecho com problemas na organização textual e sem uma definição clara e explícita em relação ao conceito apresentado (tipos textuais), deixando provavelmente lacunas teóricas para o professor.

Vejamos o exemplo citado:

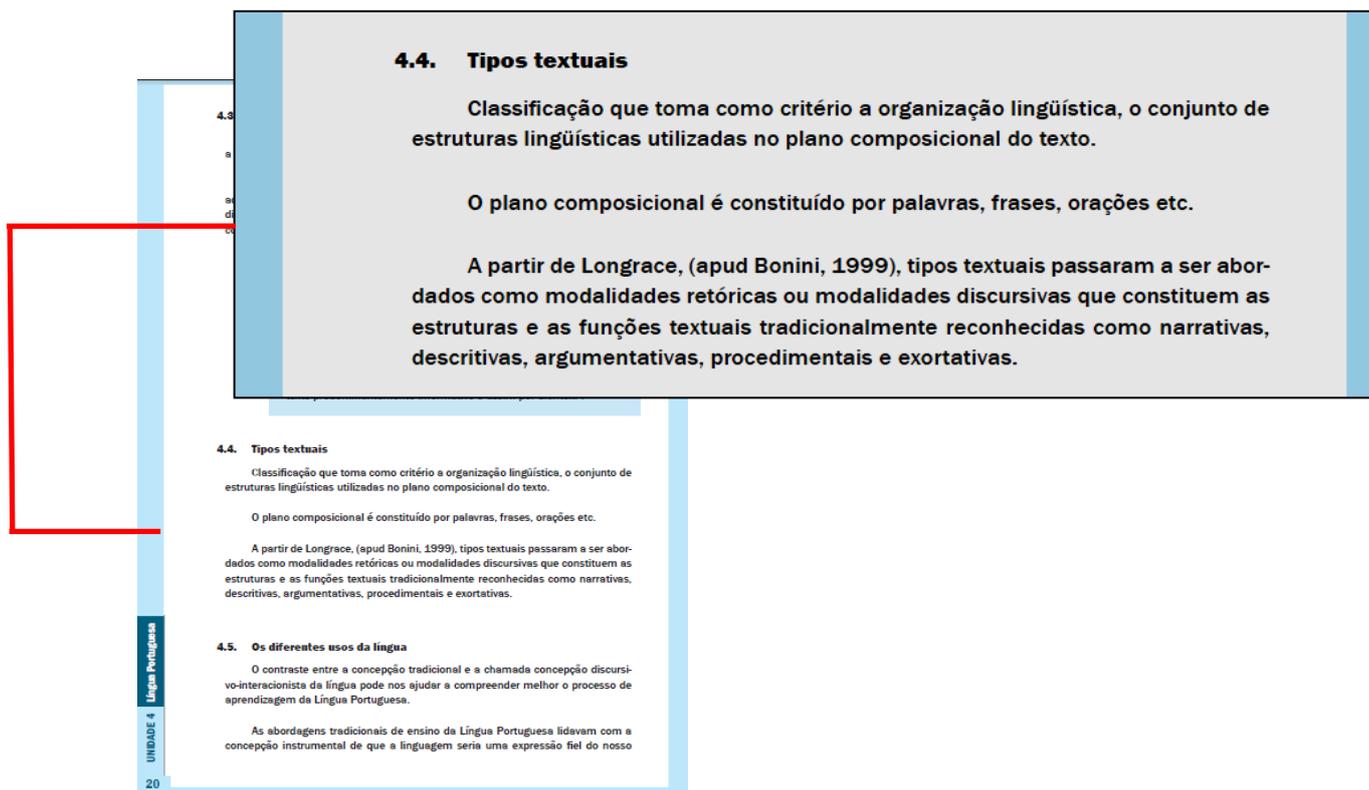


ILUSTRAÇÃO 13 – Página da seção 4.4 do documento: tipos textuais

Enfim, qual o sentido que essas frases isoladas provocam no leitor? Há uma clareza no entendimento dos termos que estão sendo utilizados? O texto presente está como um facilitador da compreensão das definições apresentadas em relação à teoria que embasa a avaliação (o que são gêneros textuais, gêneros do discurso, tipos textuais, formas de classificação dos textos)?

Sabemos que os aspectos relacionados aos pressupostos teóricos mencionados no documento trazem ideias complexas e, contudo, encontramos prescrições vagas, mais formais do que operacionais e que evidenciam lacunas na própria teoria sobre o ensino pautado em gêneros textuais. Portanto, para que tipo de letramento do professor essa prescrição poderia contribuir?

Em relação às definições apresentadas nesses trechos (gêneros textuais e tipos textuais), Marcuschi (2008, p.156) chama-nos a atenção pela sua importância, ressaltando que,

não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária.[...] toda vez que desejamos produzir alguma ação lingüística em situação real, recorreremos a algum gênero textual. Eles são parte integrante da sociedade e não apenas elementos que se sobrepõem a ela.

Podemos perceber que essa visão de que gênero e tipo textual são complementares e integrados não fica evidente nos trechos analisados. Se pensarmos que existem vários letramentos, e o científico pode ser realizado por meio da inserção do professor nos saberes importantes da área que leciona, notamos que esse documento não contribui para isso. Ao contrário, parece sugerir que a linguagem científica é fechada em si mesma, destinada a poucos, e, portanto, o professor estaria fora desses destinatários, mesmo em documentos que se prestariam a lhe ajudar a rever a sua prática.

Dando continuidade, na seção seguinte encontramos a Matriz de Referência de Língua Portuguesa que, segundo o documento, apresenta como eixo central o ensino da Língua por meio de texto, que é a base para a construção dos itens (questões da prova) e por meio deles que a competência leitora dos alunos é avaliada.

A Matriz de Referência é composta por seis tópicos: I - Procedimentos de Leitura; II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; III - Relação entre Textos; IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto; V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; VI - Variação Linguística, sendo que cada um desses tópicos traz descritores que têm como base algumas habilidades relacionadas à leitura a serem avaliadas, por meio de uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas.

Segue abaixo a Matriz de Referência presente no documento (BRASIL, 2008, p.22-23):

Tópico I. Procedimentos de Leitura

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

ILUSTRAÇÃO 14 – Matriz de Referência da Avaliação de Língua Portuguesa dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental

Em relação aos descritores presentes na Matriz, observamos um aspecto interessante apontado pelo documento: “os descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas.” (BRASIL, 2008, p.21-22)

Contudo, considerando a afirmação acima e ao tomarmos como exemplo os descritores presentes nos dois primeiros tópicos, podemos entender que a habilidade de “identificar o tema de um texto” exige do leitor uma atividade com complexidade maior do que o descritor “inferir uma informação implícita em um texto”. Ou ainda, em relação ao segundo tópico, podemos concluir, pela ordem em que está sendo apresentado que, “identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” é algo mais aprofundado do que “interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso”. Essas evidências nos permitem refletir sobre o processo de compreensão que está sendo sugerido pela Matriz.

Vejamos abaixo a ordem das habilidades em que aparecem na Matriz de Referência:

Tópico I. Procedimentos de Leitura		
Descritores	4º/5º EF	8º/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	4º/5º EF	8º/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

ILUSTRAÇÃO 15 – Dois primeiros tópicos de leitura contemplados na Matriz de Referência de Língua Portuguesa

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi em relação à denominação dos tópicos, mais especificamente entre o primeiro e os outros tópicos. Os procedimentos de leitura (Tópico I) são os aspectos denominados por Rojo (2004, p.2), como “um conjunto mais amplo de fazeres e de rituais que envolvem as práticas de leitura”. Diante da separação apresentada no documento, parece-nos que teríamos que desconsiderar que os outros tópicos também sejam procedimentos de leitura. Novamente, nos questionamos: para que tipo de letramento do professor se contribui ao fazer isso?

Em suma, até aqui foi possível verificar alguns pontos contraditórios no documento, principalmente entre os pressupostos teóricos apresentados e a própria elaboração do documento. De acordo com a teoria prescrita pelo documento, os textos precisam ser produzidos para interlocutores definidos e para situações e objetivos claros. Em relação a essa questão, Marcuschi (2008, p.156) destaca que

os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas, como bem lembra Bronckart (2001). Os gêneros limitam nossa ação na escrita.

Portanto, por todas as observações realizadas, vimos que muitas partes do texto escrito não necessariamente estavam adequadas ao público e ao propósito explicitados na carta de apresentação do documento.

Salientamos que nesta dissertação, focaremos nas próximas seções, os resultados da análise dos gêneros, exemplos de questões e orientações ao professor do 5º ano presentes ainda no capítulo 4 documento.

5.3 Os textos e os gêneros na Matriz

O quarto capítulo do documento traz, além da Matriz de Referência, vinte e nove exemplos e análises pedagógicas de itens¹⁰ que compuseram os testes de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental. Segundo o documento,

com base nos resultados, foram formuladas hipóteses sobre o desempenho dos alunos e apresentadas sugestões de atividades que poderão ser desenvolvidas em sala de aula e de gêneros textuais mais apropriados ao desenvolvimento de determinadas habilidades. (BRASIL, 2008, p. 24)

Portanto, um dos aspectos analisados nessa pesquisa, foi a presença dos gêneros nos exemplos dos itens da prova do 5º ano contemplados no documento. Vejamos o gráfico abaixo com o resultado da análise:

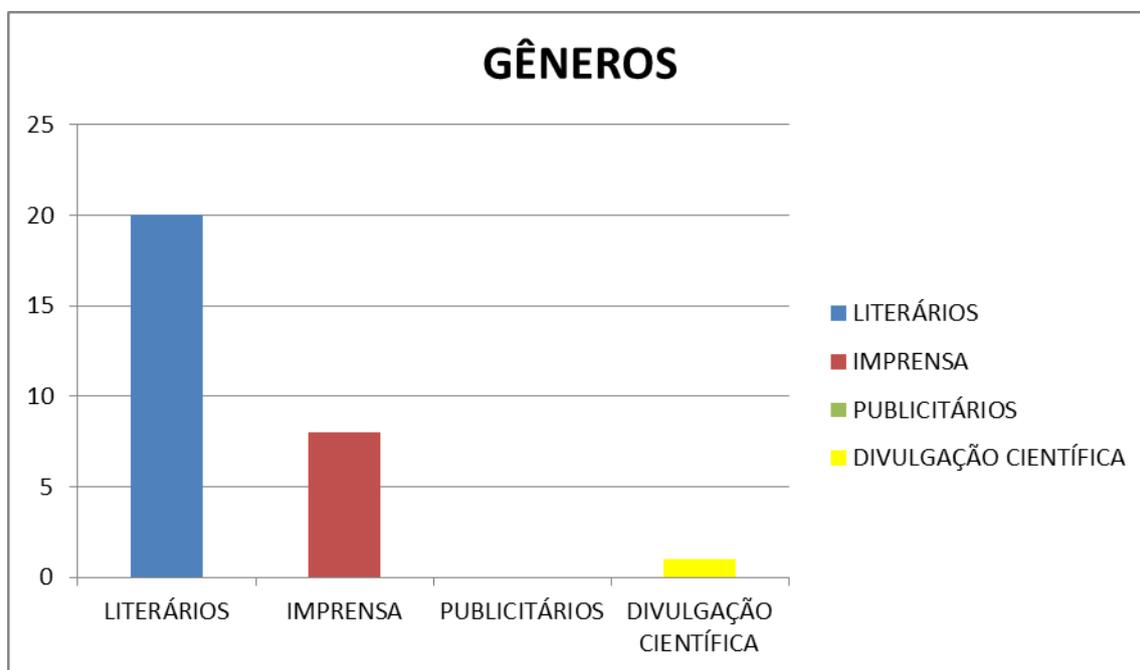


GRÁFICO 1 – Classificação dos gêneros presentes no documento da Matriz de Referência

¹⁰ Cada item de Língua Portuguesa do 5º ano é composto por um texto, um enunciado e quatro alternativas.

Podemos notar uma predominância excessiva dos gêneros literários em detrimento aos outros na elaboração dos exemplos dos itens. Ao todo são 29 textos que se organizam da seguinte forma¹¹: 20 textos literários, 8 de imprensa, 1 de divulgação científica e nenhum publicitário.

Diante desse resultado, podemos refletir sobre a relação entre a leitura e a diversidade textual no processo de formação de cidadãos leitores nas escolas, questionando se, ao priorizarmos os textos de caráter literário em detrimento de outros, não estamos padronizando no contexto escolar um tipo de leitura como sendo a única existente na sociedade?

Verificaremos, no próximo capítulo, se essa predominância permanece ao analisarmos os gêneros presentes no Modelo de Teste da Prova Brasil.

Nas seções seguintes, analisaremos as formas de apresentação desses textos no documento e as atividades sugeridas ao professor a serem desenvolvidas com o objetivo de melhorar o desenvolvimento das habilidades avaliadas na prova em sala de aula.

5.4 Formas de apresentação dos textos

Nesta seção, apresentaremos o resultado da análise realizada em relação às características dos textos presentes no documento, discutindo se houve ou não modificações nas formas de apresentação comparando com as reais situações de comunicação dos quais fazem parte.

No documento analisado há 29 textos que são apresentados ao professor como exemplos de itens que contemplam o teste de Língua Portuguesa do 5º ano. Selecionamos alguns exemplos para analisar o formato desses textos e se sofrem alterações em relação às suas características quando estão presentes em um suporte diferente do original. Vejamos alguns exemplos:

Exemplo1:

Um dos primeiros textos presentes no documento é a bula de remédio, retirado de um livro didático. Ao analisarmos o texto apresentado, podemos destacar alguns aspectos importantes em relação às suas características e que diferem de uma bula encontrada em seu suporte original, como por exemplo, o gênero aparece como título do

¹¹ Os gêneros literários, de imprensa, publicitário e de divulgação científica são agrupamentos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998)

texto; as informações presentes estão apresentadas de forma bastante sucinta, a existência de espaços em branco entre as informações, o tamanho das letras. Enfim, podemos ressaltar também o fato do texto ter sido retirado de um livro didático, levantando dessa forma, a hipótese de já ter ocorrido uma desformatação do texto original nesse suporte. Vejamos o exemplo:

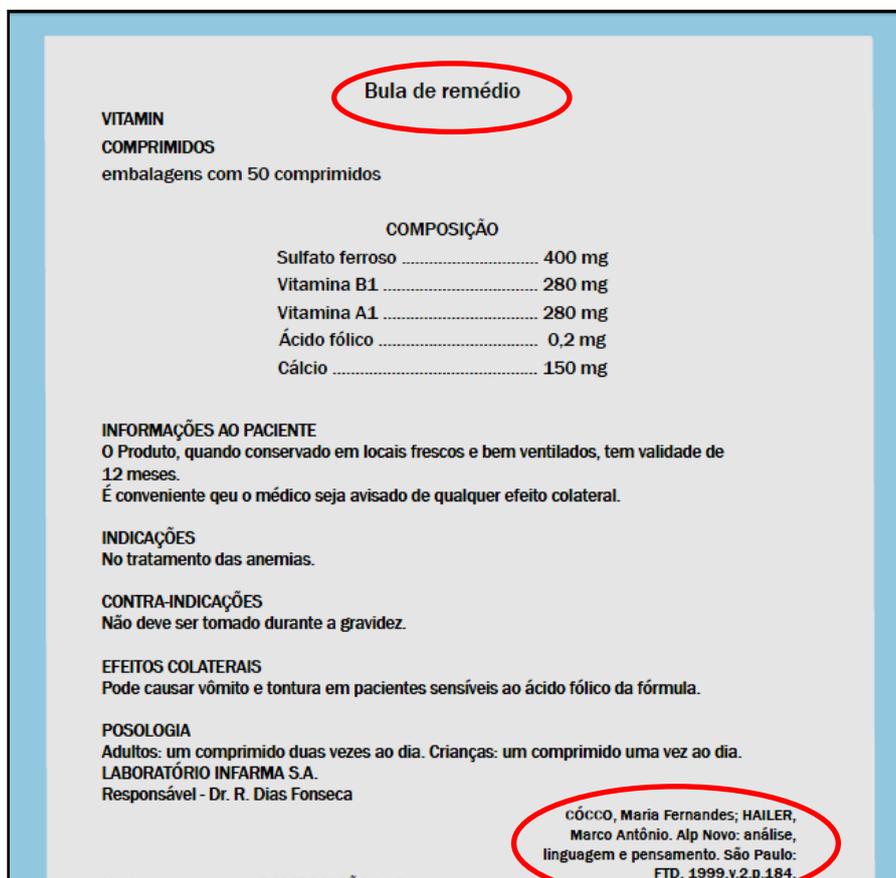


ILUSTRAÇÃO 16 - Bula de remédio retirado do documento da Matriz

Exemplo 2:

Outro texto que comentaremos é a fábula. Ao compararmos o texto retirado do documento da Matriz de Referência e o original, notamos grandes modificações em relação à apresentação dos textos, apesar da parte escrita permanecer igual. Como foi retirado de um site, todos os elementos que aparecem em volta do texto desapareceram, assim como as imagens da história e a disposição do texto escrita está bastante modificada, como podemos observar abaixo:

Língua Portuguesa

UNIDADE 4

32

Exemplo de item:

A raposa e as uvas

Num dia quente de verão, a raposa passeava por um pomar. Com sede e calor, sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.

“Que delícia”, pensou a raposa, “era disso que eu precisava para adoçar a minha boca”. E, de um salto, a raposa tentou, sem sucesso, alcançar as uvas.

5 Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, dizendo: “Aposto que estas uvas estão verdes.”

Esta fábula ensina que algumas pessoas quando não conseguem o que querem, culpam as circunstâncias.

(http://www1.uol.com.br/crianca/fabulas/noflash/raposa.htm)

ILUSTRAÇÃO 17 - Fábula retirada do documento da Matriz

The screenshot shows the UOL Crianças - Histórias website. The main content area displays the fable 'A raposa e as uvas' with three illustrations and text blocks. The first illustration shows a fox in a garden. The second shows a fox jumping towards a bunch of grapes. The third shows a fox at night, looking frustrated. The text blocks contain the following content:

Num dia quente de verão, a raposa passeava por um pomar. Com sede e calor, sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.

“Que delícia”, pensou a raposa, “era disso que eu precisava para adoçar a minha boca”. E, de um salto, a raposa tentou, sem sucesso, alcançar as uvas.

Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, dizendo: “Aposto que estas uvas estão verdes.”

Esta fábula ensina que algumas pessoas quando não conseguem o que querem, culpam as circunstâncias.

The website also features a sidebar with navigation options like Home, Atividades, Fotos, Histórias, Jogos, Livro de oásis, Livros, Novidades, Passatempo, Placas, Pro meu filho, Vídeos, and Vini Mundi. There are also social media sharing options and a section for 'Outras Histórias' at the bottom.

ILUSTRAÇÃO 18 - Fábula retirada do site (fonte original)

Exemplo 3

Ao observar as imagens abaixo, podemos verificar que, independente do gênero (literário e de imprensa – jornal ou revista), os textos são apresentados no documento em um formato bastante semelhante.

Exemplo de item:**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 escrivaniinha era Tia Sinhazinha, a lavadora era Prima Dora, e assim por diante.

5

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.

10

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.

ILUSTRAÇÃO 19 - Gênero literário retirado de um livro

Exemplo de item:**O mercúrio onipresente**

(Fragmento)

Os venenos ambientais nunca seguem regras. Quando o mundo pensa ter descoberto tudo o que é preciso para controlá-los, eles voltam a atacar. Quando removemos o chumbo da gasolina, ele ressurgue nos encanamentos envelhecidos. Quando toxinas e resíduos são enterrados em aterros sanitários, contaminam o lençol freático. Mas ao menos acreditávamos conhecer bem o mercúrio. Apesar de todo o seu poder tóxico, desde que evitássemos determinadas espécies de peixes nas quais o nível de contaminação é particularmente elevado, estaríamos bem. [...].

5

Mas o mercúrio é famoso pela capacidade de passar despercebido. Uma série de estudos recentes sugere que o metal potencialmente mortífero está em toda parte — e é mais perigoso do que a maioria das pessoas acredita.

10

Jeffrey Kluger. IstoÉ. n.º 1927, 27/06/2006, p.114-115.

ILUSTRAÇÃO 20 - Gênero imprensa retirado de uma revista

Exemplo de item:

Acho uma boa idéia abrir as escolas no fim de semana, mas os alunos devem ser supervisionados por alguém responsável pelos jogos ou qualquer opção de lazer que se ofereça no dia. A comunidade poderia interagir e participar de atividades interessantes. Poderiam ser feitas gincanas, festas e até churrascos dentro da escola.

(Juliana Araújo e Souza)

(Correio Braziliense, 10/02/2003, Gabarito. p. 2.)

ILUSTRAÇÃO 21 - Gênero imprensa retirado de um jornal

Diante dos exemplos acima, podemos concluir em que não há uma preocupação do documento em reproduzir os textos com as mesmas características gráficas dos que encontramos em seus suportes originais, o que não permite ao aluno, em situações reais de comunicação, reconhecer determinado gênero e construir significados a partir de sua leitura. Essa forma de apresentação dos textos ajuda a construir a ideia de que, independentemente dos gêneros textuais, os textos escritos seriam sempre iguais; além disso, sugere também que o processo de compreensão só se iniciaria com a leitura efetiva da parte escrita, quando na verdade, desde o primeiro olhar já se ativaria o conhecimento prévio, buscando recuperar pelo conhecimento de mundo, de que gênero se trata e que expectativas de leitura poderiam ser levantadas, conforme Kleiman (2000).

Discutidos os gêneros e as formas de apresentação dos mesmos, faremos, na próxima seção, comentários sobre a análise das fontes dos textos.

5.5 As fontes dos textos

Foram considerados também como objeto de análise os portadores textuais presentes no documento: dos 29 textos, 15 foram retirados de livros literários, 4 de revistas, 4 de jornais, 2 da internet, 1 de livro didático e 2 textos não tinham referências. Como vimos anteriormente, o documento está pautado predominantemente em gêneros literários e, portanto, a grande maioria dos textos foi retirada de livros literários.

Além disso, ao observarmos o quadro abaixo, consideramos interessante mencionar alguns aspectos relacionados aos anos de publicação dos textos utilizados, principalmente se levarmos em consideração a data de publicação do documento (2008), como já apresentado nessa pesquisa.

Nota-se que dos 29 textos, 19 textos foram publicados entre 1962 a 1999, 5 textos publicados entre 2000 a 2006 e 5 textos não possuem referências, seja em relação à data de publicação ou de acesso à internet. Salientamos também que, dos 8 textos retirados de revistas e/ou jornais, 3 foram publicados em 2003, 2 em 1998, 2 em 1993 e apenas 1 em 2006. Se o objetivo é levar o professor a refletir sobre a sua prática para melhorar o seu trabalho com a leitura de seus alunos, não seria mais adequado trazer textos mais recentes da mídia? Afinal, o envelhecimento dos textos jornalísticos é reconhecido até pelos jornalistas. Logo, a fim de levar uma criança a compreender

melhor a relação de textos da mídia com o mundo, o ideal seria que o professor trabalhasse em sala de aula com textos recentes, atuais e cujo contexto fosse possível de recuperar. Todavia, parece que nesse documento o aspecto histórico dos textos poderia ser desconsiderado que não afetaria a compreensão do mesmo.

Segue o quadro com as informações sobre os textos:

TEXTO	FONTE	TÍTULO DO TEXTO	AUTOR	EDITORA/ DATA DA PUBLICAÇÃO OU ACESSO	SUPORTE
1.	Folhinha	O disfarce dos bichos	MAVIAEL MONTEIRO, José	Folhinha, 6 NOV. 1993	Jornal
2.	Alp – Alfabetização, análise, linguagem e pensamento	Bula de remédio	CÔCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio	FTD. São Paulo, 1999, v.2, p. 184	Livro Didático
3.	A operação do tio Onofre: uma história policial	Talita	BELINKY, Tatiana	São Paulo: Ática, 1985	Livro Literário
4.	As reportagens de Penélope	A boneca Guilhermina	MUILAERT, A.	Companhia das Letrinhas. São Paulo, 1997, p. 17. Coleção Castelo Rá-Tim-Bum – vol. 8	Livro Literário
5.	http://www1.uol.com.br	A raposa e as uvas		Sem referências	Internet
6.	Jornal do Brasil	Vida de passarinho	CAULOS	Sem referências	Jornal
7.	http://caracal.imaginaria.cam	Eva Furnari		Sem referências	Internet
8.	Sem referências	Convite 1 e Convite 2	Sem referências	Sem referências	Sem referências
9.	Reinações de Narizinho	A costureira das fadas (fragmento)	MONTEIRO LOBATO, José Bento	São Paulo: Brasiliense, 1973	Livro Literário
10.	Contos tradicionais do Brasil	A Raposa e o Cancão	CASCUDO, Luís Câmara	16ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001	Livro Literário
11.	Reinações de Narizinho	A costureira das fadas (fragmento)	MONTEIRO LOBATO, José Bento	São Paulo: Brasiliense, 1973	Livro Literário

12.	Almanaque Recreio	Poluição do solo		São Paulo: Abril: Almanques CDD_056-9. 2003	Revista
13.	Para gostar de ler - Crônicas	Continho	MENDES CAMPOS, Paulo	São Paulo: Ática, 1996, v.1, p. 76	Livro Literário
14.	Um passarinho me contou	O que disse o passarinho	PAES, José Paulo	São Paulo: Editora Ática, 1996	Livro Literário
15.	A Bolsa Amarela	Carta	NUNES, Lygia Bojunga	31ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998	Livro Literário
16.	O Paraíso dos Remédios Falsificados	Como opera a máfia que transformou o Brasil num dos campeões da fraude de medicamentos	PASTORE, Karina	Veja, nº 27. São Paulo: Abril, 8 ju. 1998, p. 40-41	Revista
17.	Para Gostar de Ler	Realidade com muita fantasia		Vol. 27. Histórias sobre Ética. Ática, 1999	Livro Literário
18.	Cadeiras Proibidas	O Homem que entrou pelo cano	BRANDÃO, Ignácio de Loyola	São Paulo: Global, 1988, p.89	Livro Literário
19.	Sem referências	O ouro da biotecnologia	Sem referências	Sem referências	Sem referências
20.	Ai de ti, Copacabana	As enchentes de minha infância	BRAGA, Rubem	3ª ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962, p. 157	Livro Literário
21.	Folha de São Paulo	Romeu e Dalila	Angeli	Folha de São Paulo, 25/04/1993	Jornal
22.	Revista Superinteressante	A antiga Roma ressurgem em cada detalhe		Dezembro de 1998, p. 63	Jornal
23.	Em busca do tesouro de Magritte	A floresta do contrário	LIMA, Ricardo da Cunha	São Paulo: FTD, 1988	Livro Literário
24.	Moça deitada na grama	O que dizem as camisetas (fragmento)	DRUMMOND, Carlos	Rio de Janeiro: Record, 1987, p. 38-40	Livro Literário
25.	O livro dos abraços	A função da arte	GALEANO, Eduardo	5ª ed. Porto Alegre: Editora L&PM, 1997	Livro Literário
26.	Correio		Juliana Araújo e	10/02/2003,	Jornal

	Braziliense		Souza	Gabarito, p.2	
27.	IstoÉ	O mercúrio onipresente (fragmento)	Jeffrey Kluger	Nº 1927, 27/06/2006, p. 114-115	Revista
28.	IstoÉ	Os filhos podem dormir com os pais? (fragmento)	Sem referências	Setembro de 2003	Revista
29.	Histórias para o Rei	Necessidade de alegria	DRUMMOND, Carlos	2ª ED. Rio de Janeiro: Record, 1998, p. 56	Livro Literário

QUADRO 7 – Fontes dos textos presentes no documento

5.6 Atividades para o trabalho do professor do 5º ano

De acordo com as informações presentes no documento, as sugestões apresentadas ao professor têm por objetivo melhorar o desenvolvimento das habilidades avaliadas na prova em sala de aula. Ao analisarmos essas orientações, podemos observar que o documento destaca que, em relação à leitura, as atividades organizadas pelo professor devem proporcionar o contato dos alunos com gêneros textuais diversificados para que possam: estabelecer relações entre as informações explícitas e implícitas, a fim de que ele faça inferências textuais; integrar texto escrito e material gráfico; relacionar textos contendo um mesmo tema e diferentes ideias; analisar o modo de tratamento do tema dado pelo autor e as condições de produção, recepção e circulação dos textos; exercitar a coesão textual; os diferentes efeitos de sentido dos textos; perceber e analisar a função dos sinais de pontuação como elementos significativos para a construção de sentidos e não apenas para sua função gramatical.

Em relação à escrita, notamos apenas duas evidências que destacam a produção textual como uma estratégia a ser trabalhada com os alunos.

A primeira orientação está presente no “Tópico III – Relações entre os textos” e sugere ao professor a estratégia de trabalhar com os alunos a produção textual abordando um mesmo tema:

o professor pode explorar diferentes formas de produção do tema trabalhado, despertando nos alunos atitudes críticas e reflexivas. As atividades que envolvem a relação entre textos são essenciais para que o aluno construa a habilidade de analisar o modo de tratamento do tema dado pelo autor e as condições de produção, recepção e circulação dos textos. (BRASIL, 2008, p.41)

A segunda orientação sobre produção textual está presente no “Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto” e sugere ao professor que:

deva partir de textos simples em que pode ser observada, com maior facilidade, a estrutura organizacional dos textos, solicitando que ele indique as partes que os compõem. Paulatinamente, ele deve ir utilizando textos mais complexos e solicitar produções nas quais ele explicita o início, o desenvolvimento e o fim de narrativas, com suas dinâmicas geradoras. (BRASIL, 2008, p.46)

Diante dessa constatação, concordamos com a posição de Marcuschi (2008), quando afirma o seguinte, a respeito das possíveis consequências de uma avaliação que se limita a avaliar a compreensão textual:

por sua limitação à compreensão, ela tem como consequência que na escola só se passa a trabalhar a compreensão, entrando em segundo plano a produção textual. Tudo fica dentro da velha filosofia: *ensina-se o que se avalia*.[...] Nesse caso, ao se descuidar da produção textual, dá-se a impressão de que a compreensão pode ser desligada da produção. No entanto, ao expressarmos nosso entendimento de um texto (desde que não estejamos apenas respondendo a perguntas isoladas), estaremos também produzindo um outro texto, pois a compreensão de um texto x se manifesta em um texto y” (MARCUSCHI, 2008, p. 275)

Em relação às indicações ao uso dos gêneros, o documento ressalta a importância de o professor levar para a sala de aula a maior variedade possível de textos, principalmente os que despertam o interesse do aluno e que façam parte de suas práticas sociais, bem como textos de outras disciplinas para a realização de um trabalho integrado com os demais professores.

Além das observações destacadas acima, consideramos importante retomar novamente a expectativa explicitada no documento em relação às sugestões de atividades apresentadas ao professor:

Com base nos resultados, foram formuladas hipóteses sobre o desempenho dos alunos e apresentadas sugestões de atividades que poderão ser desenvolvidas em sala de aula e de gêneros textuais mais apropriados ao desenvolvimento de determinadas habilidades. (BRASIL, 2008, p. 24)

Contudo, acreditamos que para o professor desenvolver as atividades mencionadas no documento em sala de aula, seria importante o detalhamento dos procedimentos que poderiam ser utilizados para auxiliar os alunos no desenvolvimento das habilidades de leitura presentes na Matriz. Para exemplificar essa questão, vejamos algumas sugestões apresentadas ao professor no documento:

Exemplo 1: para desenvolver a habilidade de localizar informações explícitas em um texto

Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

Em se tratando de habilidade básica de leitura, sugere-se que o professor, até o 5º ano, desenvolva em sala de aula estratégias de leitura utilizando gêneros textuais diversificados, para que os alunos adquiram familiaridade com temas e assuntos variados. Para isso, ele pode se valer de textos que despertem o interesse do aluno e que façam parte de suas práticas sociais. É importante, para o desenvolvimento dessa habilidade, que sejam utilizados textos de outras disciplinas, em um trabalho integrado com os demais professores.

O que são estratégias de leitura? Como desenvolvê-las? As estratégias são as mesmas para variados gêneros?

ILUSTRAÇÃO 22 – Página da seção 4.7 do documento: primeiro trecho comentado

Seguem abaixo outros exemplos:

Exemplo 2: para desenvolver a habilidade de estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto

Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

Para trabalhar as relações de causa e consequência, o professor pode se valer de textos verbais de gêneros variados, em que os alunos possam reconhecer as múltiplas relações que contribuem para dar ao texto coerência e coesão. As notícias de jornais, por exemplo, são excelentes para trabalhar essa habilidade, tendo em vista que, nesse tipo de gênero textual, há sempre a explicitação de um fato, das consequências que provoca e das causas que lhe deram origem.

Quais são os textos verbais de gêneros variados? O que são as múltiplas relações que contribuem para dar coerência e coesão em um texto?

ILUSTRAÇÃO 23 – Página da seção 4.7 do documento: segundo trecho comentado

- Exemplo 3: para desenvolver a habilidade de localizar informações explícitas em um texto

Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

Os professores podem ajudar os alunos, por exemplo, levando para a sala de aula textos de diferentes gêneros e de temáticas variadas para que as atividades de leitura sejam diversificadas. Dessa forma, podem estimular o aluno a articular o sentido literal do que lê com outros fatores de significação. Isso o levará a desenvolver a habilidade de localizar informações e, ao mesmo, tempo compreender que aquilo que consta em um texto adquire vários sentidos dependendo das circunstâncias de sua produção.

ILUSTRAÇÃO 24 – Seção 4.7 do documento: terceiro trecho comentado

O que significa sentido literal do que se lê? Como articular esse sentido com outros fatores de significação?

Diante do exposto, indagamos novamente sobre a produção escrita do material: quais conhecimentos o professor precisa dominar para compreender as propostas sugeridas e conseqüentemente, desenvolvê-las em sala de aula? Pensando no interlocutor desse documento, em que medida os diversos aspectos da linguagem (nível de complexidade, grau de formalidade ou informalidade, etc.) tiveram um papel decisivo na produção do texto?

Vejamos ainda outro exemplo: na página 44 do documento, encontramos um texto com informações mais detalhadas ao professor sobre a habilidade: “identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa”. Ao analisarmos o texto, marcamos alguns pontos que consideramos importante destacar. Antes, porém, apresentaremos o exemplo mencionado no documento para exemplificar essa habilidade:

Exemplo de item:

A Raposa e o Cancão

Passara a manhã chovendo, e o Cancão todo molhado, sem poder voar, estava tristemente pousado à beira de uma estrada. Veio a raposa e levou-o na boca para os filhinhos. Mas o caminho era longo e o sol ardente. Mestre Cancão enxugou e começou a cuidar do meio de escapar à raposa. Passam perto de um povoado. Uns

5 meninos que brincavam começam a dirigir desaforos à astuciosa caçadora. Vai o Cancão e fala:

— Comadre raposa, isto é um desaforo! Eu se fosse você não agüentava! Passava uma descompostura!...

10 A raposa abre a boca num impropério terrível contra a criançada. O Cancão voa, pousa triunfantemente num galho e ajuda a vaiá-la...

CASCUDO, Luís Câmara. Contos tradicionais do Brasil. 16ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

ILUSTRAÇÃO 25 – Exemplo de item presente no documento: “A Raposa e o Cancão”

Ao tomarmos como exemplo a fábula acima, comentaremos o texto de apresentação da habilidade, que traz as seguintes informações ao professor:

Descritor 7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa

Que habilidade pretendemos avaliar?

Toda narrativa obedece a um esquema de constituição, de organização, que, salvo algumas alterações, compreende as seguintes partes:

I) Introdução ou Apresentação - corresponde ao momento inicial da narrativa, marcado por um estado de equilíbrio, em que tudo parece conformar-se à normalidade. Do ponto de vista da construção da narrativa, nesta parte, são indicadas as circunstâncias da história, ou seja, o local e o tempo em que decorrerá a ação e apresentadas as personagens principais (os protagonistas); tal apresentação se dá por meio de elementos descritivos (físicos, psicológicos, morais, e outros). Cria-se, assim, um cenário e um tempo para os personagens iniciarem suas ações; já se pode antecipar alguma direção para o enredo da narrativa. É, portanto, o segmento da ordem existente.

II) O segundo momento - Desenvolvimento e Complicação - corresponde ao bloco em que se sucedem os acontecimentos, numa determinada ordem e com a intervenção do(s) protagonistas. Corresponde, ainda, ao bloco em que se instala o conflito, a complicação ou a quebra daquele equilíbrio inicial, com a intervenção opositora do(s) antagonista(s) - (personagem (ns) que, de alguma forma, tenta(m) impedir o protagonista de realizar seus projetos, normalmente positivos). É, portanto, o segmento da ordem perturbada.

III) O terceiro momento - Clímax - corresponde ao bloco em que a narrativa chega ao momento crítico, ou seja, ao momento em que se viabiliza o desfecho da narrativa.

IV) O quarto e último momento - Desfecho ou desenlace - corresponde ao segmento em que se dá a resolução do conflito. Dentro dos padrões convencionais, em geral, a narrativa acaba com um desfecho favorável. Daí o tradicional "final feliz". Esse último bloco é o segmento da ordem restabelecida.

Um item vinculado a esse descritor deve levar o aluno a identificar um desses elementos constitutivos da estrutura da narrativa. Evidentemente, o texto utilizado deve ser do tipo narrativo.

“Toda narrativa” e “salvo algumas alterações” causam um efeito contraditório.

Ao analisarmos a fábula, citada como exemplo, podemos encontrar, na apresentação, elementos descritivos?

Novamente, ao tomarmos a fábula como exemplo, qual bloco podemos definir como sendo o que se sucedem esses acontecimentos?

Qual seria o clímax, momento crítico, como denominado no texto, da fábula?

Dentro de quais padrões convencionais?

ILUSTRAÇÃO 26 – Página com informações para o professor

Como mostramos, o primeiro parágrafo traz uma informação que, pela forma com que está apresentada, pode causar certo estranhamento ao leitor, devido seu efeito contraditório. Ou, por aparecer primeiramente a informação de que “toda narrativa obedece a um esquema de constituição, de organização”, ficamos com a ideia de que todos os gêneros pertencentes a ordem do narrar, seguem os mesmos elementos estruturais e estilísticos.

Entretanto, o próprio exemplo citado pelo documento não condiz com essa descrição. Podemos destacar, como pontos contraditórios com as informações do texto, o fato do gênero fábula não apresentar seus personagens por meio de elementos descritivos em relação aos aspectos físicos, psicológicos, morais, etc.; a ausência de um bloco em que se sucedem os acontecimentos correspondentes ao conflito, a complicação ou a quebra do equilíbrio inicial e o que se chega ao momento crítico. Além disso, em relação ao quarto momento, o documento ressalta que “dentro dos padrões convencionais, em geral, a narrativa acaba com um desfecho favorável. Daí o tradicional ‘final feliz’.” (BRASIL, 2008, p.44). Esse ponto revela outra incoerência com os pressupostos teóricos que embasam o documento, pois se considera como “dentro dos padrões convencionais” apenas os gêneros que possuem os mesmos elementos estruturais e estilísticos caracterizados no trecho.

Outro trecho que consideramos importante salientar é o que se refere à questão correspondente ao exemplo. Vejamos:

No final da história, a raposa foi

(A) corajosa.
(B) cuidadosa.
(C) esperta.
(D) ingênuo.

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
29%	16%	23%	28%

O que o resultado do item indica ?

O resultado do item indica que a grande maioria dos alunos brasileiros ainda não desenvolveram essa habilidade. Observem que apenas 28% dos alunos conseguem acertar o item. Para acertá-lo, seria necessário que eles compreendessem a organização subjacente à interpretação do texto, isto é, seria preciso compreender que o texto está dividido em partes e que cada uma das partes está relacionada a uma unidade semântica.

Pelos erros, pode-se observar que faltou justamente o entendimento da estrutura organizacional do texto e dos fatores desencadeadores de cada parte pois, de certa forma, em determinados momentos, nas diferentes partes que compõem o texto, a raposa apresenta coragem, cuidado e esperteza. Portanto, os alunos que não acertaram o item demonstram que não conseguiram articular os diferentes níveis de organização de um texto.

Ao retomarmos o final da história, podemos interpretá-lo de várias maneiras e, portanto, considerar os itens A e C também como alternativas verdadeiras.

Como podemos concluir que faltou para os alunos justamente o entendimento da estrutura organizacional do texto, tendo em vista que o próprio exemplo não contempla as partes mencionadas?

Língua Portuguesa
UNIDADE 4

ILUSTRAÇÃO 27 – Página com as alternativas e comentários de uma questão

Diante dessa questão, podemos retomar o final da história e perceber que a atitude da raposa, ao enfrentar a criançada abrindo a boca num impropério terrível, pode ser considerada também uma ação corajosa do animal, alternativa esta, assinalada pela maioria dos alunos. Portanto, concluir que, em relação à habilidade de identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa, “a grande maioria dos alunos brasileiros ainda não desenvolveu essa habilidade” (BRASIL, 2008, p. 45) fica divergente da realidade.

Notamos, assim, que a noção de compreensão do documento é bastante restrita. Compreender, neste aqui, seria chegar à única resposta selecionada como correta pelo elaborador da questão. Ressalta-se, novamente, a visão de uma escrita única, sem diversidades estruturais ou estilísticas e sem capacidade para gerar diferentes interpretações. Assim, apesar de sugerir ao professor para trabalhar com a diversidade, mostra-se a ele para apagá-la no tratamento dado aos textos.

Já com todas essas observações realizadas, podemos seguir para a próxima seção, em que discutiremos especificamente sobre as questões apresentadas no documento.

5.7 As questões e sua tipologia

As questões também foram analisadas individualmente, tendo como respaldo teórico o modelo de análise de textos de Bronckart (1999), mas adaptado por nós para que ficassem bem evidenciadas as dimensões importantes para o ensino em uma concepção sócio interacionista.

No quadro abaixo, podemos observar os níveis explorados em cada questão.

MODELO DE ANÁLISE DE BRONCKART	EXEMPLOS DE ITENS DE LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO	
NÍVEIS DE ANÁLISE	NÍVEIS DE ANÁLISE	TOTAL DE QUESTÕES
I- Contexto de produção	I – Contexto de Produção	2
II _ Infraestrutura textual	II – Tema (planificação do conteúdo temático)	17
	III – Estrutura	1
III - Mecanismos de textualização e enunciativos	IV - Linguagem	9

QUADRO 8 - Número de questões caracterizadas por cada nível de análise presente no documento

Ao analisarmos as questões, observamos 2 relacionadas com o contexto de produção, ou seja, se referem ao conhecimento da criança em relação à finalidade do texto, mais especificamente de uma biografia; 17 itens estão relacionados ao tema, explorando o assunto e partes do texto, 9 questões relacionadas a linguagem (escolha das palavras, as formas de coesão...) e apenas uma sobre a estrutura textual.

No entanto, para que ocorra maior compreensão na leitura e domínio do gênero, sabemos que é importante analisar como o aluno percebe a situação de comunicação, a estrutura que organiza o conteúdo de cada texto, os recursos linguísticos que o autor utiliza para dar um efeito de sentido ao texto, enfim, a relação entre os diferentes níveis de análise. Neste sentido, seria interessante existir um maior equilíbrio nesses níveis na organização das questões da prova para avaliar com maior amplitude a leitura realizada pelo aluno e contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Ao enfatizar apenas um grupo de gênero e um nível de análise, leva-se à escola a falsa ideia de que ler bem é só reproduzir um texto literário em seu nível mais superficial, descartando as possibilidades de uma interpretação mais complexa. No próximo capítulo, verificaremos se essa mesma situação ocorre no Modelo do Teste da Prova Brasil.

Para uma análise mais detalhada em relação às questões, utilizamos a Tipologia das Perguntas de Compreensão desenvolvida por Marcuschi (2008, p.270-271), que apresenta os seguintes tipos de perguntas, como já mencionados no capítulo 3 dessa pesquisa e retomados aqui:

1. A cor do cavalo branco de Napoleão
2. Cópias
3. Objetivas
4. Inferenciais
5. Globais
6. Subjetivas
7. Vale-tudo
8. Impossíveis
9. Metalinguísticas

Com base nesse estudo, podemos observar nos exemplos de itens de Língua Portuguesa do 5º ano presentes no documento que, do total de 29 questões de múltipla escolha, 11 correspondem a perguntas globais, seguidas de 8 objetivas, 7 inferenciais e

apenas 3 metalinguísticas. Vejamos abaixo o gráfico com a quantidade de questões de cada tipo de pergunta.

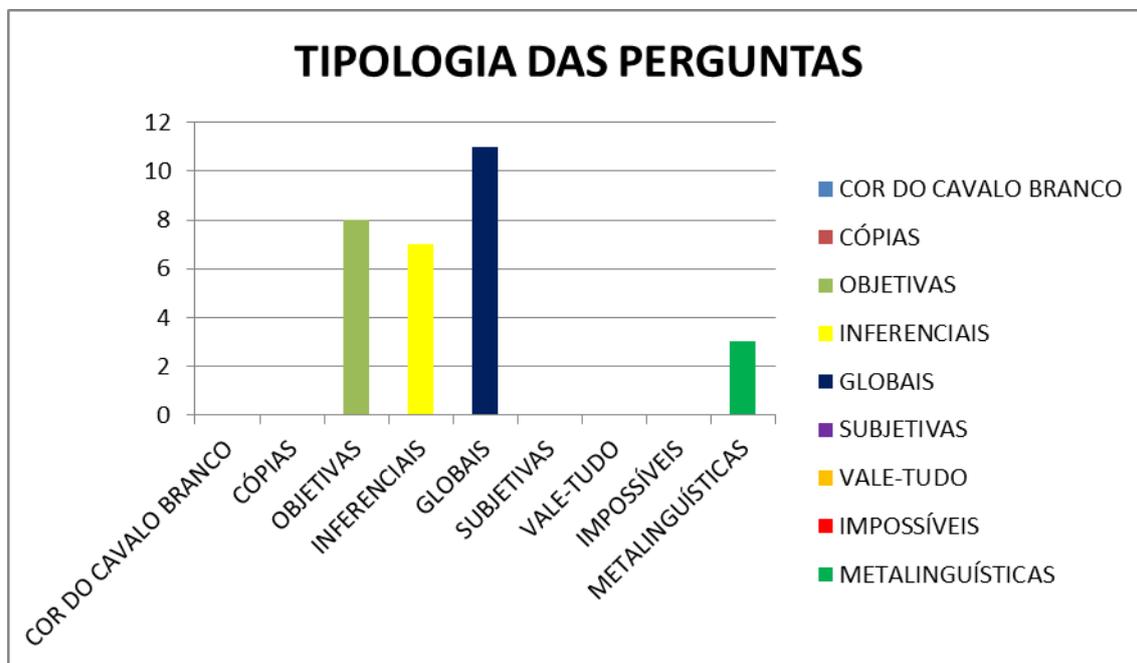


GRÁFICO 2 – Quantidade de questões de cada tipo de pergunta presente no documento

Nota-se que, a maioria das questões, exige do leitor uma atividade mais complexa, envolvendo processos inferenciais. Em geral, há um número razoável de perguntas mais complexas, que exigem conhecimentos mais amplos e uma análise mais crítica para a busca de respostas. Contudo, ao verificarmos o que é questionado nessas questões mais complexas, constatamos que elas incidem sobre o tema, não explorando as várias relações entre os níveis do texto. Fazendo isso, insiste-se que o mais importante em um texto é o tema tratado e que este seria independente de uma estrutura e de marcas linguísticas, além de estar articulado a uma dada situação de produção. Tal visão pode trazer sérias consequências tanto para o ensino de leitura, quanto de produção de escrita.

Por todas as análises realizadas e apresentadas neste capítulo, seguimos, na próxima seção, para as nossas considerações sobre a concepção de letramento presente no documento.

5.8 O letramento sugerido na Matriz

Tendo em vista todas as análises realizadas em relação ao documento prescritivo da avaliação, podemos verificar que muitos pontos contraditórios foram evidenciados, como retomaremos a seguir.

Em relação aos gêneros presentes como exemplos no documento, verificamos claramente uma ênfase dada aos textos literários. Essa valorização nos sugere uma prática que prioriza a leitura de apenas um grupo social e de uma única esfera de atividade, desconsiderando as inúmeras práticas de leitura e escrita existentes na nossa vida e impondo aos alunos uma única interpretação possível. Como já vimos no nosso capítulo teórico, essa característica é marca de um letramento pautado no modelo autônomo.

Consideramos, portanto, um aspecto contraditório com os pressupostos teóricos apresentados nas primeiras seções do capítulo 4 do documento, em que evidenciam a importância do desenvolvimento no aluno da capacidade de produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros que circulam socialmente e destacam a leitura como fundamental “para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o consequente exercício da cidadania.” (BRASIL, 2008, p. 21).

Partindo desse pressuposto, torna-se imprescindível abriremos espaços para outros gêneros no contexto escolar com o objetivo de formarmos cidadãos capazes de compreender e fazer uso dos diferentes textos com os quais se defrontam na vida social. Para tanto, a forma com que os textos são apresentados aos alunos também é um aspecto importante a ser considerado. Por meio da análise realizada, observamos que as características dos gêneros presentes, tais como são vistos e usados nas reais situações de comunicação, são apagadas.

Essas distorções não auxiliam o aluno a reconhecer determinado gênero e construir significados nas verdadeiras situações de comunicação, como destaca Bueno (2011a, p.69):

Afinal são inúmeros gêneros que reconhecemos facilmente por causa de sua forma tais como uma carta, uma bula de remédios, um romance, um contrato, uma reportagem e tal reconhecimento nos ajuda a determinar os nossos objetivos de leitura antes mesmo de começarmos a ler esses gêneros.

Outras evidências observadas estão relacionadas aos conceitos teóricos: são brevemente apresentados com pontos de incoerência, estão organizados em uma sequência em que não há um efeito comunicativo claro e estruturados em um discurso específico da área de Linguística, dificultando, de certa forma, a compreensão do professor, a quem se destina essa publicação. Como consequência, a interpretação

desses conceitos poderá ser feita de forma distorcida e de acordo com o senso comum do professor, ou seja, por meio da relação que estabelecerá com as representações e conhecimentos que possui através de suas vivências.

Vimos também que, nos espaços dedicados às orientações ao professor, as sugestões de atividades a serem propostas em sala de aula são vagas e apresentadas de forma lacunar, ou seja, parte do pressuposto de que o professor saiba como desenvolver um trabalho pedagógico efetivo de leitura e escrita com gêneros textuais em sala de aula. Entretanto, como é um documento federal e, portanto, se estende a todos os professores brasileiros que atuam em diferentes realidades, prescrições superficiais e que não consideram essa pluralidade cultural podem ocasionar sérias consequências para o ensino. Além disso, sabemos que o trabalho com gêneros, principalmente os que não se referem aos literários, necessita de uma análise mais aprofundada e que realmente aborde os textos em toda a sua dimensão (aspectos linguísticos, textuais, gráficos, discursivos...) para possibilitar ao professor uma orientação clara de um trabalho com a leitura e produção que amplie a capacidade comunicativa dos alunos, como proposto pelos autores que fundamentam o documento.

Diante de tal cenário, essas lacunas refletem, certamente, no letramento dos professores, que são afetados pelas representações constituídas por ideologias que reforçam o desenvolvimento de práticas autônomas no ensino da leitura e da escrita, sem vislumbrar a dimensão do fator social como pressuposto do letramento dos seus alunos. Prescreve-se, assim, ao professor um letramento autônomo que certamente muito pouco contribuirá para mudar a qualidade do ensino de leitura e escrita no Brasil. E deixa-se de oferecer ao professor a oportunidade de ter um pouco, ao menos, de um letramento científico, que poderia contribuir efetivamente para o seu desenvolvimento profissional.

Todavia, ainda que as secretarias de educação procurem ler bem esse documento e depois fazê-lo chegar aos professores por meio de seus coordenadores, sabemos que poucos docentes realmente o leem. Na verdade, os professores acabam dedicando-se mais à análise e aplicação da prova-modelo, o simulado que pode ser realizado com os alunos e, por isso, torna-se também um modelo de como devem ser feitas as atividades com a linguagem em sala de aula. No próximo capítulo, apresentaremos a análise desse simulado para verificarmos que concepções de letramento são desenvolvidas e se são diferentes das que aqui encontramos.

6 O MODELO DO TESTE DA PROVA BRASIL

Neste capítulo, apresentaremos os nossos resultados da análise do Modelo do Teste da Prova Brasil, o simulado divulgado para os professores. Para tanto, iniciaremos com uma breve exposição sobre o percurso das avaliações externas no Brasil e suas principais características. Em seguida, detalharemos as observações e considerações sobre a concepção de letramento presente no modelo.

6.1 Avaliações externas no Brasil

As discussões no Brasil sobre a implantação de um sistema de avaliação em larga escala iniciaram nos anos de 1985 e 1986. Pelo financiamento de recursos do Banco Mundial para programas voltados para as escolas da área rural do nordeste brasileiro, iniciaram pesquisas comparativas entre alunos que frequentavam as escolas financiadas pelos programas e alunos de escolas que não possuíam o benefício. A partir desses estudos, em 1988, o MEC instituiu o SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Primária) que, após alterações da Constituição de 1988, passou a chamar-se Saeb, Sistema de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2008). Em 1990, ocorreu a primeira avaliação em nível nacional.

Atualmente, o sistema de avaliações nacionais tem estreita relação com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, pelo Governo Federal. Segundo documentos oficiais, o PDE sistematiza ações buscando “educação equitativa e de boa qualidade e se organiza em torno de quatro eixos: educação básica; educação superior; educação profissional e alfabetização.” (BRASIL, 2008, p.4). Ainda de acordo com informações presentes nesses documentos, foi elaborado um Plano de Metas, contemplando diretrizes para os governos municipais, estaduais e federal, para que o PDE fosse efetivado e dessa forma, a tentativa de superar as extremas desigualdades existentes no Brasil. Para identificar as maiores fragilidades das redes de ensino e gerenciar os recursos disponíveis, o PDE utiliza o Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica¹² (IDEB), que combina dois indicadores: o fluxo escolar (aprovação sem repetência) e pela avaliação do desempenho dos alunos, através do Saeb e da Prova Brasil (BRASIL, 2008).

Vejamos abaixo um quadro que contempla as avaliações da Educação Básica, sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep) – autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação.

As Avaliações da Educação Básica¹³

	PISA	ENEM	ENCCEJA	PROVINHA BRASIL	SAEB E PROVA BRASIL
O QUE É?	Programa Internacional de Avaliação de Alunos padronizado (em inglês <i>Programme for International Student Assessment</i>).	Exame Nacional de Ensino Médio.	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.	Avaliação caracterizada como diagnóstica do desempenho de alunos em processo de alfabetização.	Avaliações para diagnóstico, em larga escala.
ÓRGÃO RESPONSÁVEL	É desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No caso do Brasil, o PISA é coordenado pelo Inep.	Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), parte integrante da estrutura organização do Inep.	Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), parte integrante da estrutura organização do Inep.	Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), parte integrante da estrutura organização do Inep.	Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), parte integrante da estrutura organização do Inep.
OBJETIVO	Produzir indicadores que contribuam para a discussão da	A proposta de reformulação do ENEM tem como principais	Avaliar as competências e habilidades básicas de	Oferecer aos professores, diretores, coordenadores e	Definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da

¹² Segundo informações presentes no endereço eletrônico do governo federal <http://portal.mec.gov.br>, o IDEB foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

¹³ As informações apresentadas foram retiradas do portal eletrônico do MEC, no endereço: <http://portal.mec.gov.br/> e organizadas em um quadro pelas autoras deste trabalho.

	<p>qualidade da educação ministrada nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria de educação. Além disso, o PISA coleta informações básicas para a elaboração de indicadores contextuais, os quais possibilitam relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais.</p>	<p>objetivos: democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.</p>	<p>jovens e adultos que não tiveram acesso aos estudos ou não puderam continuá-los na idade própria.</p>	<p>gestores das redes de ensino um instrumento para diagnosticar o nível de alfabetização dos alunos, viabilizando a elaboração de ações que visem sanar as possíveis insuficiências (compreender quais são as capacidades já dominadas pelos alunos e quais deverão ser apreendidas ao longo do ano escolar).</p>	<p>educação no país, promovendo a correção de distorções e debilitadas identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. Por ser universal, a Prova Brasil expande o alcance dos resultados oferecidos pelo Saeb. Fornece médias de desempenho para o Brasil, municípios e escolas participantes. As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.</p>
PERÍODO	A cada 3 anos	Anual	Anual	Anual (dois testes, um no início e outro no final do ano)	A cada 2 anos
SEGMENTOS ENVOLVIDOS	É aplicada de forma amostral, segundo critérios definidos pelo Consórcio Internacional ¹⁴	Alunos concluintes do ensino médio.	Jovens e adultos que não tiveram acesso aos estudos ou não puderam continuá-los na idade própria. A	Alunos no 2º ano de escolaridade.	A Prova Brasil avalia alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. O Saeb, por sua vez, é uma

¹⁴ A amostra de escolas, construída com base no Censo Escolar 2007, teve como estratos principais as 27 unidades da federação e definida pela *Westat*, instituição norte-americana responsável pelas estatísticas do PISA. Na seleção da amostra entram, também, como substratos: a dependência administrativa (privada, pública estadual ou federal e pública municipal), a localização da escola (urbana ou rural), o IDH do município (acima ou abaixo da média nacional) e o porte da escola. Além disso, são consideradas em grupos distintos as escolas que possuem ensino médio e as que não oferecem essa modalidade de ensino. Os alunos elegíveis das escolas selecionadas são listados em sua

	contratado pela OCDE para administrar o programa. Caracterizam-se como elegíveis para o PISA todos aqueles na faixa dos <u>15 anos</u> , matriculados da 7ª série em diante, até o final do Ensino Médio.		adesão ao Enceja pelas Secretarias de Educação é opcional.		avaliação por amostra. Dessa forma, não há resultado do Saeb por escola e por município. Avalia o 3º ano do Ensino Médio.
ÁREAS DO CONHECIMENTO	Linguagem, Matemática e Ciências – havendo em cada edição, maior ênfase em cada uma dessas áreas.	1)Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2)Ciências da Natureza, 3)Matemática e suas Tecnologias; 4)Ciências Humanas e suas Tecnologias. Redação	<u>Ensino Fundamental:</u> 1) Língua Portuguesa (incluindo redação), Língua Estrangeira, Ed. Artística e Ed. Física; 2) História e Geografia; 3) Matemática; 4) Ciências Naturais <u>Ensino Médio:</u> 1)Linguagens (incluindo redação), Códigos e suas Tecnologias; 2)Ciências Humanas e suas Tecnologias; 3)Matemática e suas Tecnologias; 4) Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Leitura e Matemática	Língua Portuguesa, com foco na leitura e Matemática, com foco na resolução de problemas.
1ª APLICAÇÃO	Em 2000	Em 1998	Em 2002	Em 2008	Em 1995 (Saeb) Em 2005 (Prova Brasil)
DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS	A correção da prova é feita pelo Inep e os resultados divulgados pela OCDE.	Os participantes do ENEM recebem o Boletim Individual de Resultado.	O participante tem acesso à sua avaliação individual comparada com a média nacional de desempenho. Quem prestou o exame também recebe, pelos	O processamento e a interpretação dos resultados podem ser feitos pelas próprias redes, pois apesar do instrumento ter sido construído	Os resultados são apresentados em sistema de consulta pela Internet e enviados às redes e escolas participantes.

totalidade em um *software* específico para este fim (*Key Quest*). Esse software sorteia aleatoriamente até 30 alunos elegíveis de cada escola para participarem da avaliação.

			Correios, o Boletim Individual de Desempenho.	o de	pelo Inep, permite uma e interpretação imediata dos resultados por parte dos professores/gestores das redes.	
--	--	--	---	------	--	--

QUADRO 9 – As Avaliações da Educação Básica

Como podemos observar, são muitas avaliações que podem estar servindo de modelo de agir para os professores e, portanto, acreditamos que valeria a pena investigar que "agir" é esse para saber se não bastaria ter menos avaliações, melhor elaboradas, já que elas podem guiar o modo de trabalhar do professor.

A seguir, apresentaremos com mais detalhes o Modelo do Teste da Prova Brasil, disponibilizado pelos órgãos responsáveis pela elaboração das avaliações externas, foco desta pesquisa.

6.2 O Modelo de Teste da Prova Brasil

O Modelo de Teste da Prova Brasil é uma publicação do Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/ Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB).

Há dois modelos disponibilizados para as escolas brasileiras e para toda a sociedade em geral no site do MEC (endereço: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16640&Itemid=1109): um voltado para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e outro para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Vejamos a página inicial do Modelo de Teste da Prova Brasil referente ao 5º ano, bem como algumas observações que consideramos relevantes destacar:

 **Ministério da Educação**
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira



Caro(a) aluno(a),

O Ministério da Educação quer melhorar o ensino no Brasil. Você pode ajudar respondendo a esta prova. Sua participação é muito importante. Obrigado!

4ª SÉRIE (5º ANO) DO ENSINO FUNDAMENTAL

- ✓ Você está recebendo uma prova de Matemática e de Língua Portuguesa e uma Folha de Respostas.
- ✓ Comece escrevendo seu nome completo:

Nome Completo do(a) Aluno(a)

Turma

- ✓ Leia com atenção antes de responder e marque suas respostas neste caderno.
- ✓ Cada questão tem uma única resposta correta. Faça um X na opção que você escolher como certa, conforme exemplos na página seguinte.
- ✓ Procure não deixar questão sem resposta.
- ✓ Você terá 25 minutos para responder a cada bloco. Aguarde sempre o aviso do aplicador para começar o bloco seguinte.
- ✓ Quando for autorizado pelo professor, transcreva suas respostas para a Folha de Respostas, utilizando caneta de tinta azul ou preta. Siga o modelo de preenchimento na penúltima página deste caderno.

- VIRE A PÁGINA SOMENTE QUANDO O(A) PROFESSOR(A) AUTORIZAR.
- VOCÊ TERÁ 25 MINUTOS PARA RESPONDER O BLOCO 1.

ILUSTRAÇÃO 28 - Primeira página do Modelo do Teste da Prova Brasil

Na 1ª página do modelo, nota-se que há inicialmente uma informação direcionada apenas ao aluno que fará a avaliação. Em seguida, há a explicitação da expectativa do MEC: “quer melhorar o ensino no Brasil” e solicita a ajuda do aluno para que isso aconteça, respondendo a prova. Em relação ao professor, podemos notar apenas três evidências no decorrer do texto.

Partindo dessas observações, podemos verificar que esse texto foi produzido pelo MEC, enquanto alguém que quer melhorar a educação brasileira (uma ação ampla) destinado ao aluno, enquanto um ser com a possibilidade de ajudar ao participar da prova (uma ação restrita). Contudo, sabemos que o movimento para a melhoria da educação brasileira é um processo complexo e que, portanto, a ação do aluno de responder a prova torna-se quase insignificante.

Em relação ao papel do professor, podemos notar que se configura na prescrição apenas como um mero aplicador, como aparece denominado primeiramente, sendo que suas ações correspondem em: avisar sobre o tempo de início de cada bloco de questões e autorizar a transcrição das respostas para a respectiva folha. Nota-se, assim, que busca-se nessa prova falar com o aluno e colocar o professor em um papel necessário, mas secundário de aplicador da avaliação. Um processo quase mecânico, pois parece-nos que basta o professor aplicar as ações prescritas para que o objetivo da atividade seja alcançado. Essa observação se confirma na página seguinte do teste, em que são contempladas as instruções da avaliação. Vejamos:

INSTRUÇÕES

- Leia com atenção antes de responder e marque suas respostas neste caderno.
- Cada questão tem uma única resposta correta. Faça um X na opção que você escolher como certa.
- Use lápis preto para marcar as respostas. Se você se enganar, pode apagar e marcar novamente.
- Procure não deixar questão sem resposta.
- Você terá 25 minutos para responder a cada bloco. Aguarde o aviso do aplicador para começar o bloco seguinte.

Exemplos:

Leia o texto a seguir para responder às questões 40 e 41.



João saiu cedo de carro.
Ele levou seu cachorro ao veterinário.

<p>40 IT_026386</p> <p>No texto, a palavra "Ele" está substituindo</p> <p>(A) cachorro. (B) carro. <input checked="" type="checkbox"/> (C) João. (D) veterinário.</p>	<p>41 IT_026384</p> <p>Quando João saiu de carro?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> (A) De manhã. (B) Ao meio-dia. (C) À tarde. (D) À noite.</p>
<p>42 IT_026389</p> <p>Rosa fez corretamente a seguinte conta de adição:</p> $\begin{array}{r} 323 \\ + 129 \\ \hline \end{array}$ <p>O resultado obtido por ela foi</p> <p>(A) 342. (B) 352. (C) 442. <input checked="" type="checkbox"/> (D) 452.</p>	

ILUSTRAÇÃO 29 – Página de instruções para a realização da avaliação

No geral, o modelo é composto por 44 questões de múltipla escolha, estruturadas em quatro partes: Blocos 1 e 2, 22 questões de Matemática e Blocos 3 e 4, 22 itens de Língua Portuguesa, totalizando 16 páginas. O modelo correspondente ao 9º ano tem 23 páginas e é organizado em 52 questões de múltipla escolha, também estruturadas em quatro partes: 1º e 2º Blocos com 26 questões de Matemática e 3º e 4º Blocos contendo 26 questões de Língua Portuguesa. Nos dois modelos, podemos encontrar, na última página, uma folha de respostas para que os alunos possam preenchê-la com as alternativas marcadas.

O modelo do teste é escrito predominantemente em discurso teórico, sem marcas de 1ª ou 2ª pessoa e com os verbos no presente, com a apresentação de um texto, uma questão e quatro alternativas de Matemática e Língua Portuguesa, organizado em colunas, como podemos observar no exemplo de uma página do modelo do 5º ano:

LÍNGUA PORTUGUESA 4ª SÉRIE / 5º ANO – BLOCO 03

<p>03 IT_024706</p> <p>A terceira moça foi a escolhida pelo rapaz porque ela</p> <p>(A) demonstrou que era cuidadosa e paciente. (B) era mais rápida que as outras. (C) provou que os últimos serão os primeiros. (D) agradou a senhora da história.</p> <hr/> <p>04 IT_025948</p> <p>No texto, a primeira moça era</p> <p>(A) bondosa. (B) esperta. (C) gulosa. (D) inteligente.</p> <hr/> <p style="text-align: right;">TB_006547</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">BICICLETA TWENTY MAGNA</p> <p style="text-align: center;">GARANTIA DE 6 MESES</p> <p style="text-align: center;">A META DE 180,70</p> <p style="text-align: center;">TOTAL A PAGAR</p> <p style="text-align: center;">3 X</p> <p style="text-align: center;">R\$ 62,90</p> <p style="text-align: center;">SEM JUROS</p> </div> <p>CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. <i>Alp</i> Alfabetização: análise, linguagem e pensamento. São Paulo: FTD, 1995, p. 149.</p> <hr/> <p>05 IT_024673</p> <p>A bicicleta pode ser paga em</p> <p>(A) três vezes. (B) seis vezes. (C) dezoto vezes. (D) vinte e seis vezes.</p>	<p style="text-align: right;">TB_007162</p> <p style="text-align: center;">Felas, sujas e imbatíveis (fragmento)</p> <p>As baratas estão na Terra há mais de 200 milhões de anos, sobrevivem tanto no deserto como nos pólos e podem ficar até 30 dias sem comer. Vai encarar?</p> <p>5 Férias, sol e praia são alguns dos bons motivos para comemorar a chegada do verão e achar que essa é a melhor estação do ano. E realmente seria, se não fosse por um único detalhe: as baratas. Assim como nós, elas também ficam bem animadas com o calor. Aproveitam a aceleração de seus processos bioquímicos para se reproduzirem mais rápido e, claro, para passearem livremente por todos os cômodos de nossas casas.</p> <p>10</p> <p>15 Nessa época do ano, as chances de dar de cara com a visitante indesejada, ao acordar durante a noite para beber água ou ir ao banheiro, são três vezes maiores.</p> <p style="text-align: right;">Revista Galileu. Rio de Janeiro: Globo, Nº 151, Fev. 2004, p. 26.</p> <hr/> <p>06 IT_035940</p> <p>No trecho "Vai encarar?" (L. 4), o ponto de interrogação tem o efeito de</p> <p>(A) apresentar. (B) avisar. (C) desafiar. (D) questionar.</p> <hr/> <p>07 IT_035926</p> <p>A expressão "Vai encarar?" (L. 4), é marca de linguagem</p> <p>(A) científica. (B) formal. (C) informal. (D) regional.</p>
--	--

ILUSTRAÇÃO 30 – Exemplo de uma página do modelo de prova do 5º ano de Língua Portuguesa

Como, nesta dissertação, focaremos o modelo do 5º ano, mais especificamente às questões de Língua Portuguesa (blocos 3 e 4), trataremos nas próximas seções dos resultados da análise das questões e dos gêneros presentes nesse modelo.

6.3 Os textos e os gêneros no modelo

O primeiro aspecto analisado foram os gêneros presentes no Teste da Prova Brasil do 5º ano de Língua Portuguesa. Vejamos no gráfico abaixo:

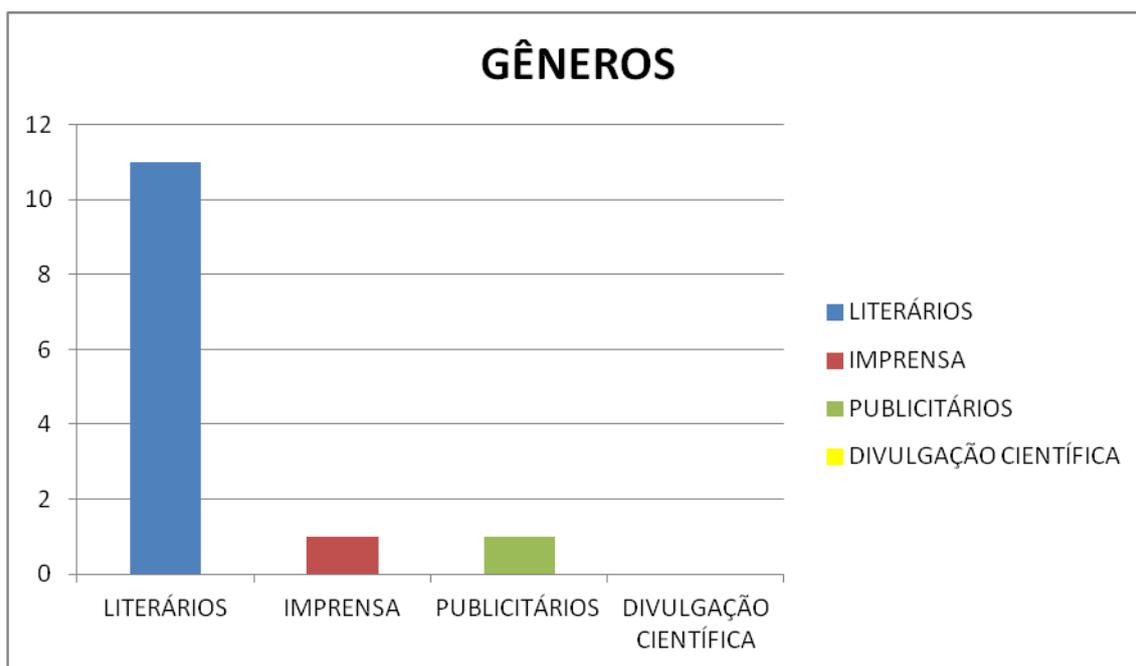


GRÁFICO 3 – Classificação dos gêneros presentes no modelo de teste da Prova Brasil

O Modelo do Teste de Língua Portuguesa do 5º ano apresenta 13 textos que se estruturam¹⁵ da seguinte forma: 11 gêneros literários, 1 de imprensa, 1 publicitário e nenhum texto de divulgação científica. Assim como no documento da Matriz de Referência, podemos notar também que há uma predominância excessiva na seleção dos gêneros literários na elaboração desse modelo.

Porém, se o objetivo do ensino da leitura é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, a diversidade textual precisa estar presente, como afirma Barbosa (2000, p.152)

Atualmente, parece haver um consenso na área de ensino de língua materna – se não efetivado nas práticas escolares, pelo menos verbalizado teoricamente – de que é necessário trabalhar com uma diversidade textual, na medida em

¹⁵ Os gêneros literários, de imprensa, publicitário e de divulgação científica são agrupamentos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998).

que não existe um tipo de texto prototípico que possa “ensinar” a compreender e a produzir textos pertencentes a todos os tipos existentes.

Diante dos resultados apresentados, podemos levantar mais algumas questões, tais como: para que o aluno compreenda que diferentes leituras abrangem diferentes modalidades e objetivos, por que os textos literários merecem um destaque nesse tipo de prova? Acentuar as questões envolvendo textos de caráter literário em detrimento de outros, não é padronizar um tipo de leitura e não avaliar o contato com os alunos com outros textos que circulam socialmente?

Na seção seguinte, analisaremos as formas de apresentação desses textos.

6.4 Formas de apresentação dos textos

Nesta seção, apresentaremos a análise realizada em relação às características dos textos presentes no Modelo da Prova Brasil, discutindo se houve ou não adaptações nos formatos dos textos ao compararmos com os mesmos inseridos nas reais situações de comunicação dos quais fazem parte. Selecionamos alguns textos dos 13 encontrados no Modelo. Vejamos alguns exemplos:

Exemplo1:

Um dos textos presentes no modelo é uma propaganda que, como podemos observar na imagem abaixo, foi retirada de um livro didático, ou seja, não é o suporte original do texto. Considerando que a propaganda é um gênero com o objetivo de convencer o público de alguma coisa, podemos notar que o texto apresentado aos alunos no teste trata-se de uma propaganda descontextualizada do seu contexto social de comunicação, pois faltam algumas informações importantes. Por exemplo, tendo em vista o objetivo desse gênero, a linguagem do texto precisa ser persuasiva, seja através das cores, palavras ou imagens, e adequada ao público-alvo (crianças, adultos, idosos, etc), algo que não encontramos no estilo do texto apresentado. Outra evidência a ser destacada: os consumidores interessados na compra da bicicleta deverão entrar em contato com quem, em que lugar, em qual endereço? Como podemos observar abaixo, esse tipo de informação não consta no texto.

TB_006547

BICICLETA TWENTY MAGNA



GARANTIA DE
6 MESES

À VISTA R\$ 188,70

TOTAL A PRAZO:
R\$ 188,70

3 X
R\$ 62,90
SEM JUROS

18
MARCHAS

ARO 26

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. *Alp*
Alfabetização: análise, linguagem e pensamento. São
Paulo: FTD, 1995, p. 149.

ILUSTRAÇÃO 31 - Propaganda retirada de um livro didático

Exemplo 2:

Observamos abaixo um mesmo texto retirado de portadores diferentes: o do lado esquerdo foi extraído do modelo da prova e o outro, da fonte original. Podemos notar visivelmente algumas modificações entre suas características, como por exemplo, o apagamento das imagens. Em relação a esse aspecto, é importante destacar que não é apenas a linguagem verbal que contribui para a interpretação de um texto; a imagem também é uma forma poderosa de expressão e comunicação. Outras modificações estão relacionadas com a omissão de algumas informações (o autor, tradutor da história e frase inicial do texto) e com a disposição gráfica do texto (formato da letra, tamanho, alinhamento da frase, etc.). Vejamos:

O menino que mentia

Um pastor costumava levar seu rebanho para fora da aldeia. Um dia resolveu pregar uma peça nos vizinhos.

5 — Um lobo! Um lobo! Socorro! Ele vai comer minhas ovelhas! Os vizinhos largaram o trabalho e saíram correndo para o campo para socorrer o menino. Mas encontraram-no às gargalhadas. Não havia lobo nenhum.

10 Ainda outra vez ele fez a mesma brincadeira e todos vieram ajudar; e ele caçou de todos.

Mas um dia o lobo apareceu de fato e começou a atacar as ovelhas. Morrendo de

15 medo, o menino saiu correndo.

— Um lobo! Um lobo! Socorro!

Os vizinhos ouviram, mas acharam que era caçada. Ninguém socorreu e o pastor perdeu todo o rebanho.

20 *Ninguém acredita quando o mentiroso fala a verdade.*

BENNETT, William J. *O livro das virtudes para crianças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

ILUSTRAÇÃO 32 - Texto retirado do modelo de teste

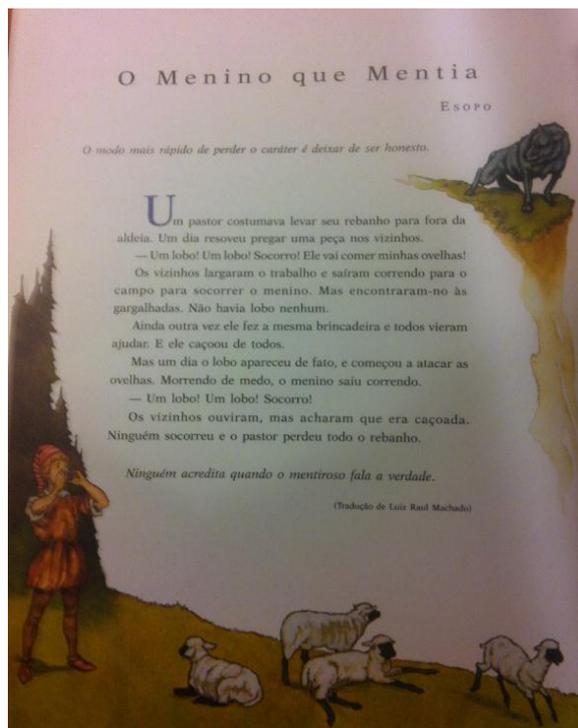


ILUSTRAÇÃO 33- Texto retirado da fonte original

Exemplo 3:

No exemplo abaixo, podemos comparar o texto retirado do modelo da prova e do outro lado, o texto extraído do site da Revista Galileu. Nota-se que o fragmento extraído para ser analisado da prova, refere-se apenas aos dois primeiros parágrafos, ou seja, apenas a introdução do texto. Dessa forma, não encontramos as informações principais sobre o inseto. Vale ressaltar que o primeiro parágrafo presente no texto do modelo, não consta na publicação do site. A hipótese que podemos levantar é que esse trecho esteja presente apenas na versão impressa da revista.

Além disso, muitas modificações podem ser observadas, assim como no exemplo anterior, em relação à disposição gráfica do texto e a omissão das imagens.

TB_007162

Feias, sujas e imbatíveis
(fragmento)

As baratas estão na Terra há mais de 200 milhões de anos, sobrevivem tanto no deserto como nos polos e podem ficar até 30 dias sem comer. Vai encarar?

- 5 Férias, sol e praia são alguns dos bons motivos para comemorar a chegada do verão e achar que essa é a melhor estação do ano. E realmente seria, se não fosse por um único detalhe: as baratas. Assim como nós, elas também ficam bem animadas com o calor. Aproveitam a aceleração de seus processos bioquímicos para se reproduzirem mais rápido e, claro, para passearem livremente por todos os cômodos de nossas casas.
- 10 Nessa época do ano, as chances de dar de cara com a visitante indesejada, ao acordar durante a noite para beber água ou ir ao banheiro, são três vezes maiores. Mas não se preocupem: assim que amplexarem o mundo ao andar, o que lhe deixa fora de perigo, certo? Errado. As duas espécies de baratas urbanas mais comuns no Brasil, a *Periplaneta americana* (a barata de esgoto, que chega a 4 centímetros e possui asas) e a *Blattella germanica* (a barata de cozinha, que tem cerca de 1,5 centímetro e não possui asas), se movimentam com desenvoltura por condutiles elétricos e tubulações hidráulicas e chegam com facilidade aos andares mais altos de qualquer edifício.

- 15 Além disso, não adianta nada sua cozinha estar um brinco, sem nenhum vestígio de gordura ou resto de comida. Se ela oferecer abrigos seguros, como buracos no meio dos azulejos ou a umidade acondicante no fundo escuro do gabinete da pia, é lá mesmo que a casquinha irá se instalar com toda a família. Além de contias, falta de comida não é problema para quem sobrevive durante um mês sem se alimentar, sete dias sem beber água e, quando a fome aperta, pode se satisfazer comendo fezes, parentes mortos e até vivos.

Revista *Galileu*. Rio de Janeiro: Globo, Nº 151, Fev. 2004, p.26.

ILUSTRAÇÃO 34 - Texto retirado do modelo

Feias, sujas e imbatíveis
Edição 151 - Fev/04

Férias, sol e praia são alguns dos bons motivos para comemorar a chegada do verão e achar que essa é a melhor estação do ano. E realmente seria, se não fosse por um único detalhe: as baratas. Assim como nós, elas também ficam bem animadas com o calor. Aproveitam a aceleração de seus processos bioquímicos para se reproduzirem mais rápido e, claro, para passearem livremente por todos os cômodos de nossas casas.

Nessa época do ano, as chances de dar de cara com a visitante indesejada ao acordar durante a noite para beber água ou ir ao banheiro são três vezes maiores. Mas não se preocupem: assim que amplexarem o mundo ao andar, o que lhe deixa fora de perigo, certo? Errado. As duas espécies de baratas urbanas mais comuns no Brasil, a *Periplaneta americana* (a barata de esgoto, que chega a 4 centímetros e possui asas) e a *Blattella germanica* (a barata de cozinha, que tem cerca de 1,5 centímetro e não possui asas), se movimentam com desenvoltura por condutiles elétricos e tubulações hidráulicas e chegam com facilidade aos andares mais altos de qualquer edifício.



Feias, sujas e imbatíveis
Edição 151 - Fev/04

Férias, sol e praia são alguns dos bons motivos para comemorar a chegada do verão e achar que essa é a melhor estação do ano. E realmente seria, se não fosse por um único detalhe: as baratas. Assim como nós, elas também ficam bem animadas com o calor. Aproveitam a aceleração de seus processos bioquímicos para se reproduzirem mais rápido e, claro, para passearem livremente por todos os cômodos de nossas casas.

Nessa época do ano, as chances de dar de cara com a visitante indesejada ao acordar durante a noite para beber água ou ir ao banheiro são três vezes maiores. Mas não se preocupem: assim que amplexarem o mundo ao andar, o que lhe deixa fora de perigo, certo? Errado. As duas espécies de baratas urbanas mais comuns no Brasil, a *Periplaneta americana* (a barata de esgoto, que chega a 4 centímetros e possui asas) e a *Blattella germanica* (a barata de cozinha, que tem cerca de 1,5 centímetro e não possui asas), se movimentam com desenvoltura por condutiles elétricos e tubulações hidráulicas e chegam com facilidade aos andares mais altos de qualquer edifício.



Além disso, não adianta nada sua cozinha estar um brinco, sem nenhum vestígio de gordura ou resto de comida. Se ela oferecer abrigos seguros, como buracos no meio dos azulejos ou a umidade acondicante no fundo escuro do gabinete da pia, é lá mesmo que a casquinha irá se instalar com toda a família. Além de contias, falta de comida não é problema para quem sobrevive durante um mês sem se alimentar, sete dias sem beber água e, quando a fome aperta, pode se satisfazer comendo fezes, parentes mortos e até vivos.

As baratas transmitem mais de 80 tipos de parasitas. E para quem acha que o melhor jeito de se ver livre desses monstrinhos rastreadores é se mudar para um lugar bem frio, como a Noruega ou Alaska, é melhor desistir. Há cerca de 4.000 espécies de baratas existentes atualmente em todo o mundo, desde as florestas tropicais às regiões polares e os desertos, segundo o livro 'Cockroach' (Baratas), recém-lançado na Inglaterra pela editora Reaktion Books, e ainda sem tradução no Brasil.

Se isso serve de consolo, a boa notícia é que dessas 4.000 espécies, apenas cerca de dez são urbanas. Entre estas, as mais comuns nos lares de todo o mundo são a *Blattella germanica* e a *Periplaneta americana* - o que significa que provavelmente não teremos o desprazer de conhecer pessoas que tenham mais do que duas variedades dessas criaturas. Mas, se são somente duas as espécies que costumam incomodar, por que é tão difícil expulsá-las de nossas casas de uma vez por todas? O principal equívoco é viajar excessivamente química que se tem sobre o controle dessas insetos, explicam os biólogos Sidney Milano e Ronaldo Facury Brasil, que possuem uma empresa especializada em combater a praga. Segundo eles, pulverizar a casa com inseticida não é a maneira mais inteligente para acabar com elas, já que as duas espécies têm hábitos diferentes.

A barata de cozinha raramente se distancia mais de 2 metros de seu abrigo, enquanto a de esgoto pode andar dezenas. Portanto, ao avistar uma do primeiro tipo em cima da pia, por exemplo, o mais indicado é procurar o foco ao redor e fechá-lo. Já se a visitante for a barata de esgoto (que costuma entrar em casa pelo ralo ou vindo pela janela), o mais provável é que ela esteja instalada em uma colônia próxima a sua casa, possivelmente uma fossa. É esse local que deve ser o alvo do extermínio.

E não adianta sair despejando inseticida pela casa quando uma barata aparece, pois se a colônia dela estiver alojada em um local onde o veneno não chega, como um buraco no azulejo, a medida acabará empurrando-a mais a fundo no local. O inseticida é uma solução imediata, assim como a chinelada, para se livrar da barata quando você dá de cara com ela, diz Milano. Além disso, manter a casa limpa - sobretudo a cozinha sem restos de alimentos espalhados - e se livrar daquela coleção antiga de jornais e de cadernos de primeira série também ajuda a evitar que as indesejadas se estabeleçam (que comem praticamente tudo que aparecer na frente) se mudem para seu endereço.

Padarias embaratadas Mas mesmo tomando todos os cuidados necessários, o contato com as monstrinhas é inevitável, seja em casa, no trabalho e, principalmente, ao ingerir alimentos. 'Já viabei fogosinhos cujas paredes de esgoto de defumados se moviam', conta o biólogo Paulo Val Rocha Júnior, do Instituto Nacional de Pesquisas Biológicas. Se ao meter disco você decidir virar vegetariano, então exclua também os pães da sua dieta. 'Os locais campeões em incidência desses insetos são as padarias, onde há oferta abundante de alimento, utensílios domésticos e esconderijos', conta. E para finalizar a sessão nojeira, saiba que a contaminação dos alimentos por microrganismos carregados pelas baratas é uma das principais responsáveis pelas refeições que acabam em diarreia. 'A maioria das doenças causadas por bactérias e fungos pode ser transmitida pela barata. Já foram associados mais de 60 tipos de parasitas patógenos ao inseto', completa Rocha Júnior.

Recapitulando: as baratas são feiosas, nojentas e fazem mal à saúde. Então qual a utilidade dessas bichos no mundo? A resposta divide os pesquisadores. De um lado, há os que, como Milano, defendem o animal. 'Eles têm um papel fundamental na decomposição do lixo. Se não existissem, o homem não conseguiria habitar as cidades, que ficariam atoladas em lixo e doenças', argumenta. De outro, os que sustentam que ele não faz e menor falta, como Rocha Júnior. 'Se não existissem as baratas, há outros insetos que poderiam desempenhar a mesma função decompositora', rebate. Agora é só escolher a resposta que mais lhe agrada.

ILUSTRAÇÃO 35 - Texto retirado do site da revista

Percebe-se que todos os textos sofreram alteração em sua forma original, o que afetará as possibilidades de ativar o conhecimento prévio a partir da forma do gênero

textual, como já dissemos no capítulo anterior. Mais uma vez, parece-nos que a ênfase maior estaria na ideia de que a compreensão se dá a partir apenas do conhecimento do conteúdo temático dos textos e não da percepção da articulação de seus vários elementos, como contexto de produção, tema, estrutura e marcas de linguagem.

Diante das análises realizadas, podemos verificar que, assim como no documento de referência da avaliação, os textos do modelo da prova também são apresentados aos alunos sem muitas características dos quais encontramos e interagimos nas nossas situações de comunicação.

Seguindo a nossa análise, verificaremos na próxima seção, mais informações em relação às fontes desses textos.

6.5 As fontes dos textos

Em relação às informações relacionadas ao suporte dos textos utilizados no Modelo da Prova Brasil do 5º ano, podemos observar que dos 13 textos, 7 textos foram retirados de livros literários, 2 de livros didáticos, 2 de revistas, um retirado da internet e um texto não possui referências. Nota-se também que um texto literário e um publicitário foram retirados de livros didáticos e não de suas fontes originais.

Em relação aos anos de publicação desses textos, nota-se que 9 textos, dos 13 foram publicados entre 1986 a 1998, 1 texto publicado em 2001 e outro em 2004, e 2 textos não possuem referências, seja em relação à data de publicação ou de acesso à internet. Salientamos também que, dos 2 textos retirados de revistas, 1 foi publicado em 1998 e outro em 2004. Novamente, assim como na Matriz, não se procuram trazer textos atuais. Tal situação, como já discutimos, passa para o professor um modelo de agir que, provavelmente, não seria o mais adequado para garantir uma boa formação do aluno em relação à leitura e escrita.

Vejamos o quadro com as informações sobre os textos:

TEXTO	FONTE	TÍTULO DO TEXTO	AUTOR	EDITORA/ DATA DA PUBLICAÇÃO OU ACESSO	SUPORTE
1.	As reportagens de Penélope	A boneca Guilhermina	MUILAERT, A.	Companhia das Letrinhas. São Paulo, 1997, p. 17. Coleção Castelo Rá-Tim-Bum – vol. 8	Livro Literário
2.	Na trilha do texto: alfabetização: novo	A escolha de uma esposa	MATOS, Magna Diniz; ASSUMPCÃO, Solange Bonomo	Quinteto Editorial. São Paulo, 2001, p.28-29	Livro Didático
3.	Alp – Alfabetização, análise, linguagem e pensamento	Bicicleta Twenty Magna	CÔCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio	FTD. São Paulo, 1995, p.149	Livro Didático
4.	Revista Galileu	Feias, sujas e imbatíveis (fragmento)		Globo. Rio de Janeiro, nº 151, Fev. 2004, p. 26	Revista
5.	O livro das árvores	Qualquer vida é muita dentro da floresta	ÍNDIOS TICUNA	2ª ed. Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues, 1998, p.48	Livro Literário
6.	Mônica		Maurício de Souza	Sem referências	Sem referências
7.	A vassoura	Manual prático de bruxaria	BIRD, M.	Editora Ática, 2ª ed., São Paulo, 1997, p. 25	Livro Literário
8.	http://caracal.imaginaria.cam	Eva Furnari		Sem referências	Internet
9.	Nossa rua tem um problema	Meu diário	AZEVEDO, Ricardo	Paulinas. São Paulo, 1986	Livro Literário
10.	Com olhos de criança	A profissão de pai	Francesco Tonucci	Revista Aprendizagem/ Desenvolvimento Lisboa, Instituto Piaget, 1998, p. 89	Revista
11.	O livro das virtudes para crianças	O menino que mentia	BENNETT, William	Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 1997	Livro Literário
12.	Lé com Cré	Sobrenome	PAES, José Paulo	Ática. São Paulo, 1996	Livro Literário
13.	Toda Mafalda		Joaquim Salvador Lavado (QUINO)	Martins Fontes. São Paulo, 1993	Livro de Histórias em Quadrinhos

QUADRO 10 – Fontes dos textos presentes no modelo de teste

6.6 As Atividades no modelo

As atividades propostas no Modelo estão estruturadas em testes de múltipla escolha, sendo que cada item de Língua Portuguesa do 5º ano é formado por um texto, um enunciado e quatro alternativas, conforme ilustração abaixo:

The diagram illustrates the structure of a multiple-choice item in Portuguese Language for 5th grade. It shows a sample document on the left and a detailed breakdown of its components on the right.

Component 1: Text used as support for item composition

LÍNGUA PORTUGUESA 4ª SÉRIE / 5º ANO – BLOCO 03

TR_006560 | TR_006538

A boneca Guilhermina

Esta é a minha boneca, a Guilhermina. Ela é uma boneca muito bonita que faz xixi e cocô. Ela é muito boazinha também. Faz tudo o que eu mando. Na hora de dormir, reclama um pouco. Mas depois que pega no sono, dorme a noite inteira! Às vezes ela acorda no meio da noite e diz que está com sede. Daí eu dou água para ela. Daí ela faz xixi e eu troco a fralda dela.

Então eu ponho a Guilhermina dentro do armário, de castigo. Mas quando ela chora, eu não aguento. Eu vou até lá e pego a minha boneca no colo. A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua.

MUILAERT, A. *A boneca Guilhermina*. In: *As reportagens de Penélope*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997, p. 17. Coleção Castelo Rá-Tim-Bum – Vol. 8.

01 | IT_02

O trecho "A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua" (l. 13-14) expressa

(A) uma opinião da dona sobre a sua boneca.
(B) um comentário das amigas da dona da boneca.
(C) um desejo da dona de Guilhermina.
(D) um fato acontecido com a boneca e a sua dona.

02 | IT_02

No trecho "Mas quando ela chora, eu não aguento" (l. 11-12), a expressão sublinhada significa, em relação a dona da boneca, o sentimento de

(A) paciência.
(B) pena.
(C) raiva.
(D) solidão.

Caemo 01

Component 2: Text used as support for item composition

5 | TB_006560

A boneca Guilhermina

Esta é a minha boneca, a Guilhermina. Ela é uma boneca muito bonita, que faz xixi e cocô. Ela é muito boazinha também. Faz tudo o que eu mando. Na hora de dormir, reclama um pouco. Mas depois que pega no sono, dorme a noite inteira! Às vezes ela acorda no meio da noite e diz que está com sede. Daí eu dou água para ela. Daí ela faz xixi e eu troco a fralda dela.

10 | Então eu ponho a Guilhermina dentro do armário, de castigo. Mas quando ela chora, eu não aguento. Eu vou até lá e pego a minha boneca no colo. A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua.

MUILAERT, A. *A boneca Guilhermina*. In: *As reportagens de Penélope*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997, p. 17. Coleção Castelo Rá-Tim-Bum – Vol. 8.

Component 3: Question stem

01 | IT_025998

O trecho "A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua" (l. 13-14) expressa

Component 4: Four alternatives, only one correct

(A) uma opinião da dona sobre a sua boneca.
(B) um comentário das amigas da dona da boneca.
(C) um desejo da dona de Guilhermina.
(D) um fato acontecido com a boneca e a sua dona.

ILUSTRAÇÃO 36 – Exemplo de um item de Língua Portuguesa do 5º ano

Sabemos que esse formato de teste possui seus limites em relação ao conteúdo avaliado. No caso desse modelo, a escrita dos alunos não é analisada, somente a leitura;

além de não possibilitar analisar as ideias dos alunos, pois não há espaço para que possam expressar suas opiniões na interação com os textos. Requer também um grau de complexidade alto na elaboração dos itens para que sejam avaliadas exatamente as habilidades requeridas e, em relação às alternativas, para que não haja ambiguidades.

Contudo, uma avaliação que só tem uma resposta certa para cada questão de leitura contradiz as discussões sobre compreensão e interpretação de textos realizada por especialistas como Kleiman (2000) e Marcuschi (2008), além daqueles da Análise do Discurso ou da Literatura, em várias de suas obras, nas quais eles insistem em apontar a diversidade de sentidos que um texto pode comportar. Reforça-se, com os testes, o modelo já amplamente explorado nos materiais didáticos da leitura de um único sentido e de um único intérprete (o elaborador da questão).

Em um ensino voltado ao letramento, ou melhor, aos letramentos, no plural, a discussão dos vários sentidos de um texto, de acordo com os grupos sociais, as épocas, as faixas etárias, etc. poderia ser uma boa alternativa para levar à formação de melhores leitores e escritores.

Marcuschi (2008) aponta várias alternativas de atividades para a leitura que permitiriam fugir ao jogo do texto e questões de interpretação, como a produção de resumos, de discussões, debates, quadros, etc. Cada gênero poderia suscitar uma atividade diferente; afinal, em nossa vida, não reagimos aos textos escritos sempre da mesma forma: lemos o jornal e talvez comentemos com alguém sobre alguma notícia; mas lemos emails ou cartas e os respondemos no mesmo gênero inclusive; e pode ser que após ler uma piada, procuremos recontá-la para agradar aos colegas. São diferentes atitudes que um leitor proficiente deveria saber realizar e a escola deveria saber ensinar. Mas a insistência em avaliações de testes não parece que contribuirá para que isso ocorra.

Na próxima seção, discutiremos especificamente as questões apresentadas no modelo de prova.

6.7 As questões e sua tipologia

As questões presentes no modelo de prova também foram analisadas, assim como as contempladas no documento de referência da avaliação. Como já mencionamos, para essa análise, tivemos como respaldo teórico o modelo de análise de

textos de Bronckart (1999), mas adaptado por nós para que ficassem bem evidenciadas as dimensões importantes para o ensino em uma concepção sócio-interacionista.

No quadro abaixo, podemos observar os níveis explorados em cada questão.

MODELO DE ANÁLISE DE BRONCKART	MODELO DE TESTE DA PROVA BRASIL DE LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO			
	NÍVEIS DE ANÁLISE	NÍVEIS DE ANÁLISE	QUESTÕES	
BLOCO 3			BLOCO 4	
I - Contexto de produção	I – Contexto de Produção	11	8	2
II - Infraestrutura textual	II – Tema (planificação do conteúdo temático)	1; 3; 4; 5; 8; 9	3; 6; 9; 10; 11	11
	III – Estrutura	-	-	0
III - Mecanismos de textualização e enunciativos	IV - Linguagem	2; 6; 7; 10	1; 2; 4; 5; 7	9

QUADRO 11: Número de questões caracterizadas por cada nível de análise presente no modelo do teste

Ao analisarmos as questões, observamos 2 relacionadas com o contexto de produção, ou seja, se referem ao conhecimento da criança em relação ao objetivo/finalidade do texto, mais especificamente de uma tirinha em quadrinhos e de um conto; 11 itens estão relacionados ao tema, explorando o assunto e partes do texto, 9 questões relacionadas a linguagem (escolha das palavras, as formas de coesão...) e nenhuma sobre a estrutura textual.

Diante do exposto, podemos constatar que os resultados são bem próximos dos níveis de análise das questões presentes no documento de referência da avaliação.

Para exemplificar, seguem abaixo algumas questões de cada nível de análise presentes no Modelo:

I - Contexto de produção: temos como exemplos as questões 11 (bloco 3) e 8 (bloco 4) que se referem exclusivamente ao objetivo e finalidade dos textos.

11

IT_032904

O objetivo do texto é

(A) alertar.
 (B) anunciar.
 (C) criticar.
 (D) divertir.

ILUSTRAÇÃO 37 – Primeiro exemplo de uma questão contemplando o nível de análise: contexto de produção

O menino que mentia

Um pastor costumava levar seu rebanho para fora da aldeia. Um dia resolveu pregar uma peça nos vizinhos.

– Um lobo! Um lobo! Socorro! Ele vai

5 comer minhas ovelhas! Os vizinhos largaram o trabalho e saíram correndo para o campo para socorrer o menino. Mas encontraram-no às gargalhadas. Não havia lobo nenhum.

10 Ainda outra vez ele fez a mesma brincadeira e todos vieram ajudar; e ele caçou de todos.

Mas um dia o lobo apareceu de fato e começou a atacar as ovelhas. Morrendo de

15 medo, o menino saiu correndo.

– Um lobo! Um lobo! Socorro!

Os vizinhos ouviram, mas acharam que era caçoada. Ninguém socorreu e o pastor perdeu todo o rebanho.

20 *Ninguém acredita quando o mentiroso fala a verdade.*

BENNETT, William J. *O livro das virtudes para crianças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

08

IT_035944

O texto tem a finalidade de

(A) dar uma informação.
 (B) fazer uma propaganda.
 (C) registrar um acontecimento.
 (D) transmitir um ensinamento.

ILUSTRAÇÃO 38 – Segundo exemplo de uma questão contemplando o nível de análise: contexto de produção

Assume-se a ideia de que os textos teriam em todas as situações de recepção os mesmos objetivos e finalidades, independentemente de quem fossem os receptores reais. Afinal, o fato de, por exemplo, a tirinha estar na prova já faz com que seu objetivo aqui, visto na perspectiva, do destinatário da prova, seja outro: servir como pretexto para uma resposta de uma avaliação.

II – Tema: seguem como exemplos as questões 8 e 9 (bloco 3) e 10 (bloco 4) que exploram o assunto e partes do texto.

TB_006559

Qualquer vida é muita dentro da floresta

Se a gente olha de cima, parece tudo parado.
Mas por dentro é diferente.
A floresta está sempre em movimento.
Há uma vida dentro dela que se transforma

5 sem parar.
Vem o vento.
Vem a chuva.
Caem as folhas.
E nascem novas folhas.

10 Das flores saem os frutos.
E os frutos são alimento.
Os pássaros deixam cair as sementes.
Das sementes nascem novas árvores.
As luzes dos vaga-lumes são estrelas na

15 terra.
E com o sol vem o dia.
Esquenta a mata.
Ilumina as folhas.
Tudo tem cor e movimento.

INDIOS TICUNA. Qualquer vida é muita dentro da floresta.
In: O livro das árvores. 2. ed. Organização Geral dos
Professores Ticuna Bilingües, 1998. p. 48.

08 IT_024942

A ideia central do texto é

(A) a chuva na floresta.
(B) a importância do Sol.
(C) a vida na floresta.
(D) o movimento das águas.

09 IT_026405

O que diz o trecho

"Esquenta a mata.
Ilumina as folhas.
Tudo tem cor e movimento." (v. 17-19)

acontece porque

(A) aparecem estrelas.
(B) brotam flores.
(C) chega o Sol.
(D) vem o vento.

ILUSTRAÇÃO 39 – Primeiro exemplo de uma questão contemplando o nível de análise: tema

TB_006960

Sobrenome

Como vocês sabem
Frankenstein foi feito
com pedaços de pessoas diferentes:
a perna era de uma, o braço de outra

5 a cabeça de uma terceira
e assim por diante.
Além de o resultado
ter sido um desastre
houve um grave problema

10 na hora em que Frankenstein
foi tirar carteira de identidade.
Como dar identidade
a quem era uma mistura
de várias pessoas?

15 A coisa só se resolveu
quando alguém lembrou
que num condomínio
cada apartamento
é de um dono diferente.

20 Foi assim que Frankenstein Condomínio
ganhou nome e sobrenome
como toda gente.

PAES, José Paulo. *Lê com Crê*. São
Paulo: Ática, 1996.

10 IT_032840

O assunto do texto é como

(A) as pessoas resolvem seus problemas.
(B) as pessoas tiram carteira de identidade.
(C) o condomínio de um prédio é formado.
(D) o Frankenstein ganhou um sobrenome.

ILUSTRAÇÃO 40 – Segundo exemplo de uma questão contemplando o nível de análise: tema

Explora-se o mais superficial de cada texto, sugerindo a ideia de que uma leitura em um nível bem literal já seria o suficiente para uma criança ao fim dos anos iniciais.

Não se problematizam os assuntos apresentados e nem os jogos discursivos criados por seus autores. O importante é só o assunto e não os efeitos de sentido que os textos produzirão nos diferentes leitores.

IV – Linguagem: destacamos como exemplos as questões 4 e 5 (bloco 4).

TB_007676

EVA FURNARI

EVA FURNARI – Uma das principais figuras da literatura para crianças. Eva Furnari nasceu em Roma (Itália) em 1948 e chegou ao Brasil em 1950, radicando-se em São Paulo. Desde muito jovem, sua atração eram os livros de estampas – e não causa estranhamento algum imaginá-la envolvida com cores, lápis e pincéis, desenhando mundos e personagens para habitá-los...

5 Suas habilidades criativas encaminharam-na, primeiramente, ao universo das Artes Plásticas expondo, em 1971, desenhos e pinturas na Associação dos Amigos do Museu de Arte Moderna, em uma mostra individual. Paralelamente, cursou a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, formando-se no ano de 1976. No entanto, erguer prédios tornou-se pouco atraente quando encontrou a experiência das narrativas visuais.

10 Iniciou sua carreira como autora e ilustradora, publicando histórias sem texto verbal, isto é, contadas apenas por imagens. Seu primeiro livro foi lançado pela Ática, em 1980, *Cabra-cega*, inaugurando a coleção *Peixe Vivo*, premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLJ.

Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu muitos prêmios, entre eles contam o Jabuti de
15 "Melhor Ilustração" – *Trucks* (Ática, 1991), *A bruxa Zeida e os 80 docinhos* (1986) e *Anjinho* (1998) – setes laureas concedidas pela FNLJ e o Prêmio APCA pelo conjunto de sua obra.

<http://icaracal.imaginaria.cam/autog/rafael/eva/furnari/index.html>

04 IT_035175

No trecho "Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu prêmios, entre eles contam o Jabuti" (l. 14), a palavra destacada refere-se a

(A) lápis.
(B) livros.
(C) pincéis.
(D) prêmios.

05 IT_042369

O trecho que contém uma ideia de tempo é

(A) "Eva Furnari nasceu em Roma." (l.1-2)
(B) "radicando-se em São Paulo." (l.2)
(C) "formando-se no ano de 1976." (l. 8)
(D) "seu primeiro livro foi lançado pela Ática." (l.11)

ILUSTRAÇÃO 41 – Um exemplo de uma questão contemplando o nível de análise: linguagem

Ainda que não discordemos de que a compreensão das relações coesivas de um texto e dos significados das várias expressões seja importante, gostaríamos de ressaltar

que, como defende Bronckart (1999), os textos apresentam um folhado textual, em que seu todo está interligado. Logo, as palavras, as relações coesivas, as estruturas, os temas, etc formam um todo que contribui para que o texto provoque um determinado efeito de sentido no leitor. Do modo como as questões da prova são feitas, parece que os recursos de linguagem empregados estão desvinculados do texto como um todo. Na verdade, parece-nos que eles nem precisariam ser retirados de textos, poderiam ser frases soltas que não faria diferença para a compreensão dos alunos.

Para uma análise mais detalhada em relação às questões, utilizamos a Tipologia das Perguntas de Compreensão desenvolvida por Marcuschi (2008, p.270-271). Vejamos abaixo o gráfico com a quantidade de questões de cada tipo de pergunta.

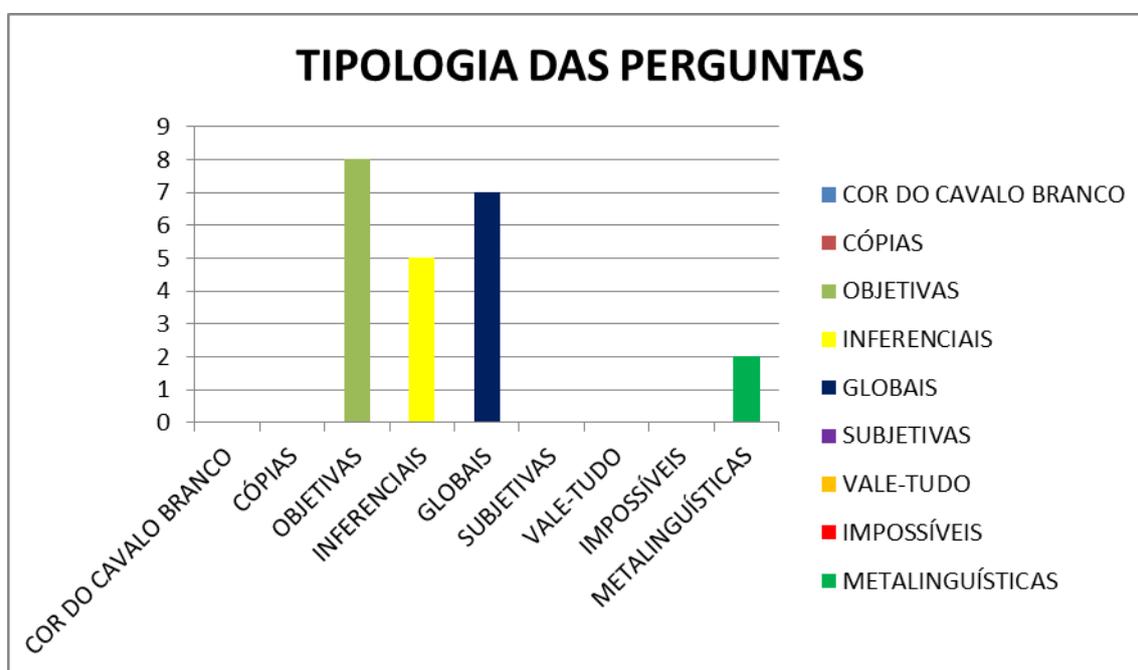


GRÁFICO 4 – Quantidade de questões de cada tipo de pergunta presente no modelo de teste

Com base nesse estudo, podemos observar que no Modelo do Teste da Prova Brasil de Língua Portuguesa do 5º ano que, do total de 22 questões de múltipla escolha, 8 correspondem a perguntas objetivas, seguidas de 7 questões globais, 5 inferenciais e apenas 2 metalinguísticas. Nota-se que, 10 questões exigem apenas uma atividade de decodificação, pois apesar de haver um número razoável de perguntas mais complexas, que exigem conhecimentos mais amplos do leitor para a busca de respostas, ao verificarmos o que está sendo questionado, notamos que a ênfase está no tema do texto, sem buscar articular com os demais níveis do texto.

6.8 O letramento possível no Modelo do Teste da Prova Brasil

Ao considerarmos os resultados das etapas de análise do Modelo do Teste da Prova Brasil e os letramentos possíveis de serem desenvolvidos, podemos destacar primeiramente que, mensurar o nível de letramento por meio de questões de múltipla escolha, em uma avaliação nacionalmente padronizada, pode ser possível quando entendemos o letramento em uma abordagem autônoma, ou seja, há um padrão de letramento definido a priori, no qual todos têm acesso da mesma forma, independente de quem sejam os sujeitos e da relação que possuem com a escola.

Afinal, em uma cultura como a nossa, em que há diferentes letramentos associados aos variados domínios da vida, bem como, a diversidade nos modos como os sujeitos participam das situações comunicativas nesses domínios, como compreender a relação que as crianças brasileiras estabelecem com a leitura por meio de questões de múltipla escolha sobre os gêneros literários?

Dessa forma, uma visão de letramento que não considera em sua prática o dinamismo, a diversidade e as características dos textos presentes na sociedade, as representações de mundo e opiniões dos alunos, se revela distante de uma abordagem ideológica de letramento. Nesse sentido, Tôrres (2009, p. 24) afirma que,

[...] as práticas ideológicas de letramento propiciam que o indivíduo desenvolva a capacidade de questionar crenças, valores e distribuição de poder que estão presentes na vida social, levando-o a compreender as ideologias já existentes e a refletir sobre elas, possibilitando-lhe desconstruí-las e/ou construir novas.

Assim sendo, ao considerarmos o letramento ideológico como práticas sociais de leitura e escrita e não como um conjunto de habilidades a serem ensinadas ou aprendidas por todos os alunos igualmente, a incoerência se confirma ao confrontarmos o tipo de letramento prescrito pelo documento de referência da avaliação e o modelo do teste, bem como, as atividades sugeridas ao professor com o intuito de melhorar a competência leitora dos alunos.

Acreditamos que, para avançar nas possibilidades de leitura que o professor proporciona aos seus alunos, seja necessário, principalmente quando os mesmos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura, oferecer-lhes modelos verdadeiros dos gêneros textuais e abrir espaço para que possam discutir e expressar suas ideias ao interagir com os textos.

Nesse processo, o papel do professor é primordial, ao entender que os modos particulares de se abordar o texto escrito proporcionará ou não aos alunos alavancarem suas condições de letramento.

Para tanto, parece-nos adequado e relevante oferecer também aos professores bons modelos de práticas de leitura e produção de texto que abordem os gêneros em toda a sua dimensão para que possam explorar e ampliar a capacidade comunicativa e crítica dos alunos.

Entretanto, consideramos essa questão bastante preocupante, visto que o discurso oficial e os textos produzidos nos diferentes níveis de ensino assumem um caráter prescritivo, normatizando e servindo como modelo do que deveria ser trabalhado em sala de aula, como já mencionamos nesta pesquisa. Como consequência, os níveis de letramento do professor e do aluno podem estar sendo afetados, conforme esses modelos.

A propósito, a nosso ver, a formação dos profissionais da educação, assim como as pesquisas na área que objetivem analisar o tipo de letramento que emerge nessas práticas são necessárias para que os pressupostos teóricos assumidos se concretizem efetivamente em ações pedagógicas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, o objetivo que nos guiou foi o de analisar as concepções de letramentos que embasam uma das avaliações externas brasileiras, o Modelo do Teste da Prova Brasil do 5º ano do Ensino Fundamental divulgada para toda a sociedade, e a Matriz de Referência da Prova Brasil, uma vez que tais textos são tomados como prescrições para o trabalho do professor e, portanto, podem funcionar como um guia para o agir destes. Dessa forma, torna-se necessário saber quais concepções de letramento perpassam os documentos, pois diretamente ou não, elas poderiam guiar o tipo de letramento desenvolvido nas escolas.

A fim de atingir esse objetivo, organizamos o nosso trabalho de análise, assumindo como questões norteadoras:

1. Quais são as concepções de letramentos que aparecem no Modelo do Teste de Língua Portuguesa do 5º ano e na Matriz de Referência da Avaliação?
2. Há relação entre as concepções de letramentos apresentadas nos documentos analisados?

Com as análises realizadas, vimos que o documento referente à Matriz traz uma visão de letramento com base no modelo autônomo, ou seja, um ensino pautado predominantemente nos modelos de textos literários (uma linguagem distante das necessidades da nossa rotina de comunicação), valorização de atividades de leitura que não consideram: as características reais dos textos presentes na sociedade, a pluralidade cultural dos envolvidos no processo avaliativo, a produção textual como um processo ligado à compreensão leitora, a articulação entre os diferentes níveis do texto (situação de produção, estrutura, tema e linguagem).

Contudo, esses aspectos não condizem com os pressupostos teóricos defendidos explicitamente pelo próprio documento, que ressalta a importância de um trabalho pedagógico efetivo de leitura e escrita voltado para a diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente com o intuito de melhorar a competência leitora dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento.

Ainda que não tenhamos investigado a recepção desses documentos pelos professores, podemos hipotetizar que essa incoerência da Matriz pode contribuir para aumentar o conflito do professor frente às prescrições recebidas. Conforme Saujat (2004), o professor reconceberia as prescrições para poder realizar as suas tarefas de seu

trabalho, mas como reconceber algo contraditório, já que o documento defende uma forma de trabalho, mas efetivamente mostra para o professor uma outra? O resultado dificilmente será positivo. Logo, não seria esse documento contraditório uma das fontes da falha do letramento levado aos alunos?

Na mesma direção da Matriz, o Modelo de Teste da Prova Brasil de Língua Portuguesa do 5º ano revela marcas de uma abordagem autônoma, em que o nível de letramento é mensurado por um processo de leitura individual, em uma avaliação padronizada nacionalmente, com questões de múltipla escolha em relação, principalmente, aos gêneros literários, como se existisse apenas um modelo de texto que se possa ensinar a compreender e a produzir textos pertencentes a todos os tipos existentes. Vimos que os poucos textos não pertencentes à esfera literária estavam apresentados de forma muito distante de como são vistos e usados nas reais situações de comunicação. Assim, coerente com a Matriz, o Modelo de Teste reforça a construção de uma prescrição equivocada que pouco poderá contribuir para o desenvolvimento do professor, ao menos, nas questões relativas ao letramento.

Diante do exposto, concluímos nossa pesquisa evidenciando que os documentos analisados são modelos que apresentam princípios orientadores da prática pedagógica contraditórios que, a nosso ver, não contribuem para que os alunos se apropriem das características principais dos textos com o intuito de se tornarem leitores mais proficientes de diferentes gêneros ou para produzi-los com mais propriedade, bem como não ensinam e nem são bons modelos para os professores de como fazer isso.

Todavia, não há como negar que documentos como esses vêm ganhando cada vez mais espaço e força no contexto educacional, pois as atividades neles propostas estão sendo consideradas pelos educadores um meio para atingir os objetivos propostos no currículo atual de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Além disso, exemplos dessas atividades estão servindo de referência na elaboração de diversos materiais que chegam às mãos dos professores (livros didáticos, atividades propostas em cursos de formação de professores...) prescrevendo um agir em sala de aula, como discutimos ao longo do trabalho. Nesse sentido, a escola acaba promovendo, sem o saber, também uma contradição ao tomar esses documentos como modelos, na expectativa de que os alunos desenvolvam a competência leitora e escritora em diferentes situações comunicativas.

Diante desse contexto, o letramento dos professores também vem sendo afetado pelas representações sociais que reforçam o desenvolvimento de práticas autônomas no

ensino da leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento. Nesse processo, é importante destacar que,

a opção por qualquer modelo de letramento já é uma decisão de poder, embasada em concepções de natureza político-ideológicas, no sentido de que haverá sempre pressões das ideologias que subjazem às convicções de letramento de um determinado segmento social. (TÓRRES, 2009, p.25)

Assim, colocar o letramento autônomo à frente das práticas do professor significa desconsiderar a diversidade de letramentos possíveis e necessários para o mundo atual. Impedem-se alunos e professores de terem acesso a diferentes modos de ler o mundo, estabelecendo compreensões outras que poderiam contribuir muito para o seu desenvolvimento humano, por meio da linguagem. Talvez seja, por isso, também que não se avalie a produção escrita: ela poderia ser um forte instrumento a favor do desenvolvimento e da ação de alunos e professores.

Em vez de instrumentalizá-los, deixando alunos e professores se apropriarem efetivamente dos artefatos, como a teoria de letramento ideológico e sua articulação com a de gêneros, por exemplo, as prescrições equivocadas e contraditórias oferecidas servem antes de tudo como uma forma de fazer recair a culpa pela má formação nos próprios alunos e professores. Afinal, ainda persiste a ideia de que se as prescrições forem seguidas, tudo dará certo, como já viram vários pesquisadores do grupo ALTER (BUENO, 2009); o problema, contudo, é que não se costuma olhar mais criticamente para as prescrições, como fizemos nesse trabalho.

Por isso, com um olhar mais refinado que defendemos a existência de espaços de formação de professores e outros profissionais da educação, dentro da escola e fora dela, em que sejam desenvolvidas práticas de leitura e escrita que se aproximem mais do modelo ideológico de letramento. Para tanto, destacamos a importância desse processo de formação possibilitar ao professor uma consciência crítica relacionada aos aspectos do uso da linguagem de modo que saiba agir efetivamente na sociedade, como uma ação transformadora de sua realidade, inclusive sabendo ler melhor as várias prescrições que recebem de diferentes instâncias (governos federal, estadual, municipal, equipe gestora da escola, colegas, etc).

Entretanto, traçar esse caminho de formação é um desafio, pois sabemos que fornecer aos professores instrumentos necessários e adequados aos pressupostos teóricos assumidos é um processo complexo. Defendemos, nesse sentido, que um dos instrumentos que pode guiar as intervenções dos professores é a organização de um material em forma de sequências didáticas contemplando atividades individuais e em

grupo que articulem todas as capacidades de linguagem (ação, discursivas e linguístico-discursivas).

Contudo, acreditamos, assim como Barbosa (2000, p.174), que “somente a disponibilização de sequências didáticas prontas, sem que o professor esteja implicado com o trabalho e preparado para tal, é uma medida insuficiente.” Diante dessa realidade, gostaríamos de compartilhar uma experiência de formação que vivenciamos, envolvendo professores e coordenadores do ensino fundamental I da rede municipal de Itatiba.

Desde o ano de 2010, as Formadoras da Equipe Pedagógica da Secretaria da Educação de Itatiba, sentindo a necessidade de avançar com o grupo de professores na discussão sobre gêneros textuais, formaram um grupo de estudos sob a assessoria da orientadora desta pesquisa, Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno, que contribuiu trazendo leituras e provocando reflexões sobre a articulação entre os gêneros e as questões de letramento. Nestes momentos, nós formadores, tivemos a oportunidade de pensarmos sobre a nossa própria atuação como formadores de professores, algo que nos auxiliou na tomada de consciência das nossas ações nesse processo e nos levou a ampliar visão de letramento que poderia ser trabalhada com os professores.

O resultado desse trabalho, que percorreu um caminho de três anos, resultou em uma coletânea de sequências didáticas elaborada pelos próprios professores e coordenadores, sob a orientação dos formadores da equipe da secretaria e da assessora.

Essa coletânea representou um momento muito importante nesse processo formativo, pois os nossos professores da rede passaram de leitores de materiais didáticos a autores do seu próprio material, portanto, donos de seu próprio agir verbal. E é isso que esperamos que aconteça com nossos alunos no decorrer do trabalho com gêneros textuais: que eles também possam ser donos de seu dizer, e não apenas meros repetidores de discursos alheios.

Com essa experiência e os estudos dedicados durante os dois anos de mestrado, assumi diferentes papéis sociais (aluna, pesquisadora, formadora de professores, formadora de formadores...) e posso afirmar que, muitas vezes, foi difícil fazer com que sobressaísse a identidade mais adequada a cada situação. Entretanto, nesse processo pude refinar o meu olhar e, ao mesmo tempo, me construir, desconstruir e reconstruir por meio de análises críticas e de uma compreensão mais ampla dos textos que são a fonte do meu trabalho. Espero que seja possível possibilitar isso aos professores também, pois compreendendo melhor a rede discursiva que o rodeia, certamente o

professor terá maiores possibilidades de se desenvolver plenamente na realização de sua atividade. Os maiores beneficiários desse desenvolvimento do professor serão os alunos, destinatários essenciais do trabalho docente!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A.R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto.

BAKHTIN, Mikhail//VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: (1ª a 4ª série) Ensino Fundamental**, vol. 1 ao 10. Brasília; MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. **Prova Brasil**. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 17 de setembro de 2012.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina. Eduel, 2004.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

_____. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011a.

_____. **A formação continuada do professor e o trabalho com anúncio publicitário impresso**. SIGNUM: Est. Ling. Londrina, nº 14/1, p. 101-119, jun. 2011b.

BUZEN, Clécio S. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: Cláudia Vovio; Luanda Sito; Paula de Grande. (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de Pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 99-120.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: FabreFactum, 2010.

CORREIA, Adriana Paes de Jesus. **Letramento, alfabetização e trabalho do professor representado nos PCNs**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC-SP, 2007.

DANIELLOU, François. Le travail des prescriptions. In: **Actes du XXXVII Congrès de la Société de L'ergonomie de langue Française**: Provence.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros Textuais e multimodalidade. In: Karwoski, A.M., Gaydeczka, B. e Brito, K. S. (orgs). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ESTEVE, J.M. O mal-estar docente e a saúde dos professores. Trad. De Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: EDUSC. (EDUCAR), 1999.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 7 ed. Campinas: Unicamp/ Pontes, 2000.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filol. linguíst. port.**, n. 8, p. 409-424, 2006.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. In: **Revista Signo**. Universidade de Santa Cruz do Sul. V. 32, n. 53. 2007, p.1-25.

MACHADO, Anna Rachel e MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A assessoria a professores na universidade brasileira: a emergência de uma situação de trabalho a ser desvelada. In: SILVA, Maria Cecília Pérez Souza e FAÏTA, Daniel (org.). **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França.** São Paulo: Cortez, p. 139-156, 2002.

_____. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004.

_____. A Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: **Gêneros: teorias, métodos e debates.** J.L. MEURER, A. BONINI & D.A. MOTTA-ROTH, D. (orgs.), 2005.

_____; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Textos Prescritivos da Educação Presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? In: MACHADO, A. R. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____; BRONCKART, Jean-Paul. (Re)configurações do trabalho do professor construídas *nos e pelos* textos: a perspectiva metodológica do grupo Alter-Lael. In: MACHADO, A. R. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: MACHADO, A. R. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros Textuais & Ensino.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

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

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

_____. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004.

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

_____. Não existe um currículo no Brasil. **Revista Presença Pedagógica**. Set./Out. 2012. V.18. N. 107, p.5-13. Editora Dimensão.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P. de. **O ensino como trabalho – o professor como trabalhador**. Cad.Est.Ling., Campinas, Jan./Jun.2003.

STREET, Brian. Entrevista com Brian Street. **Revista Língua Escrita**. N.7, jul./dez. 2009. Trad. Gilcinei Teodoro Carvalho.

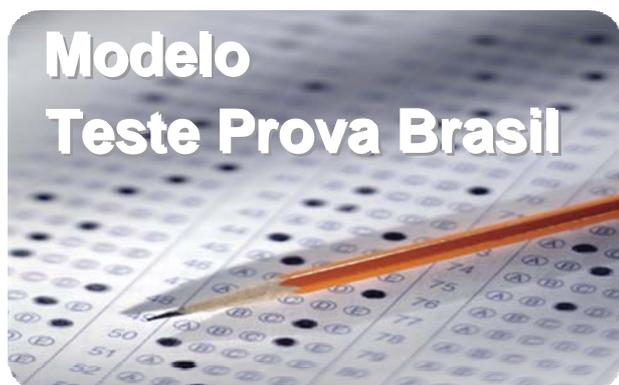
TERZI, Sylvia Bueno. A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/sylviaterzi.pdf. Acesso em 4 de janeiro de 2013.

TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Letramento, Escrita e Leitura**: questões contemporâneas. 2010.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. 2008. Tese (Doutorado) Campinas, SP: Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem.

TÔRRES, Maria Emília Almeida da Cruz. **A leitura do professor em formação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas, SP: Unicamp.



Caro(a) aluno(a),

**O Ministério da Educação quer melhorar o ensino no Brasil.
Você pode ajudar respondendo a esta prova.
Sua participação é muito importante.
Obrigado!**

4ª SÉRIE (5º ANO) DO ENSINO FUNDAMENTAL

- ✓ Você está recebendo uma prova de Matemática e de Língua Portuguesa e uma Folha de Respostas.
- ✓ Comece escrevendo seu nome completo:

Nome Completo do(a) Aluno(a)

Turma

- ✓ Leia com atenção antes de responder e marque suas respostas neste caderno.
- ✓ Cada questão tem uma única resposta correta. Faça um X na opção que você escolher como certa, conforme exemplos na página seguinte.
- ✓ Procure não deixar questão sem resposta.
- ✓ Você terá 25 minutos para responder a cada bloco. Aguarde sempre o aviso do aplicador para começar o bloco seguinte.
- ✓ Quando for autorizado pelo professor, transcreva suas respostas para a Folha de Respostas, utilizando caneta de tinta azul ou preta. Siga o modelo de preenchimento na penúltima página deste caderno.

- VIRE A PÁGINA SOMENTE QUANDO O(A) PROFESSOR(A) AUTORIZAR.
- VOCÊ TERÁ 25 MINUTOS PARA RESPONDER O BLOCO 1.

INSTRUÇÕES

- Leia com atenção antes de responder e marque suas respostas neste caderno.
- Cada questão tem uma única resposta correta. Faça um X na opção que você escolher como certa.
- Use lápis preto para marcar as respostas. Se você se enganar, pode apagar e marcar novamente.
- Procure não deixar questão sem resposta.
- Você terá 25 minutos para responder a cada bloco. Aguarde o aviso do aplicador para começar o bloco seguinte.

Exemplos:

Leia o texto a seguir para responder às questões 40 e 41.



João saiu cedo de carro.

Ele levou seu cachorro ao veterinário.

40

IT_026386

No texto, a palavra "Ele" está substituindo

- (A) cachorro.
- (B) carro.
- (C) João.
- (D) veterinário.

41

IT_026384

Quando João saiu de carro?

- (A) De manhã.
- (B) Ao meio-dia.
- (C) À tarde.
- (D) À noite.

42

IT_026389

Rosa fez corretamente a seguinte conta de adição:

$$\begin{array}{r} 323 \\ + 129 \\ \hline \end{array}$$

O resultado obtido por ela foi

- (A) 342.
- (B) 352
- (C) 442.
- (D) 452.

BLOCO 1
MATEMÁTICA



Você terá 25 minutos para responder a este bloco.

MATEMÁTICA 4ª SÉRIE / 5º ANO – BLOCO 01

01 IT_038252

João participou de um campeonato de judô na categoria juvenil, pesando 45,350kg. Cinco meses depois estava 3,150kg mais pesado e precisou mudar de categoria. Quanto ele estava pesando nesse período?

- (A) 14,250kg
- (B) 40,850kg
- (C) 48,500kg
- (D) 76,450kg

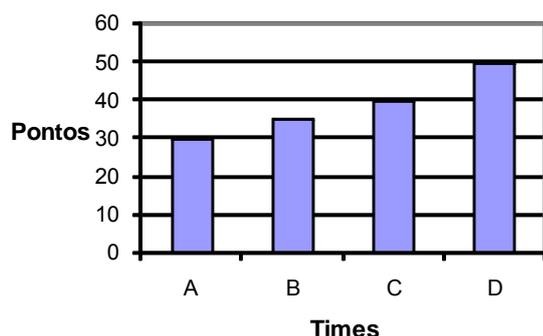
02 IT_010668

Para uma temporada curta, chegou à cidade o circo Fantasia, com palhaços, mágicos e acrobatas. O circo abrirá suas portas ao público às 9 horas e ficará aberto durante 9 horas e meia. A que horas o circo fechará?

- (A) 16h30
- (B) 17h30
- (C) 17h45
- (D) 18h30

03 IT_023243

O gráfico abaixo mostra a quantidade de pontos feitos pelos times A, B, C e D no campeonato de futebol da escola.



De acordo com o gráfico, quantos pontos o time C conquistou?

- (A) 50
- (B) 40
- (C) 35
- (D) 30

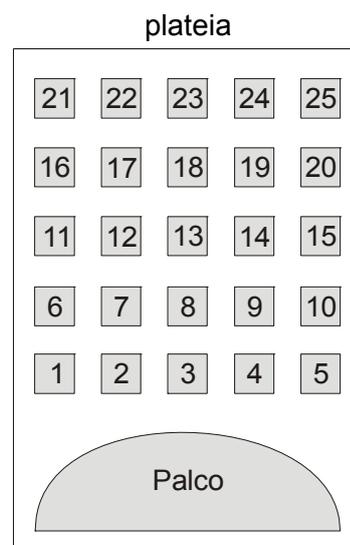
04 IT_033375

Um dia tem 24 horas, 1 hora tem 60 minutos e 1 minuto tem 60 segundos. Que fração da hora corresponde a 35 minutos?

- (A) $\frac{7}{4}$
- (B) $\frac{7}{12}$
- (C) $\frac{35}{24}$
- (D) $\frac{60}{35}$

05 IT_024329

A figura abaixo mostra um teatro onde as cadeiras da plateia são numeradas de 1 a 25.



Mara recebeu um ingresso de presente que dizia o seguinte:

Sua cadeira está localizada exatamente no centro da plateia.

Qual é a cadeira de Mara?

- (A) 12
- (B) 13
- (C) 22
- (D) 23

06 IT_036026

Um garoto completou 1960 bolinhas de gude em sua coleção. Esse número é composto por

- (A) 1 unidade de milhar, 9 dezenas e 6 unidades.
- (B) 1 unidade de milhar, 9 centenas e 6 dezenas.
- (C) 1 unidade de milhar, 60 unidades.
- (D) 1 unidade de milhar, 90 unidades.

07 IT_033226

A professora de João pediu para ele decompor um número e ele fez da seguinte forma:

$$4 \times 1000 + 3 \times 10 + 5 \times 1$$

Qual foi o número pedido?

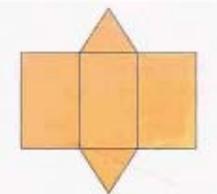
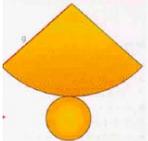
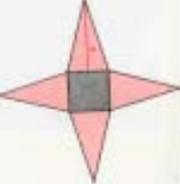
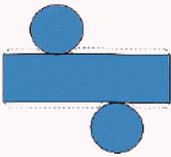
- (A) 4035
- (B) 4305
- (C) 5034
- (D) 5304

08 IT_046244

Observe o bumbo que Beto gosta de tocar. Ele tem a forma de um cilindro.



Qual é o molde do cilindro?

- (A) 
- (B) 
- (C) 
- (D) 

09 IT_013112

Gilda comprou copos descartáveis de 200 mililitros, para servir refrigerantes, em sua festa de aniversário. Quantos copos ela encherá com 1 litro de refrigerante?

- (A) 3
- (B) 5
- (C) 7
- (D) 9

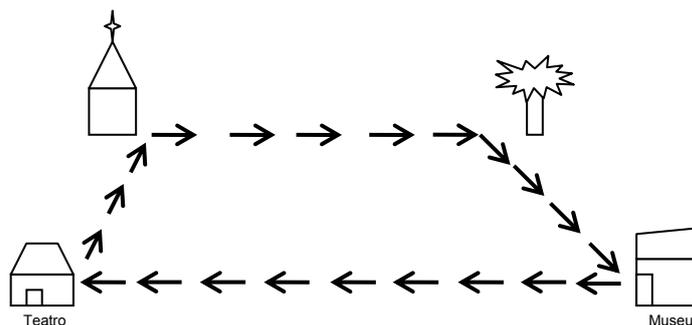
10 IT_034022

Num pacote de balas contendo 10 unidades, o peso líquido é de 49 gramas. Em 5 pacotes teremos quantos gramas?

- (A) 59
- (B) 64
- (C) 245
- (D) 295

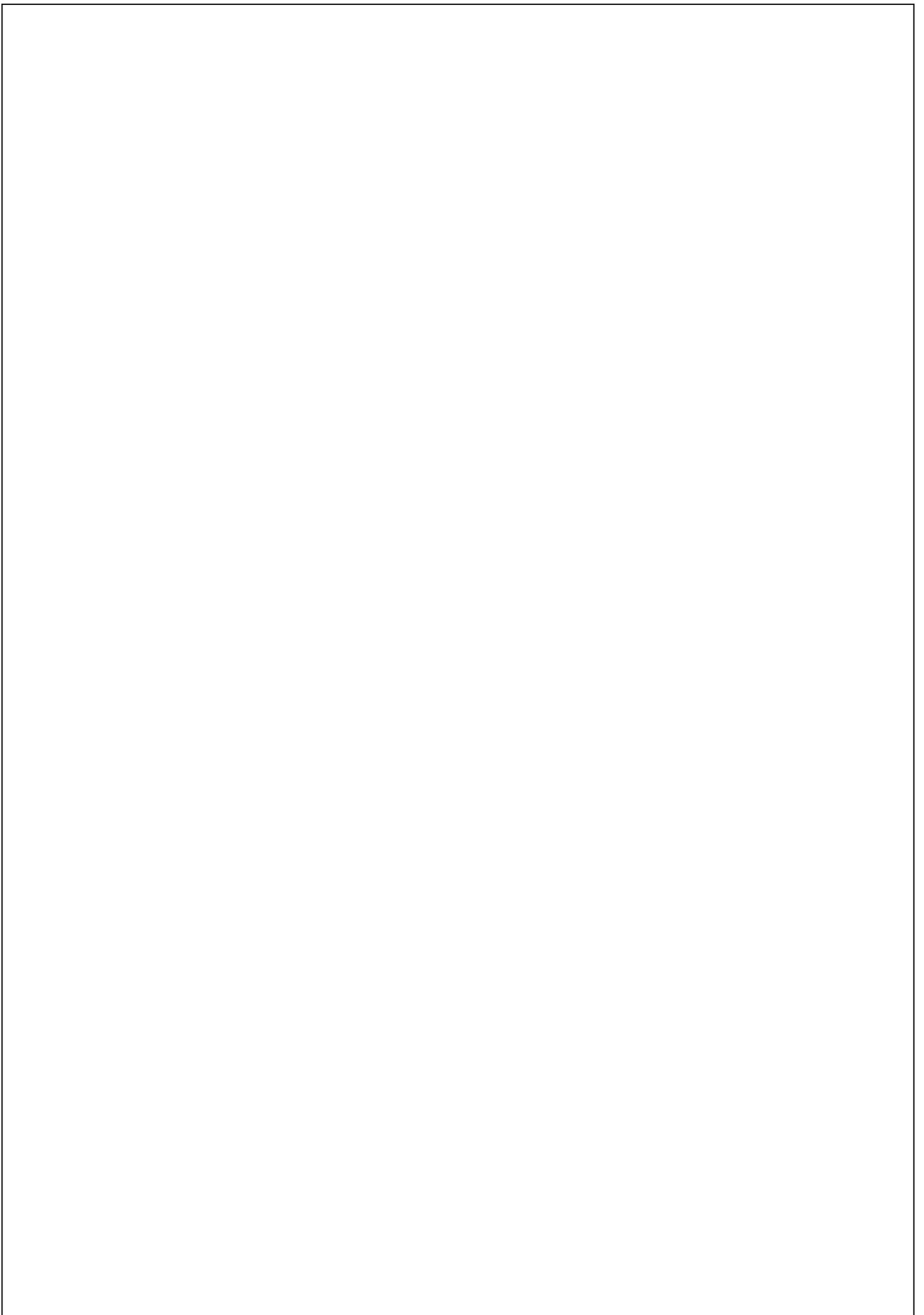
11 IT_032468

Chegando a uma cidade, Fabiano visitou a igreja local. De lá, ele se dirigiu à pracinha, visitando em seguida o museu e o teatro, retornando finalmente para a igreja. Ao fazer o mapa do seu percurso, Fabiano descobriu que formava um quadrilátero com dois lados paralelos e quatro ângulos diferentes.



O quadrilátero que representa o percurso de Fabiano é um

- (A) quadrado.
- (B) losango.
- (C) trapézio.
- (D) retângulo.



BLOCO 2
MATEMÁTICA



Você terá 25 minutos para responder a este bloco.

MATEMÁTICA 4ª SÉRIE / 5º ANO – BLOCO 02

01

IT_042276

Todos os objetos estão cheios de água.



Qual deles pode conter exatamente 1 litro de água?

- (A) A caneca
- (B) A jarra
- (C) O garrafão
- (D) O tambor

02

IT_023251

Vera comprou para sua filha os materiais escolares abaixo. Quanto ela gastou?



- (A) R\$ 22,80
- (B) R\$ 31,80
- (C) R\$ 32,80
- (D) R\$ 33,80

03

IT_025206

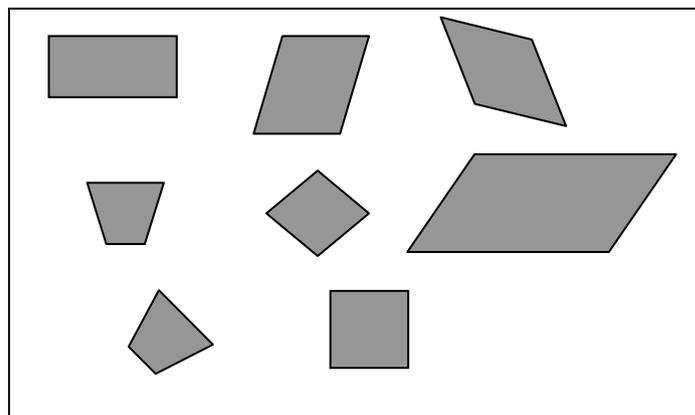
Um fazendeiro tinha 285 bois. Comprou mais 176 bois e depois vendeu 85 deles. Quantos bois esse fazendeiro tem agora?

- (A) 266
- (B) 376
- (C) 476
- (D) 486

04

IT_046318

Mariana colou diferentes figuras numa página de seu caderno de Matemática, como mostra o desenho abaixo.



Essas figuras têm em comum

- (A) o mesmo tamanho.
- (B) o mesmo número de lados.
- (C) a forma de quadrado.
- (D) a forma de retângulo.

05

IT_024324

Uma merendeira preparou 558 pães que foram distribuídos igualmente em 18 cestas. Quantos pães foram colocados em cada cesta?

- (A) 31
- (B) 310
- (C) 554
- (D) 783

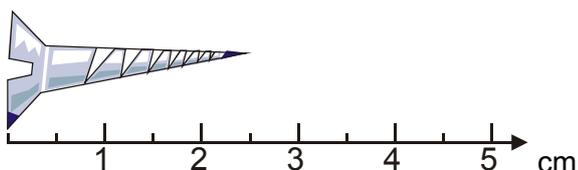
06 IT_010659

Uma bióloga que estuda as características gerais dos seres vivos, passou um período observando baleias em alto-mar: de 5 de julho a 5 de dezembro. Baseando-se na sequência dos meses do ano, quantos meses a bióloga ficou em alto-mar estudando o comportamento das baleias?

- (A) 2 meses.
- (B) 3 meses.
- (C) 5 meses.
- (D) 6 meses.

07 IT_029504

Vamos medir o parafuso?

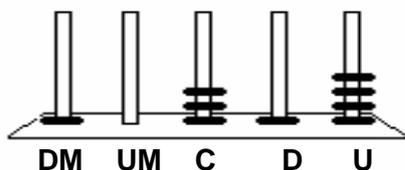


O parafuso mede

- (A) 2,1 cm.
- (B) 2,2 cm.
- (C) 2,3 cm.
- (D) 2,5 cm.

08 IT_033258

No ábaco abaixo, Cristina representou um número:

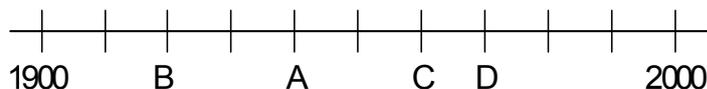


Qual foi o número representado por Cristina?

- (A) 1.314
- (B) 4.131
- (C) 10.314
- (D) 41.301

09 IT_013123

Uma professora da 4ª série pediu que uma aluna marcasse numa linha do tempo o ano de 1940.



Que ponto a aluna deve marcar para acertar a tarefa pedida?

- (A) A
- (B) B
- (C) C
- (D) D

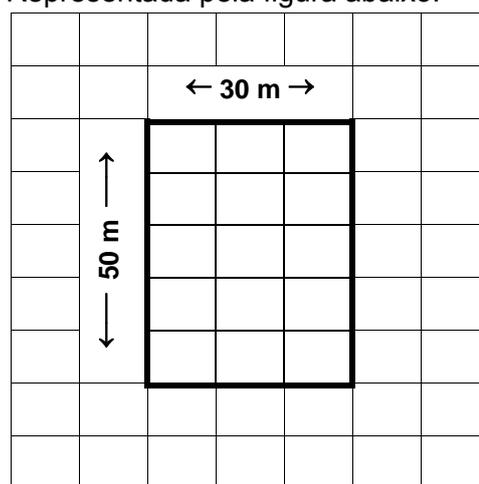
10 IT_049669

Pedro adubou $\frac{3}{4}$ de sua horta. A parte da horta adubada por Pedro corresponde a

- (A) 10%.
- (B) 30%.
- (C) 40%.
- (D) 75%.

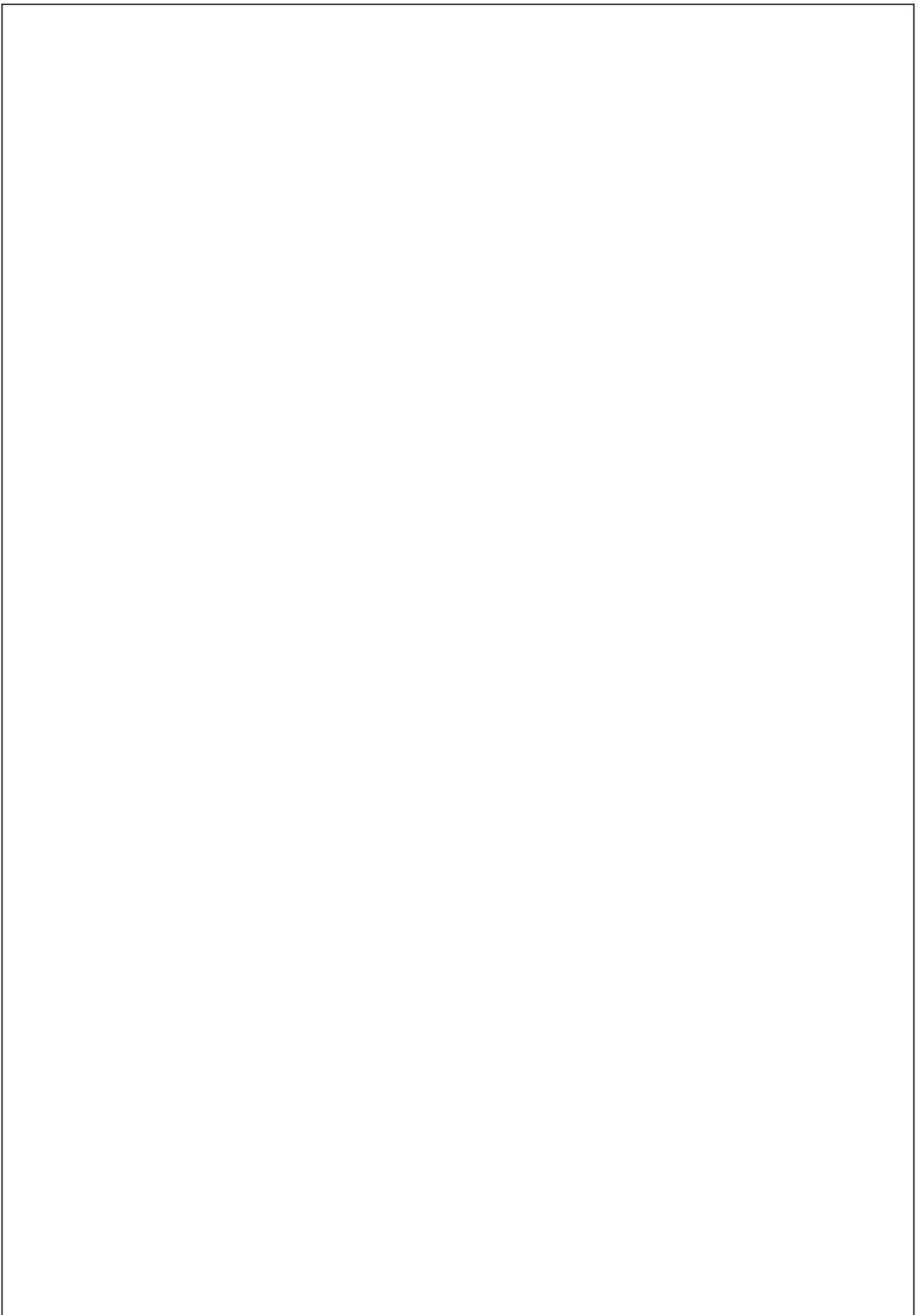
11 IT_024099

Ricardo anda de bicicleta na praça perto de sua casa. Representada pela figura abaixo.



Se ele der a volta completa na praça, andará

- (A) 160 m.
- (B) 100 m.
- (C) 80 m.
- (D) 60 m.



BLOCO 3
LÍNGUA PORTUGUESA



Você terá 25 minutos para responder a este bloco.

TB_006560

A boneca Guilhermina

- Esta é a minha boneca, a Guilhermina. Ela é uma boneca muito bonita, que faz xixi e cocô. Ela é muito boazinha também. Faz tudo o que eu mando. Na hora de dormir, reclama um pouco. Mas depois que pega no sono, dorme a noite inteira! Às vezes ela acorda no meio da noite e diz que está com sede. Daí eu dou água para ela. Daí ela faz xixi e eu troco a fralda dela.
- Então eu ponho a Guilhermina dentro do armário, de castigo. Mas quando ela chora, eu não aguento. Eu vou até lá e pego a minha boneca no colo. A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua.

MUILAERT, A. *A boneca Guilhermina*. In: *As reportagens de Penélope*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997, p. 17. Coleção Castelo Rá-Tim-Bum – Vol. 8.

01

IT_025998

O trecho “A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua” (l. 13-14) expressa

- (A) uma opinião da dona sobre a sua boneca.
 (B) um comentário das amigas da dona da boneca.
 (C) um desejo da dona de Guilhermina.
 (D) um fato acontecido com a boneca e a sua dona.

02

IT_025908

No trecho “Mas quando ela chora, eu não aguento”(l. 11-12), a expressão sublinhada significa, em relação à dona da boneca, sentimento de

- (A) paciência.
 (B) pena.
 (C) raiva.
 (D) solidão.

TB_006538

A ESCOLHA DE UMA



ERA UMA VEZ UM  QUE TINHA A INTENÇÃO DE SE CASAR E QUE CONHECIA TRÊS  , AS **3** TÃO LINDAS QUE ELE NÃO CONSEGUIA ESCOLHER, NEM DECIDIR QUAL PREFERIA. ATRAPALHADO, FOI PEDIR

A OPINIÃO DA  , QUE LHE DISSE:

– CONVIDE AS **3** PARA ALMOÇAR, OFEREÇA

 E OBSERVE BEM COMO ELAS O COMEM.

FOI O QUE FEZ O  . A **4** ENGOLIU O

 COM A CASCA; A **2** , PELO CONTRÁRIO, TIROU

A  , MAS COM TANTA IMPACIÊNCIA QUE CORTOU

DEMAIS E JOGOU FORA, JUNTO COM A CASCA, A PARTE

MAIS CREMOSA DO  ; A **3** TAMBÉM TIROU

A  , SÓ QUE COM TODA A CALMA, E EXATAMENTE

O QUE ERA NECESSÁRIO TIRAR, NEM DE **+** , NEM DE

- . E QUANDO O  FOI CONTAR TUDO À  , ELA LHE DISSE:

– CASE-SE COM A **3** !

E FOI O QUE O  FEZ, E FOI MUITO FELIZ.

RIMM. A escolha de uma esposa. In: MATOS, Magna Diniz; ASSUMPÇÃO, Solange Bonomo. **Na trilha do texto: alfabetização: novo**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2001, p.28-29.

03

IT_024706

A terceira moça foi a escolhida pelo rapaz porque ela

- (A) demonstrou que era cuidadosa e paciente.
- (B) era mais rápida que as outras.
- (C) provou que os últimos serão os primeiros.
- (D) sabia como se comportar à mesa.

04

IT_025948

No texto, a primeira moça era

- (A) bondosa.
- (B) esperta.
- (C) gulosa.
- (D) impaciente.

TB_006547

BICICLETA TWENTY MAGNA



GARANTIA DE
6 MESES

À VISTA R\$ 188,70

TOTAL A PRAZO:
R\$ 188,70

3 X

R\$ 62,90

SEM JUROS

18
MARCHAS

ARO 26

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. *Alp Alfabetização: análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD, 1995, p. 149.

05

IT_024673

A bicicleta pode ser paga em

- (A) três vezes.
- (B) seis vezes.
- (C) dezoito vezes.
- (D) vinte e seis vezes.

TB_007162

Feias, sujas e imbatíveis
(fragmento)

As baratas estão na Terra há mais de 200 milhões de anos, sobrevivem tanto no deserto como nos polos e podem ficar até 30 dias sem comer. Vai encarar?

- 5 Férias, sol e praia são alguns dos bons motivos para comemorar a chegada do verão e achar que essa é a melhor estação do ano. E realmente seria, se não fosse por um único detalhe: as baratas. Assim como nós, elas
- 10 também ficam bem animadas com o calor. Aproveitam a aceleração de seus processos bioquímicos para se reproduzirem mais rápido e, claro, para passearem livremente por todos os cômodos de nossas casas.
- 15 Nessa época do ano, as chances de dar de cara com a visitante indesejada, ao acordar durante a noite para beber água ou ir ao banheiro, são três vezes maiores.

Revista *Galileu*. Rio de Janeiro: Globo, N° 151, Fev. 2004, p.26.

06

IT_035940

No trecho “Vai encarar?” (l.4), o ponto de interrogação tem o efeito de

- (A) apresentar.
- (B) avisar.
- (C) desafiar.
- (D) questionar.

07

IT_035926

A expressão “Vai encarar?” (l.4), é marca de linguagem

- (A) científica.
- (B) formal.
- (C) informal.
- (D) regional.

TB_006559

Qualquer vida é muita dentro da floresta

Se a gente olha de cima, parece tudo parado.
Mas por dentro é diferente.

A floresta está sempre em movimento.

Há uma vida dentro dela que se transforma
5 sem parar.

Vem o vento.

Vem a chuva.

Caem as folhas.

E nascem novas folhas.

10 Das flores saem os frutos.

E os frutos são alimento.

Os pássaros deixam cair as sementes.

Das sementes nascem novas árvores.

15 As luzes dos vaga-lumes são estrelas na terra.

E com o sol vem o dia.

Esquenta a mata.

Ilumina as folhas.

Tudo tem cor e movimento.

ÍNDIOS TICUNA. Qualquer vida é muita dentro da floresta.

In: *O livro das árvores*. 2. ed. Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües, 1998. p. 48.

08

IT_024942

A ideia central do texto é

- (A) a chuva na floresta.
- (B) a importância do Sol.
- (C) a vida na floresta.
- (D) o movimento das águas.

09

IT_026405

O que diz o trecho

“Esquenta a mata.
Ilumina as folhas.
Tudo tem cor e movimento.” (v. 17-19)

acontece porque

- (A) aparecem estrelas.
- (B) brotam flores.
- (C) chega o Sol.
- (D) vem o vento.

10

IT_026386

No trecho “Há uma vida dentro dela que se transforma sem parar.” (v. 4-5), a palavra sublinhada refere-se à

- (A) floresta.
- (B) chuva.
- (C) terra.
- (D) cor.

TB_007409



11

IT_032904

O objetivo do texto é

- (A) alertar.
- (B) anunciar.
- (C) criticar.
- (D) divertir.

BLOCO 4
LÍNGUA PORTUGUESA

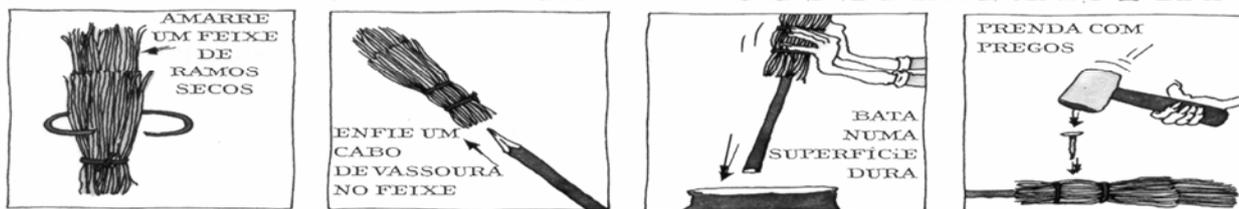


Você terá 25 minutos para responder a este bloco.

A VASSOURA

A vassoura de uma bruxa é uma das mais importantes peças de seu equipamento. Pode ser utilizada em casa, mas também constitui um meio de transporte muito barato.

COMO PREPARAR SUA VASSOURA MÁGICA



COMO VOAR EM SUA VASSOURA



BIRD, M. *Manual prático de bruxaria*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997. p. 25.

01

IT_026026

No texto, uma PASSAGEM ENGRAÇADA é

- (A) “Amarre um feixe de ramos secos.”
- (B) “A versão moderna da vassoura tem suas limitações.”
- (C) “Bata numa superfície dura.”
- (D) “Enfie o cabo da vassoura no feixe.”

02

IT_025878

No trecho “Caso a vassoura não preste, ela poderá ter outras utilidades.”, a palavra sublinhada refere-se à

- (A) altura do voo.
- (B) bengala da bruxa.
- (C) bruxa machucada.
- (D) vassoura mágica.

03

IT_026030

O texto é divertido, PRINCIPALMENTE, porque

- (A) apresenta uma bruxa trapalhona e medrosa.
- (B) dá instruções sobre como fabricar uma vassoura.
- (C) ensina como a bruxa deve limpar a sua casa.
- (D) trata de como fazer uma vassoura e usá-la no fogão.

EVA FURNARI

EVA FURNARI – Uma das principais figuras da literatura para crianças. Eva Furnari nasceu em Roma (Itália) em 1948 e chegou ao Brasil em 1950, radicando-se em São Paulo. Desde muito jovem, sua atração eram os livros de estampas – e não causa estranhamento algum imaginá-la envolvida com cores, lápis e pincéis, desenhando mundos e personagens para habitá-los...

5 Suas habilidades criativas encaminharam-na, primeiramente, ao universo das Artes Plásticas expondo, em 1971, desenhos e pinturas na Associação dos Amigos do Museu de Arte Moderna, em uma mostra individual. Paralelamente, cursou a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, formando-se no ano de 1976. No entanto, erguer prédios tornou-se pouco atraente quando encontrou a experiência das narrativas visuais.

10 Iniciou sua carreira como autora e ilustradora, publicando histórias sem texto verbal, isto é, contadas apenas por imagens. Seu primeiro livro foi lançado pela Ática, em 1980, *Cabra-cega*, inaugurando a coleção *Peixe Vivo*, premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ.

15 Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu muitos prêmios, entre eles contam o Jabuti de "Melhor Ilustração" – *Trucks* (Ática, 1991), *A bruxa Zelda e os 80 docinhos* (1986) e *Anjinho* (1998) – setes láureas concedidas pela FNLIJ e o Prêmio APCA pelo conjunto de sua obra.

<http://lcaracal.imaginaria.cam/autog rafas/evafurnari/index.html>

04

IT_035175

No trecho “Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu prêmios, entre eles contam o Jabuti” (λ. 14) , a palavra destacada refere-se a

- (A) lápis.
- (B) livros.
- (C) pincéis.
- (D) prêmios.

05

IT_042369

O trecho que contém uma ideia de tempo é

- (A) “Eva Furnari nasceu em Roma.” (λ.1-2)
- (B) “radicando-se em São Paulo.” (λ.2)
- (C) “formando-se no ano de 1976.” (λ. 8)
- (D) “seu primeiro livro foi lançado pela Ática.” (λ.11)

Texto I

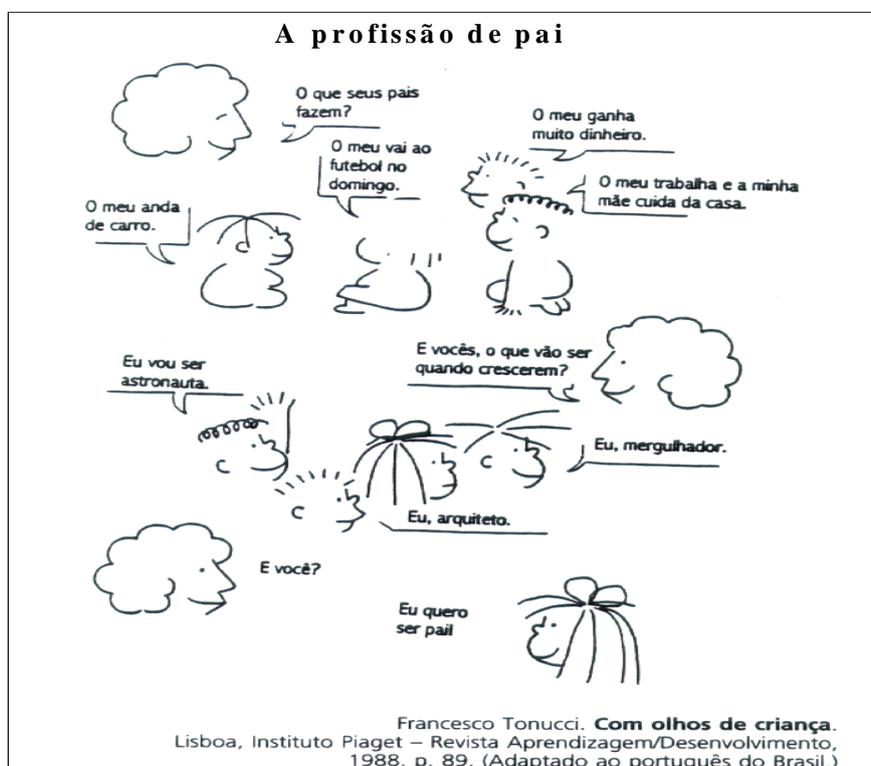
MEU DIÁRIO

7 de julho

- 1 Pai é um negócio fogo, o meu, o do Toninho, do Mauro, do Joca, do Zé Luís e do Beto são mais ou menos. O meu deixa jogar na rua, mas nada de chegar perto da avenida. O Toninho está terminantemente proibido de ir ao bar do Seu Porfírio. O do Beto é bem bravo, só que
- 5 nunca está em casa: por isso, o Beto é o maior folgado e faz o que quer. Também, quando o pai chega, mixou a brincadeira. O do Joca é que nem o meu. O do Zé Luís deixa, mas é obrigatório voltar às seis em ponto e o do Mauro às vezes deixa tudo, outras dá bronca que Deus me livre, tudo na tal língua estrangeira que ele inventou.

AZEVEDO, Ricardo. *Nossa rua tem um problema*. São Paulo: Paulinas, 1986.

Texto II



06

IT_029726

Os dois textos falam sobre pais, mas apenas o segundo texto

- (A) trata dos horários impostos pelos pais.
 (B) comenta sobre as broncas dos pais.
 (C) fala sobre as brincadeiras dos pais.
 (D) discute sobre o que os pais fazem.

07

IT_029954

No texto “MEU DIÁRIO”, frases como:

‘Pai é um negócio fogo...’
 ‘...o Beto é o maior folgado...’
 ‘...mixou a brincadeira.’

indicam um tipo de linguagem utilizada mais por

- (A) idosos.
 (B) professores.
 (C) crianças.
 (D) cientistas.

TB_007156

TB_006960

O menino que mentia

Um pastor costumava levar seu rebanho para fora da aldeia. Um dia resolveu pregar uma peça nos vizinhos.

5 – Um lobo! Um lobo! Socorro! Ele vai comer minhas ovelhas! Os vizinhos largaram o trabalho e saíram correndo para o campo para socorrer o menino. Mas encontraram-no às gargalhadas. Não havia lobo nenhum.

10 Ainda outra vez ele fez a mesma brincadeira e todos vieram ajudar; e ele caçou de todos.

Mas um dia o lobo apareceu de fato e começou a atacar as ovelhas. Morrendo de medo, o menino saiu correndo.

15 – Um lobo! Um lobo! Socorro!

Os vizinhos ouviram, mas acharam que era caçoada. Ninguém socorreu e o pastor perdeu todo o rebanho.

20 *Ninguém acredita quando o mentiroso fala a verdade.*

BENNETT, William J. *O livro das virtudes para crianças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

Sobrenome

Como vocês sabem

Frankenstein foi feito

com pedaços de pessoas diferentes:

a perna era de uma, o braço de outra

5 a cabeça de uma terceira

e assim por diante.

Além de o resultado

ter sido um desastre

houve um grave problema

10 na hora em que Frankenstein

foi tirar carteira de identidade.

Como dar identidade

a quem era uma mistura

de várias pessoas?

15 A coisa só se resolveu

quando alguém lembrou

que num condomínio

cada apartamento

é de um dono diferente.

20 Foi assim que Frankenstein Condomínio

ganhou nome e sobrenome

como toda gente.

PAES, José Paulo. *Lé com Cré*. São Paulo: Ática, 1996.

08

IT_035944

O texto tem a finalidade de

- (A) dar uma informação.
- (B) fazer uma propaganda.
- (C) registrar um acontecimento.
- (D) transmitir um ensinamento.

09

IT_035957

No final da história, pode-se entender que

- (A) as ovelhas fugiram do pastor.
- (B) os vizinhos assustaram o rebanho.
- (C) o lobo comeu todo o rebanho.
- (D) o jovem pastor pediu socorro.

10

IT_032840

O assunto do texto é como

- (A) as pessoas resolvem seus problemas.
- (B) as pessoas tiram carteira de identidade.
- (C) o condomínio de um prédio é formado.
- (D) o Frankenstein ganhou um sobrenome.



Toda Mafalda. Joaquim Salvador Lavado (Quino). São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 111.

A menina do texto

- (A) chora de tristeza ao verificar que está trocando dentes.
- (B) está trocando seus dentes de leite e não gosta disso.
- (C) reclama da dor que sente ao trocar os dentes.
- (D) usa o espelho para observar a beleza dos seus dentes.

ATENÇÃO!

- Agora você terá 10 minutos para passar a limpo as respostas de Matemática e Língua Portuguesa para a Folha de Respostas.
- Siga o seguinte modelo de preenchimento:

42

IT_026386

Rosa fez corretamente a seguinte conta de adição:

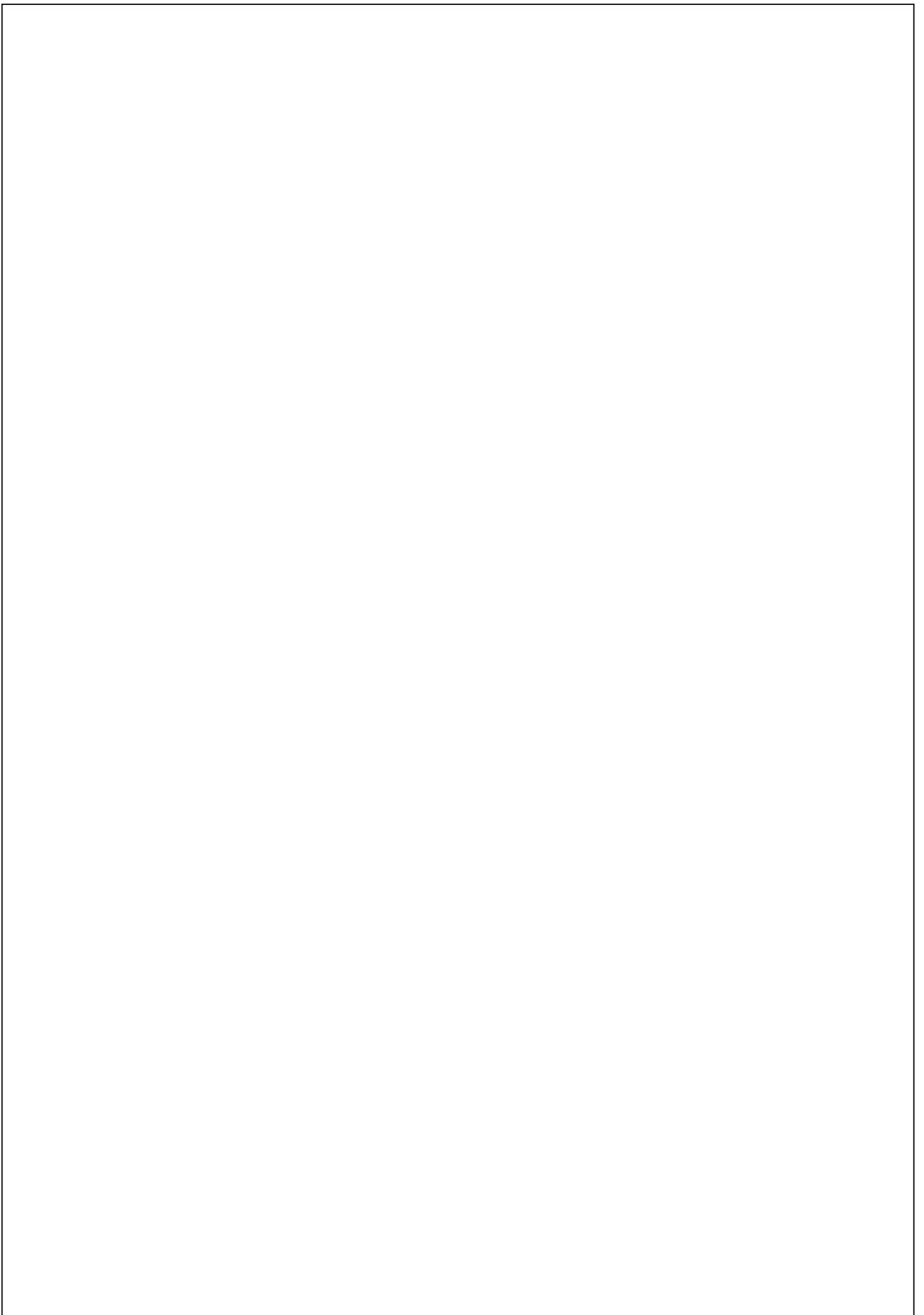
$$\begin{array}{r} 323 \\ + 129 \\ \hline \end{array}$$

O resultado obtido por ela foi

- (A) 342.
- (B) 352
- (C) 442.
- ~~(D)~~ 452.

MATEMÁTICA	
BLOCO 1	BLOCO 2
40 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	43 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
41 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	44 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
42 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D	45 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D

MARQUE ASSIM



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – DAEB

NOME DO(A) ALUNO(A): _____

FOLHA DE RESPOSTAS

Caderno 01

BLOCO 01 MATEMÁTICA	BLOCO 02 MATEMÁTICA	BLOCO 03 LÍNGUA PORTUGUESA	BLOCO 04 LÍNGUA PORTUGUESA
01 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	01 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	01 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	01 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
02 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	02 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	02 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	02 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
03 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	03 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	03 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	03 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
04 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	04 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	04 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	04 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
05 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	05 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	05 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	05 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
06 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	06 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	06 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	06 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
07 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	07 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	07 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	07 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
08 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	08 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	08 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	08 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
09 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	09 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	09 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	09 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
10 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	10 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	10 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	10 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
11 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	11 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	11 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D	11 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D



CADERNO DE 4ª SÉRIE / 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL