

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

DÉBORA SODRÉ ESPER

AVALIAÇÃO ESCOLAR: AS INTERRELAÇÕES ENTRE O LETRAMENTO E O
DESEMPENHO DOS ALUNOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MARINGÁ-PR
NA *PROVA BRASIL*

MARINGÁ – PR
2015

DÉBORA SODRÉ ESPER

AVALIAÇÃO ESCOLAR: AS INTERRELAÇÕES ENTRE O LETRAMENTO E O
DESEMPENHO DOS ALUNOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MARINGÁ-PR
NA *PROVA BRASIL*

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Neiva Maria Jung.

MARINGÁ – PR
2015

DÉBORA SODRÉ ESPER

AVALIAÇÃO ESCOLAR: AS INTERRELAÇÕES ENTRE O LETRAMENTO E O
DESEMPENHO DOS ALUNOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MARINGÁ-PR
NA *PROVA BRASIL*

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Neiva Maria Jung.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Neiva Maria Jung
Universidade Estadual de Maringá – UEM
– Presidente –

Prof^a. Dr^a. Miriam Hisae Yaegashi Zappone
Universidade Estadual de Maringá – UEM –

Prof^a. Dr^a. Cloris Porto Torquato
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG –

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À professora Doutora Neiva Maria Jung, por acreditar em mim e, com sua generosidade, guiar meus passos durante o período do mestrado, dando-me liberdade e autonomia para desenvolver este estudo. Serei eternamente grata não apenas pela confiança depositada, mas, sobretudo, pelas palavras ditas nos momentos difíceis, pelos inúmeros amparos e por ensinar-me, por meio de seus atos, a reconhecer-me como pesquisadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar forças e acalmar meu coração nos momentos mais difíceis.

Ao meu marido/companheiro, Wilson, e minhas filhas, Letícia e Júlia, pelo amor, paciência e compreensão que tiveram, durante os anos de estudo, e por torcerem tanto por mim, me apoiando incondicionalmente.

Aos meus pais José e Eva Sodré, além de minhas irmãs Adriana e Bruna, pelo incentivo e apoio.

Aos meus segundos pais, Loraci Sodré, Orlando da Silva, Elzenon Morales e à saudosa Dilma Lemos, que sempre me ofereceram tanto amor e atenção.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras. Em especial, às professoras Marilurdes Zanini, com os seus exemplos de vida e de humildade, à Ana Cristina Jaeger Hintzer e Cláudia Hila pelos conhecimentos compartilhados e ao professor Renilson Menegassi, por orientar os primeiros passos científicos.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Letramento, Etnografia, Interação, Aprendizagem e Multilinguismo (LEIAM), especialmente à Jaqueline Semechechem, colega que dividiu conhecimentos e materiais importantes para esta pesquisa.

Às professoras Miriam Hisae Yaegashi Zappone e Clóris Porto Torquato, por suas significativas contribuições apresentadas no Exame de Qualificação.

Ao amigo Bruno Ciavolella, grande companheiro de graduação e pós-graduação, com quem aprendi muito e partilhei problemas, dúvidas, tristezas, angústias, alegrias e vitórias.

À Silvana Sipraki, com quem, em tão pouco tempo, construí uma grande e forte amizade que ultrapassou os limites do mestrado e que, certamente, ficará para sempre.

A todos os outros amigos e parentes que, mesmo de longe, me apoiaram e entenderam a minha ausência, especialmente à Juliana Traqueta, amiga de longa data, com quem divido muitos momentos especiais.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para realização deste trabalho.

Por vezes, sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

O presente estudo tem como tema usos sociais da linguagem, focando a relação entre os letramentos cotidianos, escolares e as avaliações em larga escala. Insere-se na Linguística Aplicada e ampara-se metodologicamente na pesquisa Etnográfica (DURANTI, 2000, ERICKSON, 1989; JUNG, 2009; LÜDKE e ANDRÉ, 2013) e na pesquisa documental (GIL, 1987). Seu objetivo principal é compreender a relação entre os letramentos escolares, os letramentos cotidianos de alunos do 9º ano da Rede Estadual de ensino de Maringá e os propostos na avaliação de Língua Portuguesa da Prova Brasil. Diante desse propósito, destacam-se três *locus* de pesquisa: os eventos de letramento propostos no modelo da Prova Brasil disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os eventos de letramento escolares e os eventos de letramento não escolares dos quais os alunos participam. Um dos pressupostos teóricos que norteou a pesquisa foi o dos Novos Estudos sobre o Letramento, segundo os quais este é entendido como um conjunto de práticas de uso da linguagem contextualizadas sócio histórica e ideologicamente (STREET, 2003, 2010, 2014). Quanto à avaliação, amparou-se na teoria da avaliação mediadora (HOFFMANN, 1994), por acreditarmos que essa prática deve ser compreendida como um instrumento a favor da revisão e da melhoria das ações pedagógicas, com vistas à aprendizagem. Em termos de resultados, constatou-se que os baixos índices da Prova Brasil não se justificam apenas a partir de um aspecto. Todos os fatores envolvidos estão relacionados, mas a proposta avaliativa da Prova Brasil se destaca como fator preponderante dos índices dos alunos na Prova Brasil, tendo em vista as problemáticas de sua configuração. Os padrões de interação com o texto escrito previstos pela prova são muito distintos das práticas escolares e familiares, por privilegiarem questões pontuais e gramaticais. Além disso, os gêneros discursivos apresentados se distanciam da realidade do aluno, pois pertencem, em sua maioria, às esferas literária, jornalística e instrucional. Quanto aos letramentos escolares e não escolares, os pais reafirmam por um lado o mito do letramento, pois esperam que os filhos se apropriem do letramento escolar para melhorar de vida, mas, por outro, revelam haver uma descontinuidade entre as práticas letradas das quais participam e aquelas propostas pela escola. Em termos de contribuição, ressaltamos que os dados mostram que precisamos de mais trabalhos que descrevam as culturas letradas locais, a fim de desmistificar os resultados das provas em larga escala e repensar políticas educacionais brasileiras.

Palavras-chave: Letramento; Avaliação; Prova Brasil; Políticas educacionais.

ABSTRACT

This study is themed social uses of language, focusing on the relationship between everyday literacies, school and large-scale assessments. It is part of the Applied Linguistics and is sustained methodologically in ethnographic research (DURANTI, 2000, ERICKSON, 1989; JUNG, 2009; LUDKE and ANDRÉ, 2013) and documentary research (Gil, 1987). Its main objective is to understand the relationship between school literacies, everyday literacies of 9th graders of State schools in Maringá and those proposed in the Portuguese Language Assessment Prova Brasil. Given this purpose, we highlight three-research locus: literacy events proposed in the model of Prova Brasil provided by National Institute of Educational Studies Teixeira (INEP), school literacy events and non-school literacy events which students participate. One of theoretical assumptions that guided the research was that of New Studies on Literacy, according which is understood as a set of practical use of the language historically and ideologically contextualized (STREET, 2003, 2010, 2014). For the evaluation, it relied on the theory of mediator assessment (HOFFMANN, 1994) because we believe that this practice should be understood as an instrument in favor of the revision and improvement of educational activities, focusing learning. The results have shown that the low rates of Prova Brasil are not justified only from one aspect. All the factors involved are related, but the evaluative proposal of Prova Brasil stands out as a major factor of the rates of students in Prova Brasil, given the problems of its configuration. Patterns of interaction with written text foreseen by the test are very distinct from school and family practices, because they focus on specific and grammatical issues. In addition, the genres presented differ from the reality of the student because they belong mostly to literary, journalistic and instructional levels. As for school and non-school literacies, parents reaffirm one hand the literacy myth, because they hope that their children take ownership of school literacy to improve their lives, but on the other hand, they reveal there is a discontinuity between the literacy practices in which they participate and those proposed by the school. In terms of contribution, we point out that the data show that we need more work to describe the local literate cultures, in order to demystify the results of tests on a large scale and rethinking Brazilian educational policies.

Keywords: Literacy; Evaluation; Prova Brasil; Educational policies.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01- Comparativo dos conceitos de letramento entre os PCN e Kleiman (2004).....	52
QUADRO 02- Gêneros indicados para o ensino/aprendizagem de escrita e leitura para o 9º ano do EF.....	57
QUADRO 03- Demonstrativo: tópicos, competências, descritores e exemplo de atividade.....	73
QUADRO 04- Dados sobre os alunos do 9º ano.....	77
QUADRO 05- Texto 01: <i>Urubus e sabiás</i>	86
QUADRO 06- Texto 02: <i>O pavão</i>	88
QUADRO 07- Texto 03: <i>Eu tenho um sonho</i>	90
QUADRO 08- Atividade do texto 04.....	92
QUADRO 09- Texto 04: <i>O namoro na adolescência</i>	93
QUADRO 10- Texto 05: <i>O homem que entrou pelo cano</i>	94
QUADRO 11- Texto 06: <i>A chuva</i>	96
QUADRO 12- Texto 07: “ <i>Chatear</i> ” e “ <i>encher</i> ”.....	97
QUADRO 13- Gêneros privilegiados para as práticas de leitura e escrita – 4º e 5º ciclos do EF (Brasil, 1998, p. 57).....	103
QUADRO 14- Comparativo do texto 09: <i>Sem proteção</i> (suporte real e modelo da prova)...	104
QUADRO 15- Texto 08 tirinha <i>Romeu e Dalila</i>	106
QUADRO 16- Texto 09: Tirinha <i>garfield</i>	107
QUADRO 17- Texto 10: tirinha <i>formigas</i>	108
QUADRO 18- Características das séries, quanto ao uso da biblioteca.....	117
QUADRO 19- Gêneros trabalhados nas práticas de leitura.....	128

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Resultados Prova Brasil- 2011.....	18
FIGURA 02: Tópico II da Prova Brasil- parte da matriz de referência.....	72
FIGURA 03: Distribuição dos tópicos e descritores da Prova Brasil.....	84
FIGURA 04: Comando de produção textual solicitada pelo professor de Português.....	136

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: Distribuição dos gêneros textuais no modelo da Prova Brasil.....	101
GRÁFICO 02: Distribuição dos gêneros textuais do modelo da Prova Brasil, conforme o domínio discursivo (esfera de circulação).....	101
GRÁFICO 03: Distribuição dos tipos de linguagens (verbais/imagéticos/mistos) que compõem os textos no modelo da Prova Brasil	105
GRÁFICO 04: Avaliação dos alunos sobre a Prova Brasil.....	110
GRÁFICO 05: Utilização dos recursos da sala de aula e de sua extensão.....	114

LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO 01: Parecer consubstanciado do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) favorável à aprovação do protocolo de pesquisa.....	162
ANEXO 02: Descrição dos níveis da escala de desempenho de Língua Portuguesa- SAEB- 5º e 9º ano do Ensino Fundamental.....	164
ANEXO 03: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	168
APÊNDICE 01: Roteiros de entrevistas padronizadas aplicadas aos sujeitos investigados.....	170
Roteiro 01: entrevista semiestruturada com a bibliotecária.....	170
Roteiro 02: entrevista semiestruturada com a equipe pedagógica.....	171
Roteiro 03: entrevista semiestruturada com o professor de Português do 9º ano.....	172
Roteiro 04: entrevista semiestruturada com os pais.....	173
APÊNDICE 02: Bilhete de contato com os pais ou responsáveis pelos alunos	174
APÊNDICE 03: Quadro de sistematização sobre das principais informações sobre as famílias.....	175
APÊNDICE 04: Questionário aplicado aos alunos após a realização da Prova Brasil.....	178

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
CAPÍTULO 1- LETRAMENTO E PRÁTICAS AVALIATIVAS.....	24
1.1. Linguagem como um fenômeno social.....	24
1.2. Os novos estudos sobre o letramento e o letramento escolar.....	33
1.3. A avaliação dos letramentos escolares: instrumento de controle disciplinar ou de ensino/aprendizagem?.....	37
1.3.1. As avaliações da educação em larga escala.....	45
1.4. Análise dos documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa.....	49
1.4.1. O letramento nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.....	50
1.4.2. O letramento nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa do Paraná.....	60
CAPÍTULO 2- METODOLOGIA.....	64
2.1. A pesquisa qualitativa e a Etnografia.....	64
2.2. Pesquisa documental: o modelo da Prova Brasil em foco.....	69
2.3. Descrição do <i>locus</i> : a Prova Brasil, a escola e os interlocutores.....	70
2.3.1. A Prova Brasil.....	71
2.3.2. A escola.....	75
2.3.3. Os interlocutores.....	77
2.4. Procedimentos analíticos.....	79
CAPÍTULO 3- LETRAMENTOS: MODELO DA PROVA BRASIL.....	83
3.1. O modelo da Prova Brasil.....	83
3.1.1. Caracterização das atividades.....	83
3.1.2. Distribuição dos gêneros textuais na Prova Brasil.....	100
3.1.3. A Prova Brasil, sob a ótica dos alunos.....	109
CAPÍTULO 4- LETRAMENTOS: CULTURA LETRADA ESCOLAR E FAMILIAR	
.....	112
4.1. Os letramentos escolares.....	112

4.1.1. Eventos de letramento promovidos na estrutura exterior à sala de aula.....	112
4.1.2. Eventos de letramento pontuais organizados pela escola.....	122
4.1.3. Eventos de letramento desenvolvidos na aula de Português.....	126
4.1.3.1. A cultura escrita escolar na sala de aula.....	127
4.2. Os letramentos não escolares	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
ANEXOS.....	163
APÊNDICES.....	170

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante muito tempo, o ensino de língua materna amparou-se em uma concepção tradicional e estruturalista de linguagem que a entendia como algo abstrato e de natureza descontextualizada, com foco no sistema linguístico. Isso contribuiu para que a escrita, em sua forma padrão, fosse, de certo modo, idealizada, em detrimento da oralidade.

A escola, por sua vez, era vista como um local privilegiado, um meio de ascensão e de plena participação para os indivíduos na sociedade, pois ela lhes oportunizaria o acesso à tecnologia da escrita. O seu propósito seria o de “aprimorar atributos individuais para uma positivação do conhecimento que traria o progresso social” (PEREIRA, 2011, p. 30). Sendo assim, as discussões em torno da escrita se restringiam a análises sobre as habilidades e as competências que cada um deveria alcançar para dominar e manipular o sistema linguístico padrão.

O termo letramento, segundo essa concepção, encontrava-se, restritamente, relacionado com o de alfabetização. Assim, de acordo com esse ponto de vista, letrados seriam aqueles que dominavam o código escrito, ou seja, apenas as pessoas alfabetizadas.

Devido ao enfoque exclusivo dos estudos sobre a escrita padrão e sua estreita relação com a escolarização, os usos efetivos da linguagem nos/pelos diferentes grupos sociais ficaram à margem. Tendo em vista essa lacuna, surgiram os *Novos Estudos sobre o Letramento* (doravante NLS), desenvolvidos por um grupo de pesquisadores que, amparados em princípios antropológicos e etnográficos, ampliaram o conceito, bem como os pressupostos acerca do termo letramento, procurando dar conta dos usos sociais da linguagem, isto é, do uso real da língua.

Brian Street (2003), um dos autores que se destacam nos NLS, quebrou um paradigma ao defender que não há apenas um letramento, aquele geralmente adotado pela escola, o qual concebe a escrita como uma tecnologia neutra e hegemônica. Para o autor, em seu cotidiano, as pessoas envolvem-se em diferentes práticas sociais, das quais fazem parte vários letramentos. Mesmo os chamados analfabetos convivem diariamente com textos escritos, se relacionam de forma particular com cada um deles e fomentam certas ideologias. A partir de sua teoria, Street (2003) propôs o modelo ideológico de letramento, não o contrapondo ao que ele nomeou de autônomo, mas reconhecendo-o como mais um no grupo dos diversos letramentos que fazem parte das relações sociais dos sujeitos.

Com base nessa epistemologia, entendemos que o aluno não chega à escola sem qualquer experiência com a escrita; não é função da instituição de ensino ‘possibilitar o letramento ao aluno iletrado’ – como o modelo autônomo preconiza –, e sim, ampliar as possibilidades de usos da linguagem, reconhecendo e valorizando os saberes já aprendidos (JUNG *et al*, 2015).

O termo letramento, conforme essa concepção, chegou ao Brasil, nos anos de 1980. Inaugurado por Mary Kato, em 1986, em seus primeiros passos, ainda mantinha forte relação com a alfabetização (SOARES, 2010). Foi apenas a partir dos trabalhos de Tfouni (1995) e Kleiman (1995) que o termo ganhou suas especificidades e passou a ser compreendido como algo que iria além das práticas escolares, englobando todas as práticas sociais – contextualizadas e interpeladas por questões ideológicas – de uso da escrita.

Tfouni (2010) diferencia as duas terminologias da seguinte forma: a alfabetização seria o processo de aquisição individual do sistema escrito, atividade normalmente desenvolvida pela escola. O letramento, por sua vez, focalizaria os aspectos sociais que envolvem os usos desse sistema. Embora seja perceptível a tentativa de jogar luz aos usos que os indivíduos fazem da escrita nas práticas sociais e a compreensão dessa modalidade linguística como algo contextualizado, o letramento, no texto de Tfouni, ainda ganha uma supervalorização e aparece como um agente de transformação da sociedade. Para a pesquisadora, “a ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais” (TFOUNI, 2010, p. 22). Trata-se da reafirmação do mito do letramento, segundo os NLS.

Para Kleiman (1995), os NLS surgiram como uma tentativa de separar os estudos sobre os usos sociais da escrita dos estudos sobre alfabetização. Mesmo acentuando também que a escrita ofereça um “impacto social” (*Idem*), a pesquisadora difere de Tfouni, por desmistificar algumas crenças relacionadas à escrita, como as transformações proporcionadas pela escrita.

De acordo com Soares (2010), em nosso país, ainda tem sido atribuída, ao termo letramento, uma multiplicidade de significados, normalmente oriundos do campo educacional, diferentemente de outros países, nos quais os estudos partem da etnografia e/ou da antropologia. Por isso, encontramos afirmações díspares sobre o assunto, inclusive, no texto do principal documento que orienta o ensino de LP, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN).

Esse documento demarca o letramento como uma prática social, com base interacional, dialógica, contextualizada, e não, necessariamente, escolar, contudo, afirma que a função da escola é capacitar¹ o aluno. O intuito é que o educando tenha a “possibilidade de plena participação” na sociedade (*Idem, Ibidem*).

As formas de participação na sociedade, neste documento, categorizam-se em mais ou menos complexas e os letramentos cotidianos, mesmo reconhecidos, não são legitimados, como podemos notar no trecho a seguir do documento:

Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que **favorecem a reflexão crítica e imaginativa**, o exercício de **formas de pensamento mais elaboradas e abstratas**, os mais vitais para a **plena participação** numa sociedade letrada (BRASIL, 1997, p. 25-26. Grifo nosso).

Além da não referência à ampliação e da ênfase na capacitação, está marcada no texto uma das consequências da cultura escrita em nossa sociedade, a de que a escrita, nesse caso certos textos, favorece e/ou promove um pensamento mais elaborado, reafirmando a teoria da grande divisa entre oralidade e escrita. Goddy e Watt (2003) acreditam que, mesmo que a educação contemporânea não siga mais a lógica e a taxonomia aristotélica, as “nossas formas de pensamento letradas foram profundamente influenciadas por elas” (p. 69).

O objetivo do PCN, ao buscar a capacitação do aluno, é provê-lo “de oportunidades de conquistarem o uso **desejável e eficaz**” da linguagem (BRASIL, 1997, p. 21. Grifo nosso). A busca pela competência em relação à linguagem deve ser norte de professores, escolas e órgãos responsáveis pela educação. Como resultado, teríamos os tão esperados cidadãos preparados para, entre outras coisas, usar a linguagem

[...] como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor

¹ O verbo capacitar, de acordo com Houaiss e Villar (2008), significa tornar o indivíduo apto para determinada função ou serviço, ou ainda, habilitá-lo para tal. Entendemos que, ao ressaltar que a escola tem a função de capacitar o aluno, os documentos preconizam que o aprendiz não tenha o domínio das habilidades necessárias para interagir nas práticas letradas, antes da escolarização. Constatam-se, assim, marcas do modelo autônomo, tendo em vista a supervalorização dos letramentos desenvolvidos na escola.

textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; [...] compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz (BRASIL, 1997, p. 33).

Evidencia-se, assim, que nem o próprio PCN ampara-se na concepção de linguagem como prática social. No discurso, em alguns momentos, essa concepção se apresenta, entretanto, na prática, a escrita é concebida basicamente em termos de competências e habilidades individuais, desenvolvidas na escola.

Em consonância com essa concepção de linguagem presente nos PCN, no Brasil, são comuns avaliações em larga escala que objetivam medir o nível de letramento dos cidadãos ou o domínio de tais habilidades. Os resultados, no entanto, mesmo sendo frutos de avaliações nacionais que padronizam a aprendizagem, desvalorizando as particularidades de cada grupo e pré-estabelecendo uma visão homogênea de aluno, parecem não responder ao esperado pelos órgãos avaliadores.

O relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)², em sua pesquisa de 2012 aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos com o Ensino Fundamental concluído, por exemplo, evidencia que “a educação no Brasil ainda está em um patamar muito distante daquele ambicionado pela sociedade” (PISA, 2012). O exame organiza os letramentos em diferentes tipos – matemático, financeiro, etc. – e define o ‘letramento em leitura’ como “a capacidade de compreender, utilizar, refletir e envolver-se com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver o conhecimento e o potencial, e participar da sociedade” (PISA, 2012). Em relação a este tipo de letramento, os resultados destacam que mais da metade dos estudantes brasileiros não chega a atingir o nível 02³, ou seja, grande parte dos avaliados apenas localiza informações explícitas, reconhece o assunto principal ou estabelece uma conexão simples entre a informação contida no texto e os conhecimentos da vida cotidiana.

A Prova Brasil (PB) de Língua Portuguesa, por sua vez, exame que faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e é aplicada aos alunos do 5º e 9º ano da Rede Pública de ensino, visando a diagnosticar o nível de aprendizagem, revelou, em sua

² Fonte:

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf. Acesso em: 04/09/2014.

³ O exame classifica os estudantes em sete níveis. O mais baixo é o 1B – abaixo do nível 1A, que corresponde ao tradicional nível 1 – e o mais alto é o nível 6.

edição de 2011, um grande desencontro entre o esperado pelos organizadores e o resultado final. Os alunos do 9º ano da Rede Estadual de Maringá/PR, por exemplo, alcançaram a média de 250 pontos, sendo que o mínimo esperado para a série, segundo os descritores do SAEB, é 270 pontos. Em uma prova que tem como limite máximo 350 pontos, houve escolas estaduais maringaenses, no caso do 9º ano, que atingiram apenas 221 pontos, classificação bem inferior ao considerado adequado. Segundo os resultados da Prova Brasil 2011, os alunos não conseguiram, entre outras coisas, demonstrar habilidades como identificar os efeitos de sentido da pontuação ou de uma determinada palavra, distinguir o sentido metafórico do texto, interpretar materiais gráficos, identificar a tese de textos argumentativos, estabelecer causa e consequência entre partes do texto, entre outros. A média de 2011 manteve-se em 2013 – última edição da avaliação –, atingindo, mais precisamente, 254.36 pontos. Em nível nacional, os dados de 2011⁴ mostram esses resultados:

Figura 01: resultados Prova Brasil- 2011 (Fonte: <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>)

Dependência Administrativa/Localização	Anos finais do Ensino Fundamental	
	Língua Portuguesa	Matemática
Municipal Rural	217,8	
Municipal Urbana	237,6	
Municipal Total	233,5	
Estadual Rural	228,1	
Estadual Urbana	239,2	
Estadual Total	238,7	
Federal	298,8	
Pública	236,9	
Privada	282,1	
Total	243,0	

Embora os índices das escolas estaduais de Maringá sejam baixos quando comparados à escala desejada da Prova Brasil, ainda superam a média das escolas estaduais do Paraná e do Brasil que alcançaram, respectivamente, 243 e 239 pontos. Mesmo assim, não deixam de apontar para problemas, sejam eles relativos à aprendizagem ou ao processo avaliativo escolar.

Por considerarmos que “a transferência de letramento [...] implica muito mais do que

⁴ Este estudo tem como base os dados da Prova Brasil de 2011 por dois motivos: 1) essa era a edição mais recente quando iniciamos a pesquisa e 2) os dados de 2013, até o momento, não foram completamente computados e disponibilizados à comunidade, sendo possível, portanto, somente os dados gerais.

simplesmente transmitir algumas habilidade técnicas” (STREET, 2014), reconhecemos que a avaliação das habilidades de leitura, especialmente, em provas de larga escala, como o exame do PISA e a Prova Brasil, precisam ser problematizados em função de sua importância enquanto política educacional. No Brasil, um país com dimensões continentais e constituído por grande miscigenação, a prova do SAEB é igual para todos os alunos, os objetivos meramente educacionais, os gêneros, muitas vezes, distantes do cotidiano do aluno e os exercícios exploram questões – muitas delas gramaticais – descontextualizadas, conforme mostra o capítulo analítico desta dissertação. Mesmo assim, os dados revelam o que, na prática, todos nós educadores já sabemos: os aprendizes chegam ao Ensino Médio com dificuldades sérias de leitura e escrita, isto é, embora seja a participação social efetiva um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa (LP), os alunos não estão conseguindo interagir com o texto escrito de modo satisfatório, ao menos segundo os parâmetros das avaliações em larga escala.

Embora legitime os resultados escolares, Soares (2010) nos ampara, ao afirmar que não faltam trabalhos que avaliem a educação e comprovem os problemas de aprendizagem, mas que ainda necessitamos de estudos que investiguem a fundo “as causas desses baixos níveis de [...] de letramentos” escolares sempre destacados na mídia (*Idem*, p. 63). Acreditamos, no entanto, que é preciso considerar não apenas o aluno responsabilizando-o, de certa forma, por seu fracasso, mas toda a estrutura social em que ele se encontra, inclusive, as avaliações em larga escala.

Também nos ampara Marinho (2010), ao salientar a necessidade de estudos voltados aos “fundamentos e estratégias que permitam refazer princípios e crenças que têm levado nossos alunos a uma relação [...] ‘deficiente’ [...] com as práticas [...]” letradas escolares (p. 363). Assim como a autora, evidenciamos a possível relação desse ‘problema’ com as instituições de ensino que, em muitos casos, estão preparadas somente para atender alguns grupos de alunos, ou seja, aqueles que partilham de uma cultura elitizada.

Tendo em vista essas questões, tornam-se importantes estudos que investiguem a relação dos alunos com as práticas letradas escolares, a qual muitas avaliações, especialmente governamentais, como a Prova Brasil, asseguram ser problemática. Em outras palavras, necessitamos de estudos que visem às práticas letradas escolares, focalizando não apenas o aprendiz, mas, inclusive, as avaliações que indicam esses resultados, o que nos leva à primeira justificativa desta pesquisa.

Nossa segunda justificativa é interna. Revisitando a literatura acadêmica voltada a esse

tema, percebemos que de fato há pouca dedicação dos pesquisadores à busca dos fatores condicionantes dos índices baixos indicados pelas avaliações em larga escala. Os números são ainda menores se relacionados ao 9º ano, etapa escolar que apresenta bastante defasagem em Língua Portuguesa. Por isso, a motivação para a escolha dessa etapa. A Prova Brasil, por sua vez, tem servido de *corpus* a algumas pesquisas, no entanto, quase sempre o foco é a análise da prova em si ou das práticas de sala de aula. Faltam, portanto, pesquisas que triangulem os três *locus* que envolvem todo o processo avaliativo: a Prova Brasil; as práticas de letramento escolares e as práticas de letramento não escolares.

Euzébio (2011) recorreu à teoria de Mary Hamilton para descrever as práticas e os eventos de letramento escolares e familiares de um grupo de crianças do quarto e quinto ano do EF I, residentes de um bairro de vulnerabilidade social, de Florianópolis/SC. Seu objetivo foi identificar as concepções de escrita de ambos os espaços e depreender suas implicações à aprendizagem. No estudo analítico-descritivo, de cunho etnográfico, a pesquisadora constatou que existe uma divergência entre as práticas de letramento que caracterizam o espaço escolar e as práticas de letramento efetivadas na família. Quanto à escola, Euzébio percebeu uma ausência da escrita, motivada pelas condições de analfabetismo e pelo consenso de que os alunos, devido à situação social, naturalmente, não acompanhem a aprendizagem. Essa realidade, para a pesquisadora, dificulta a hibridização entre as práticas de letramento cotidianas e as práticas dominantes, o que reflete na dificuldade de aprendizagem e, possivelmente, nos baixos índices das avaliações de larga escala, como a Prova Brasil.

O estudo de Pereira (2012), o qual objetivou investigar os determinantes do desempenho de alunos do EF do estado do Paraná na Prova Brasil de LP de 2007, mesmo não focalizando os eventos de letramento extraescolares, trouxe contribuições sobre o ensino/aprendizagem de LP no 9º ano. Os resultados apontaram que um dos fatores para o baixo desempenho dos alunos na prova é “a falta de qualidade na formação dos professores e, conseqüentemente, deficiências no encaminhamento metodológico e na escolha dos conteúdos de sua prática pedagógica, bem como ausência de material de apoio pedagógico” (PEREIRA, 2009, p. 09). Segundo a sua tese, a dificuldade dos alunos está diretamente relacionada ao modo como os eventos de letramento são desenvolvidos na escola. Conforme a pesquisadora, uma das soluções para a reversão do quadro atual é o uso dos resultados da Prova Brasil na definição de “critérios para a criação de cursos [...], considerando a formação do formador, programa curricular, projeto político-pedagógico dos cursos de licenciatura que atendam às demandas da sociedade” (*Idem*, p. 201). A autora também chama a atenção para a

necessidade de novas políticas que repensem e planejem as provas, levando em consideração os diferentes segmentos étnico-culturais e as características diferenciadas da população. Para ela, a forma generalizante das provas de larga escala prejudica alguns alunos que não têm acesso, em seu dia a dia, a determinados conhecimentos nela focalizados.

Jacobsen (2009), ao comparar os conteúdos de LP contemplados na Prova Brasil com os previstos no plano de trabalho docente e analisar a sua interferência no desempenho das escolas paranaenses, observou que o melhor desempenho dos alunos, pode estar relacionado ao trabalho sistemático voltado para o ensino dos conteúdos curriculares previstos nos exames. Conforme a sua pesquisa, todas as escolas que tiveram bom desempenho na prova em questão planejaram o trabalho escolar de acordo com as matrizes de referência e os descritores de habilidades propostos pelo sistema de avaliação. Essa constatação, conforme nosso ponto de vista, revela um dado preocupante: os números dessas avaliações podem não contemplar a realidade e os saberes de muitos alunos, não contribuindo para a ampliação da sua participação social, mas sim os saberes de grupos sociais específicos, que compõem a prova, uma vez que o planejamento escolar evidencia apenas aquilo que é cobrado na avaliação.

A Prova Brasil serviu de *corpus* também para a pesquisa de Fuza (2010), cujo intuito foi reconhecer o conceito de leitura que a subsidia. No estudo, a autora analisou o tópico 01, denominado ‘Procedimentos de leitura’ – um dos seis que compõem a matriz de referência que ampara a avaliação –, bem como uma amostra representativa das atividades de leitura. A partir da análise, a pesquisadora constatou que a leitura na Prova Brasil é entendida como uma atividade processual que envolve várias etapas, que vão desde a localização até a inferência de sentidos do texto, partindo dos níveis superficiais de leitura até os mais complexos. Para Fuza, as questões promovem o diálogo entre o autor-texto-leitor e a resposta ativa deste, demonstrando amparar-se na concepção de leitura como interação.

Casaril (2014), cujo estudo teve como escopo a reflexão sobre a concepção de letramento do modelo da Prova Brasil de 9º ano, ao contrário de Fuza (2010), verificou que a prova não garante o enfoque interacionista e se pauta no modelo autônomo de letramento. Conforme a pesquisadora, algumas questões focalizam apenas o texto, desconsiderando o seu contexto e não promovendo a reflexão crítica do aluno. Além disso, para Casaril, na prova, há a prevalência dos gêneros das esferas literária e jornalística, textos mais comuns ao grupo social dominante, o que pode significar uma dificuldade para os aprendizes pertencentes a outras classes sociais.

Diante desse contexto de incertezas em relação às avaliações de aprendizagem em larga escala e letramentos proporcionadas pela escola, sentimos a necessidade de desenvolver uma investigação do tipo etnográfica, dentro do paradigma qualitativo, a fim de entender como se articulam os letramentos do aluno, o saber escolar e o cobrado pela Prova Brasil. A escolha por essa avaliação em específico se dá devido à sua relação com os nonos anos – etapa final do ensino fundamental e, portanto, demonstrativa da primeira fase escolar – e de seu destaque no quadro nacional e internacional.

O estudo justifica-se pelos seguintes indicativos: (a) número reduzido de trabalhos que buscam entender a relação dos alunos com as práticas letradas escolares, bem como as causas dos baixos índices dos alunos em avaliações em larga escala; (b) lacunas a preencher no que concerne à análise das avaliações de larga escala, como a Prova Brasil; (c) pouca dedicação dos pesquisadores à série final do EF – 9º ano e; (d) desconhecimento sobre os eventos de letramentos não escolares dos alunos, em especial, o seu cruzamento com as práticas de letramento escolares e as provas de larga escala.

Diante do propósito e das justificativas apontadas para o desenvolvimento da pesquisa, as perguntas norteadoras são as seguintes: (a) Quais e como se caracterizam os eventos de letramento propostos pela Prova Brasil? (b) Quais e como são desenvolvidos os eventos de letramento escolares? (c) Quais eventos de letramento fazem parte da vida do aluno e como eles se configuram? (d) Qual é a relação entre os letramentos escolares, os letramentos cotidianos e os propostos na avaliação governamental?

Tais questionamentos fundamentam o objetivo geral deste trabalho: compreender a relação entre os letramentos escolares, os letramentos cotidianos de alunos do 9º ano da Rede Estadual de ensino de Maringá e os propostos na avaliação de Língua Portuguesa da Prova Brasil. A fim de atingir esse intuito, visamos os seguintes objetivos específicos: (a) caracterizar os eventos de letramento propostos no modelo da Prova Brasil; (b) analisar os eventos de letramento escolares e (c) analisar os eventos de letramento não escolares dos quais os alunos participam.

Estruturalmente, a dissertação está organizada em introdução, três capítulos – teórico, metodológico e analítico, e conclusão. O capítulo I destina-se à discussão acerca do letramento, da influência das teorias contemporâneas que reconhecem a escrita como fenômeno social, bem como da avaliação das práticas letradas na escola, com destaque para os tipos de avaliação escolar, a sua função, as avaliações em larga escala e a Prova Brasil. No capítulo II caracterizamos a metodologia da pesquisa, discorrendo sobre a Etnografia, o

paradigma de pesquisa qualitativo⁵ e a pesquisa documental, além de descrevermos o *corpus* e os procedimentos analíticos utilizados. No capítulo III, focalizamos a análise do modelo da Prova Brasil, caracterizamos a avaliação em si, observando os gêneros textuais trabalhados, as atividades das quais eles fazem parte, ou seja, os eventos de letramento propostos na prova e a visão dos alunos quanto à prova. No capítulo IV, analisamos os eventos de letramento escolares – as práticas de sala de aula e da escola em geral, resultados dos meses de observação dos eventos desenvolvidos e das entrevistas com os nossos interlocutores. Além disso, evidenciamos os eventos de letramento não escolares, com base em dados colhidos em entrevistas com os alunos e seus familiares. Por último, nas considerações finais, cruzamos todos os dados, a fim de respondermos aos nossos questionamentos e cumprirmos com os objetivos.

⁵ Embora a base deste estudo seja a pesquisa qualitativa, lançamos mão de dados quantitativos em todo o capítulo analítico, por acreditarmos que dados mensuráveis contribuem como ponto de partida para os dados interpretativos.

CAPÍTULO 1

LETRAMENTO E PRÁTICAS AVALIATIVAS

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho, quanto ao *letramento* e à *avaliação escolar*. Amparamo-nos, em relação ao primeiro, nos Novos Estudos do Letramento (NLS), concebido a nível internacional por Street (2003, 2010, 2014), Barton e Hamilton (2004), entre outros, e representados, no Brasil, principalmente por Kleiman (1995), Marinho (2010) e Cerutti-Rizzatti (2008). Quanto à avaliação, situamo-nos a favor da avaliação mediadora⁶ (HOFFMANN, 1994; SCRIVEN, 1967 *apud* Pellegrini, 2008), por acreditarmos que essa prática deve ser compreendida como um instrumento a favor da revisão e da melhoria das ações pedagógicas, com vistas à aprendizagem. Para tanto, dividimos o capítulo em dois grandes tópicos – letramento e avaliação –, cada um deles subdividido em seções.

No primeiro tópico, levantamos uma discussão acerca do tema letramento, definindo-o como uma prática social de uso não somente da escrita, mas da linguagem em geral. Além disso, discutimos o conceito de avaliação, em um primeiro momento, e à discussão sobre as avaliações em larga escala e à Prova Brasil, posteriormente.

O segundo tópico diz respeito à investigação da concepção de letramento nos PCN, documento que ampara a Prova Brasil e nas DCE, diretrizes que direcionam as práticas escolares no estado do Paraná.

1.1. LINGUAGEM COMO FENÔMENO SOCIAL

É comum nos estudos científicos a mudança de paradigmas e a quebra de certezas. Assim, a partir da observação e discussão crítica a respeito de determinado objeto, surgem novas maneiras de pensar e conceber os fenômenos sociais.

Na Linguística, especialmente no último século, nos foram apresentadas diferentes visões sobre a linguagem, que vão desde as perspectivas mais formais, voltadas para o sistema linguístico, até as enunciativas, que estudam a linguagem em sua dinamicidade. Enquanto

⁶ Além dessa nomenclatura, existem outras apresentadas na parte teórica destinada ao tópico avaliação.

aquelas concepções creditavam à linguagem a mera função de instrumento comunicativo – um ato monológico –, estas ampliaram essa noção, contextualizando-a no tempo e espaço e inserindo-a em uma rede dialógica, contribuindo para que a linguagem fosse reconhecida como uma prática social, significativa, situada e organizada por signos ideológicos (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009).

Para Moita Lopes (2013), a própria realidade social, econômica e cultural contribuiu e contribui para as renovações teóricas e pragmáticas da linguagem. A globalização, por exemplo, alterou o uso da linguagem, pois influenciou, entre outros aspectos, na diversidade linguística das sociedades. Como consequência, podemos observar uma superdiversidade “identificada nos processos de migração contínua que afetam várias nações do mundo nas quais as fronteiras passaram a ser porosas, afetando a vida local, assim como nos cruzamentos de fronteiras cibernéticas” (*Idem*, p. 30- 31).

Neste sentido, a escrita também acompanhou “às oscilações entre teorizações imanentes ao sistema em que se estrutura e teorizações voltadas para as relações sociais que potencialmente medeia” (CERUTTI-RIZZATTI, 2008, p. 02). Isso desencadeou os NLS, cujo intuito inicial era ultrapassar as análises até então realizadas que focalizavam apenas o sistema linguístico e as competências individuais de uso da linguagem escrita.

Na verdade, o termo letramento, durante muito tempo, esteve articulado à alfabetização e à escolarização, mantendo a relação entre analfabetismo e não letramento, bem como o contrário. A alfabetização, desse modo, ficou reconhecida como o único meio de inserção ao mundo da escrita e, mais do que isso, como um instrumento que propiciaria o desenvolvimento cognitivo, social e, inclusive, econômico. O letramento, termo praticamente sinônimo de alfabetização, facilitaria a lógica, a racionalidade e a objetividade. Aos iletrados, caberia a carência dessas qualidades e, mais do que isso, o destino de viver na ‘escuridão’ e no ‘atraso’ (STREET, 2014).

Segundo Cook-Gumperz (2008), a abertura da escola para grupos que não tinham acesso à alfabetização não se mostrou suficiente para a autonomia dos indivíduos, pois, diferentemente do que se acredita, não necessariamente proporcionava ao aprendiz a competência de usar a escrita de modo crítico. O problema estava na adoção de um modelo preocupado somente com as habilidades cognitivas relacionadas à escrita e o apagamento do contexto sócio-histórico e ideológico que a envolve.

Brian Street (2003; 2014) nomeou esse modelo de ‘modelo autônomo do letramento’, tendo em vista a autonomia concedida à escrita. O letramento, nesse modelo, é reconhecido

como um conjunto [...] de códigos alfabéticos, cujo domínio se dá por meio de habilidades e/ou competências neutras (*Idem*). Conforme o autor, essa concepção ampara-se em um sistema estruturalista, patriarcal, elitista e ocidental dominado por uma pequena parcela de pessoas que detém o poder e controla o letramento a ser legitimado e sua utilização. Imbricada ao ideal, encontra-se a pressuposição de que haja, na sociedade, apenas um letramento, aquele desenvolvido pela escola. Com tal pensamento, o modelo autônomo acaba estimulando a discriminação e a marginalização de grupos que não dominam a escrita padronizada e/ou os conhecimentos estipulados por esse modelo como os mais relevantes.

Amparada em Graff (1979), Kleiman (1995) levanta alguns ‘mitos do letramento’⁷ desencadeados pelo modelo autônomo que relacionam a escrita com uma série de consequências cognitivas e sociais positivas. Dentre eles, destaca a correlação entre a aquisição da escrita e a ascensão cognitiva, social e econômica. Os defensores da concepção autônoma de letramento acreditam e disseminam a ideologia de que o domínio da escrita padrão e a capacidade de ler – vale ressaltar que, nesse caso, existe apenas uma leitura possível, determinada pelo funcionamento lógico do texto – levariam ao sucesso dos sujeitos.

Outro mito subjacente ao modelo autônomo suscita da grande atribuição de poder concedido à escrita, a partir da qual se origina a dicotomia entre esta modalidade e a oral, isto é, a teoria da “grande divisa” (STREET, 2010). Conforme essa teoria, a escrita teria uma natureza mais formal, planejada e seletiva, enquanto a oralidade seria informal e pouco planejada. Para Marcuschi (2004), o prestígio da escrita em detrimento da oralidade se deve ao fato de a fala ser adquirida em contextos informais do cotidiano familiar e a escrita ensinada no contexto formal de uma das instituições mais reconhecidas: a escola.

Como ressaltado por Kleiman (1995), as postulações que alavancam a escrita e colocam a oralidade em um patamar mais baixo criando mitos preconceituosos e excludentes não possuem comprovações empíricas. Basta focalizarmos na enunciação⁸ efetiva e não apenas no código linguístico isolado para constatarmos que elas não se sustentam. Primeiramente porque, na sociedade, interagimos de maneira não estanque tanto por meio de gêneros orais quanto escritos, segundo porque ambas as formas são heterogêneas, funcionais, discursivas e dialógicas (BAKHTIN, 1997). Uma palestra, por exemplo, possui manifestações

⁷ [...] conjunto de crenças e representações de natureza ideológico-cultural inerentes ao processo de letramento do tipo valorizado na escola e reproduzidas pelas instituições de prestígio na sociedade burocrática [...] (SIGNORINI, 1994, p. 20).

⁸ “A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009, p. 116).

linguísticas escritas, orais – nesse caso, planejadas e formais – e, em certos casos, imagéticas, musicais etc. A letra musical, embora escrita, pode apresentar traços comuns à oralidade ou ter uma composição não planejada, como é o caso dos gêneros musicais *repente* e *rap*.

De acordo com Street (2014), a concepção autônoma deve ser ultrapassada, pois: 1) menospreza os sujeitos que não dominam o Letramento⁹; 2) “levanta falsas expectativas sobre o que eles e sua sociedade podem obter, uma vez aperfeiçoadas as habilidades letradas” (p. 30); 3) desconsidera os diversos outros usos que os sujeitos fazem da linguagem fora dos muros escolares e, de modo mais agravante; 4) impõe uma cultura, apagando tantas outras. O mais grave é que

[...] tudo se apresenta como uma simples questão de funcionamento e não de lutas pelo poder entre culturas concorrentes. A questão de qual letramento vai fornecer o padrão e quais letramentos serão marginalizados também fica escondida sob o discurso da necessidade tecnológica e de demanda institucional (STREET, 2014, p. 142).

Sendo assim, o modelo autônomo mostra-se inconsistente, limitado, unilateral e desvinculado da realidade. Essas características estimulam a quebra de um paradigma teórico secular e a inclusão de estudos pragmáticos, relacionados à concepção enunciativa da linguagem a qual focaliza “o contexto sócio-histórico – condicionantes políticos, ideológicos – a situação imediata de comunicação, assim como uma abordagem dos gêneros discursivos textuais” (MARINHO, 2010, p. 80). A justificativa para tal mudança evidencia-se na fala de Street (2014).

As condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação, e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa (p.17).

Sob esse enfoque, o autor propõe o ‘modelo ideológico de letramento’, sem contrapô-

⁹ Street (2014) grafia o termo com “L” maiúsculo para simbolizar a natureza dominante, neutra e singular do letramento em sua concepção autônoma.

lo ao modelo autônomo e sim o englobando dentro de um grupo infinito de letramentos.

Após estudos etnográficos em países orientais e ocidentais, o autor observou que não há somente uma prática de letramento, mas práticaS de letramentoS – no plural. Por meio dessas práticas, materializadas em gêneros discursivos orais e/ou escritos, nos organizamos e interagimos em nossas ‘redes sociais’, ou seja, grupos familiares ou públicos nos quais assumimos papéis específicos e identidades (BARTON e HAMILTON, 2004).

Ancorados na visão de Street, podemos definir letramento como “um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contexto sociais” (SOARES, 2009, p. 75. Grifo da autora).

A proposta levantada pelos NLS contribui não apenas para a mudança terminológica, mas com toda a compreensão sobre o uso da linguagem na sociedade. A partir da concepção comum a esse grupo, deixa-se de lado a ideia de uma forma exclusiva de uso da escrita, institucionalizada, valorizada e descontextualizada – a oferecida pela escola – e reconhece-se outras práticas, até então, praticamente invisíveis. Vivemos em uma sociedade heterogênea, na qual cada sujeito possui interesses próprios, principalmente, e vincula-se a diversos grupos. Logo, “as pessoas podem estar envolvidas em uma forma” de letramento “e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimento em relações sociais podem ser diferentes” (STREET, 2010, p. 37). Selecionar uma variedade de letramento como a única parece, no mínimo, algo excludente, discriminatório e opressor.

O modelo ideológico não nega as habilidades técnicas ou os aspectos cognitivos necessários para o uso da escrita e da leitura, mas insere-os em um complexo social que inclui os significados culturais específicos e as relações de poder que interferem nesses aspectos, por isso, ser ‘ideológico’. Em Street (2010), encontramos exemplos que demonstram o quanto o uso da escrita pode ser complexo e atravessado por significados.

Um dos casos relatados é o das práticas de letramento de moradores de uma vila iraniana, as quais se mostraram completamente autônomas – no sentido de serem capazes de determinar as normas de conduta – e promotoras dos interesses locais. Vale destacar que elas foram desenvolvidas por sujeitos considerados pela UNESCO¹⁰ como iletrados, fato que, segundo esse órgão, os incapacitaria de manter uma atividade econômica e comercial. Em uma inversão ao ponto de vista ocidental, o letramento escolar oferecido por órgãos ocidentais

¹⁰ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

era desvalorizado pelos habitantes e considerado insuficiente para as práticas necessárias; por outro lado, os conhecimentos assegurados nas escolas locais de Alcorão recebiam *status*, reconhecimento e credibilidade, pois possibilitavam o alcance dos seus interesses. Nesse caso, os costumes, crenças e ideologias determinaram os significados de cada um dos letramentos – o escolar ocidental e o oriental/religioso – e, mesmo com a imposição de um deles como ideal, foi o letramento local que respondeu aos objetivos comunicativos.

Para Cerutti-Rizzatti (2009), a compreensão pluralizada do letramento ressalta a “diversidade, as idiossincrasias que tais usos revelam nos diferentes espaços e tempos em que se dão, envolvendo sujeitos situados espacial e historicamente, o que [...] é legítimo e difícil de refutar por parte de quem opta por estudar a língua no plano interacional e enunciativo” (p. 05).

Amparada nesse ponto vista, Rojo (2009) destaca que, além de considerarmos as múltiplas práticas sociais, precisamos ampliar o conceito de letramento para além da escrita. Essa é uma questão ainda problemática, pois muitos autores, embora reconheçam o limite tênue existente entre a escrita e a leitura e a presença evidente dessas outras expressões linguísticas, mantêm a relação letramento/escrita ou leitura. Para eles, a escrita deve servir, ao menos, de base para a prática letrada. Desse modo, ao contar uma história memorizada de um livro para o filho, o pai estaria realizando um evento de letramento, mesmo que pela oralidade; por outro lado, ao desenhar, segundo essa visão tradicional, o filho não estaria fazendo uso do letramento, por não recorrer à escrita. Em contrapartida, para outra linha de pensamento, a relação restrita entre letramento e escrita é limitada, pois oculta o avanço tecnológico e muitas outras práticas realizadas na sociedade contemporânea (ROJO, 2009). Conforme Daley (2010), “privilegiar uma linguagem impressa significa ignorar o sucesso de outras tecnologias – gravação em áudio, rádio, cinema e televisão – que passaram a existir desde os primórdios da impressão da escrita” (p. 482).

Kleiman (2005) não se posiciona claramente a favor deste raciocínio, em termos de conceito de letramento, no entanto, reconhece que o texto escrito sofreu mudanças. A autora exemplifica seu posicionamento focalizando os textos midiáticos que são multissemióticos ou multimodais, o que faz com que não apenas a linguagem verbal contribua para a construção de sentido.

Do mesmo modo, Barton e Hamilton (2004) assumem que “os textos são uma parte

crucial dos eventos letrados¹¹” (p. 115), mas admitem que “nos eventos letrados, as pessoas usam a língua escrita [...] como parte de uma variedade de sistemas semióticos que incluem sistemas matemáticos, notas musicais, outras imagens sem base textual¹² (p. 116).

Se, assim como ressaltado pelos autores, o texto é a base para os estudos do letramento, nos parece que a Linguística Textual pode contribuir para o esclarecimento dessa questão, tendo em vista os seus estudos contemporâneos acerca desse tema.

Conforme Fávero e Koch (1998), representantes dessa linha da Linguística, em seu sentido *lato*, o texto engloba “toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano – que se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc. –, isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos” (p. 20-21). Também para Marcuschi (2008), produzir um texto é um evento interativo, no qual funciona um sistema de conexão entre vários elementos, como sons, palavras, enunciado, contexto, participantes etc., de cuja constituição, fazem parte multissistemas que envolvem tanto aspectos linguísticos quanto não linguísticos, como a imagem e a música, o que lhe confere um caráter multimodal. Sendo assim, o termo texto envolve muito mais do que apenas a palavra escrita.

No bojo dessa questão, Rojo (2006) diferencia a ‘escrita’, manifestação textual/discursiva/enunciativa, do ‘escrito’, invenção que se presta à transcrição da palavra. Segundo a pesquisadora, desde a invenção da imprensa, “o texto ganhou autonomia em relação à palavra, e a escrita passou a significar mais do que simplesmente o escrito” (*Idem*, p. 52), fazendo com que, na produção de um texto, seja preciso muito mais do que o domínio do escrito – a grafia.

Desse modo, parece-nos contraditório pensar em letramento como uma prática social de uso da língua e, ao mesmo tempo, restringir esse uso ao código verbal escrito. Por isso, em nossa pesquisa, compartilhamos o ideal desses autores e assumimos o letramento como um conjunto de práticas sociais contextualizadas que envolvem diversas formas de linguagem ou semioses, dentre as quais se encontram a escrita, a leitura, a oralidade, a imagem, o som, os sinais etc.

Ao assumirmos esse conceitos, somos levados a considerar dois termos extremamente

¹¹ Los textos son una parte crucial de los eventos letrados [...] (BARTON e HAMILTON, 2004, p. 115. Tradução nossa).

¹² “[...] en los eventos letrados la gente usa la lengua escrita [...] como parte de una variedad de sistemas semióticos que incluyen sistemas matemáticos, notación musical, mapas y otras imágenes sin base textual (*Idem*, p. 116. Tradução nossa).

importantes nos NLS: *práticas de letramento e eventos de letramento*, porque nos permitem compreender as relações sociais que envolvem o uso letramento. Neste sentido, faz-se necessário que nos voltemos para a sua natureza, visto que, “como toda atividade humana, ela é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal¹³” (BARTON e HAMILTON, 2004, p. 109).

O evento de letramento é a situação específica na qual se materializam as práticas letradas. São episódios observáveis e situados – aspectos que permitem a delimitação de suas características, ou seja, eventos em que é possível reconhecer uma ação conjunta em torno do texto, aqui concebida conforme a definição de Rojo (2006). Podem ser parte dos “procedimentos e expectativas de instituições sociais como os lugares de trabalho, as escolas e as agências de bem estar social”¹⁴ ou a família (BARTON e HAMILTON, 2004). Muito além de marcas linguísticas, os eventos se amparam em convenções, regras sociais e suposições que permitem o seu funcionamento.

As práticas de letramento são tudo aquilo que as pessoas fazem com o letramento, a maneira como lidam com ele e os sentidos que lhe conferem (BARTON e HAMILTON, 2004). Tratam-se dos usos efetivos, marcados pela cultura, ideologias e crenças. O conceito de práticas letradas é, desse modo, mais amplo do que o de eventos, pois é alçado a um “nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita” (STREET, 2014, p. 18).

Barton e Hamilton (2004) elencam as principais características das práticas letradas: 1) mostram-se como formas culturais de uso da língua escrita, nas quais as pessoas encontram inspirações para sua vida; 2) são unidades de comportamento não observáveis, já que também implicam uma série de valores, atitudes, sentimentos e relações sociais; 3) caracterizam-se como processos sociais que conectam as pessoas entre si e que incluem conhecimentos compartilhados representados em ideologias e identidades sociais; 4) mudam durante a sua vida como resultado de exigências contínuas, recursos disponíveis e interesses pessoais; 5) estão moldadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder.

Podemos exemplificar os dois conceitos focalizando um evento social bastante comum: a missa ou culto. O evento situa-se no domínio¹⁵ religioso e é formado por diferentes

¹³ “Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal” (BARTON e HAMILTON, 2004, p. 109. Tradução nossa).

¹⁴ “[...] procedimientos y expectativas de instituciones sociales como los lugares de trabajo, las escuelas y las agencias de bienestar social” (*Idem*, p. 114. Tradução nossa).

¹⁵ O conceito de “domínio” encontra-se bastante próximo ao de “esfera” (BAKHTIN, 1997). Conforme a teoria

redes sociais. Nele, participam pessoas sozinhas, ou acompanhadas pela família ou amigos; autoridades religiosas; músicos; indivíduos que auxiliam com os rituais etc. Os participantes, de modo geral, apresentam certas identidades, marcadas pela ideologia daquela religião ou do grupo. Além da ideologia coletiva, cada um dos sujeitos participa, seleciona as suas verdades e constrói os significados a partir de seus construtos culturais, padrões de participação em práticas letradas. Assim, embora todos sigam a mesma religião e estejam no mesmo evento, as experiências, as crenças e os objetivos sócio-comunicativos individuais farão com que as práticas de letramento e as identidades sociais orientem seus modos de participação com a linguagem nesse evento.

À perspectiva transcultural, portanto, não interessa entender apenas os processos cognitivos seguidos pelas pessoas em sua relação com os textos oferecidos nesse evento ou o impacto desse letramento na vida dos participantes, mas sim como as pessoas participam e como os seus usos significam social, cultural e ideologicamente esses letramentos, por meio de suas ações e dos conteúdos abordados nas práticas de letramento.

Nesse sentido, vale a pena delimitar dois conceitos de extrema pertinência a esta perspectiva e, conseqüentemente, ao nosso trabalho: o de cultura e de identidade.

Maher (2007) define cultura como “um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação” (p. 261). Segundo a autora, é ela que orienta nossa visão acerca do mundo que nos rodeia e o modo como agimos nele. São as escolhas culturais também que nos diferenciam uns dos outros, mas, diferentemente do que possa parecer, não é algo hereditário e tampouco homogêneo; “ela é uma produção histórica, uma construção discursiva” ou “um **processo ativo de construção de significados**” (*Idem. Ibidem.* Grifos nossos), que se enriquece a cada escolha identitária que fazemos na sociedade. Maher destaca que, devido à sua natureza heterogênea, a cultura torna-se alvo de disputas, de manipulação e produção política. Constantemente, grupos lutam pelas suas crenças, muitas vezes, desvalorizando as alheias; algo comum, inclusive, nas práticas escolarizadas, como constataremos na análise dos dados.

O conceito de identidade perpassa-se ao de cultura; uma se constrói alicerçada a outra. Jung (2009), apoiada em Gunperz e Cook-Gumperz (1982), define identidade como um

bakhtiniana, as esferas são campos de atividade humana nos quais os sujeitos elaboram suas atividades, por meio dos tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, os gêneros discursivos. Domínios são grupos ou instituições sociais nas quais os indivíduos interagem por meio de práticas de letramento, como a casa, os lugares de trabalho, as escolas e outros (BARTON e HAMILTON, 2004).

conjunto de aspectos culturais, linguísticos, religiosos e sociais, resultados dos processos de identificação com determinadas comunidades. A autora ainda destaca que as identidades, assim como a cultura, são condições transitórias e dinâmicas moldadas pelas relações sociais e negociadas face a face. Sob um ponto de vista parecido, Cavalcanti (2001) toma a palavra de Weeks (1990) para delimitá-la como a mistura de nossos posicionamentos individuais com os sociais, isto é, a mescla entre o que temos de comum com os outros indivíduos com aquilo que nos diferencia. Conforme a pesquisadora, os aspectos identitários se relacionam a valores conflitantes a nível pessoal e social, tendo em vista que cada um convive com uma variedade de identidades, em muitos casos, contraditórias. Do mesmo modo que a cultura, as identidades são dinâmicas e mutáveis, passando por eterna (re)construção, conforme os interlocutores, cenário de interação e interesses comunicativos.

Na próxima seção, destacamos a relação entre a educação e as teorias contemporâneas sobre o letramento.

1.2. OS NOVOS ESTUDOS SOBRE O LETRAMENTO E O ENSINO ESCOLAR

O uso da linguagem, despertado por objetivos sócio-comunicativos desenvolve-se em ambientes cotidianos, como o familiar. Assim sendo, os sujeitos são apresentados às práticas letradas desde os primeiros anos de vida e não apenas na etapa escolar. O ser humano, portanto, está sempre em **processo** de letramento (KLEIMAN, 2005. Grifo nosso).

À instituição escolar, todavia, é delegada a responsabilidade de possibilitar a ampliação “das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes consideradas essenciais à formação” da cidadania (SOARES, 2009, p. 85). Assim, embora não seja o único domínio, a escola é entendida como uma das mais importantes agências de letramento (KLEIMAN, 1995); não no sentido de melhor, mas de ser um lugar onde o aluno tem acesso a gêneros desconhecidos e no qual pode interagir mais criticamente com os textos, de modo a ampliar o seu repertório linguístico/discursivo. O professor, por sua vez, torna-se um agente do letramento, ou seja, “um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas, para que participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições” (KLEIMAN, 2005, p. 53).

No que diz respeito à educação brasileira, mesmo havendo algumas buscas por mudanças, o desenvolvimento do letramento escolar mantém-se vinculado a uma estrutura

que desencadeia graves problemas. Um deles reside no seu currículo, pois

[...] o sistema escolar estratifica e codifica o conhecimento, selecionando e dividindo em ‘partes’ o que deve ser aprendido, planejando em quantos períodos [...] e em que sequência deve se dar esse aprendizado, e avaliando, periodicamente, em momento pré-determinado, se cada parte foi suficientemente aprendida. [...]. O conceito de letramento torna-se, assim, fundamentalmente determinado pelas habilidades e práticas adquiridas através de uma escolarização burocraticamente organizada e traduzidas nos itens de testes e provas de leitura e de escrita (SOARES, 2009, p. 85).

As práticas letradas, em outros domínios, seguem o seu curso de acordo com interesses sócio-comunicativos relevantes. Em contradição, o letramento escolar, ainda, visa, preferencialmente, o desenvolvimento de habilidades e competências individuais e à avaliação, embora na esfera escolar, os sujeitos envolvidos interajam por meio de outras práticas letradas. Desse modo, mostra-se fragmentado, reduzido e artificial. A diferença entre as práticas de letramento escolar e as extraescolares desmotiva o aluno, que percebe aquelas como algo desnaturalizado e, portanto, desinteressante.

Além disso, o sistema educacional brasileiro, mesmo atingindo um grande e diversificado contingente de educandos, tende a considerar as habilidades como um complexo uniforme, estanque e igual para todos, que deve ser atingido para se chegar ao nível de aprendizagem desejado ou estipulado. Essa é uma prática recorrente nas avaliações¹⁶ escolares, nas quais os alunos são tidos como um grupo homogêneo, com interesses e experiência de vida idêntica. Ao formularem as avaliações de larga escala, como a Prova Brasil – um de nossos objetos de estudo –, por exemplo, o Ministério da Educação considera que uma criança ribeirinha, moradora do interior da Amazônia, possua os mesmos recursos, conhecimentos e cultura de outra que reside em área privilegiada social, cultural e economicamente, de uma metrópole como São Paulo.

Ainda que a educação básica tenha sido delegada aos municípios, órgãos que, supostamente, conhecem melhor o seu público, o ensino não tem total autonomia, pois se mantém regulado e avaliado por parâmetros rígidos e uniformes.

É evidente que a escola necessita de medidas avaliativas, contudo, os métodos, assim como as escolhas dos temas a serem discutidos na escola, e o seu desenvolvimento, não

¹⁶ Esse tema será discutido, de modo mais aprofundado, na próxima seção, tendo em vista o nosso objetivo geral.

podem servir apenas aos interesses de um sistema. O foco principal da aprendizagem deve ser o aluno e, portanto, as idiossincrasias e o contexto sociocultural precisam ser levados em conta. Sabemos que os letramentos envolvem diversos procedimentos e habilidades¹⁷, mas devemos lembrar que todas são “dependentes da situação e das finalidades” de cada um (ROJO, 2004, p. 02) e não de uma burocracia.

Street (2014), a esse respeito, chama a atenção para a forma como a escola trabalha o letramento. Conforme o ponto de vista do autor, essa ação precisa ultrapassar a simples transferência de habilidades técnicas e superficiais e implicar em uma análise culturalmente mais sensível.

Ao adotarmos o letramento como um conjunto de práticas sociais de uso da linguagem, entre as quais se inserem as práticas desenvolvidas na escola, entendemos que a instituição de ensino não oferece o letramento e sim amplia o repertório letrado dos alunos. Logo, o aluno não é visto como um recipiente vazio que chega à escola destituído de qualquer experiência letrada. Em seu cotidiano, ele participa de eventos de letramento em casa, na igreja, no comércio, em suas brincadeiras com amigos etc., e a escola não deve ser um domínio a parte. Ao contrário, deve desafiar a cultura do não e reconhecer a cultura letrada do aluno para, aos poucos, apresentar o letramento dominante. “Se assim fizerem e forem capazes de partir do letramento familiar, em vez de negá-lo ou depreciá-lo, isso então, as levará a melhorar o desempenho na escola e na sociedade em geral” (STREET, 2014, p. 203).

À luz dessa teoria, Kleiman (1995) defende que o professor trabalhe como um agente, intermediando os letramentos conhecidos e os novos, isto é, como um mediador na Zona de Desenvolvimento Proximal¹⁸ (VIGOTSKI, 2007). Atribuir ao professor o papel de agente de letramento implica entender a escola como um espaço no qual os envolvidos partilham os conhecimentos, “de modo que, a partir da prática social em que todos estão inseridos, haja um compartilhamento de interesses do grupo como um todo [...], em que todos os sujeitos se encontrem engajados em torno de um objetivo comum” (EUZÉBIO, 2011, p. 94).

¹⁷ O conceito de habilidade confunde-se em muitos textos com o de competências. Rojo (2004) inclui nesse rol, ainda, as capacidades e cita algumas habilidades/competências/capacidades necessárias na leitura: perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguística. Kleiman (2002) define as habilidades como “capacidades específicas, cujo conjunto compõe nossa competência textual [...]. Tais habilidades vão desde a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras, até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções” (p. 65-66).

¹⁸ Conforme o autor, a aprendizagem compõem-se por três níveis: o nível de desenvolvimento real é aquele já consolidado pelo indivíduo, de forma a torná-lo capaz de resolver situações de forma autônoma; o nível de desenvolvimento potencial (NDP) é aquele em que o sujeito consegue realizar algo com o apoio de alguém e, entre os dois níveis, encontra-se a ZDP, que são “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Sob um ponto de vista parecido, Street (2003) enfatiza que

[...] a boa prática em educação exige que os facilitadores expandam aquilo que os aprendizes trazem para a sala de aula, ouvindo e não apenas transmitindo, e respondendo às articulações locais do que é ‘necessário’ tanto quanto chegando aos próprios ‘julgamentos’ dessa necessidade [...]. A intenção não é aceitar cegamente o que é central, nem exacerbar um romantismo ingênuo, mas propor um ponto de partida menos binário e mais sutil (p. 11-12).

Uma das funções da escola, assim, seria promover o diálogo entre as culturas locais e as “culturas valorizadas, cosmopolitas, patrimoniais, das quais é guardiã, não para servir à cultura global, mas para criar coligações contra-hegemônicas, para translocalizar lutas locais” (ROJO, 2009, p.115).

É extremamente importante, nesse processo, lembrar que o texto é “parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009, p. 128) e, portanto, precisa ser tratado como um material imbuído em relações de poder. Desse modo, mais do que a decodificação de códigos linguísticos, o professor, como agente de letramento, deve estimular a compreensão do não explícito, atuando em um “jogo de resistência, a fim de causar transformação numa dimensão social ou coletiva” (KLEIMAN, 2007, p. 417). O aluno, assim, desenvolveria a capacidade de ler criticamente, aprendendo a posicionar-se “no coro discursivo que forma a comunicação humana” (*Idem*, p. 418).

Por último, destacamos que, ao assumirmos um conceito mais amplo de letramento que ultrapassa a escrita, precisamos incluir, no trabalho pedagógico, outras modalidades linguísticas e estimular a leitura de diferentes textos. Mesmo porque,

[...] para ler ou escrever a linguagem da mídia e para entender como ela cria significado em contextos específicos, é preciso algum conhecimento de composição em frames, [...], técnicas de edição, relação entre som e imagem, assim como a mobilização de convenções narrativas e de gênero, e ainda o contexto de signos e imagens, o som como um veículo do significado, e os efeitos da tipografia. [...]. Esses elementos são estratégicos para a construção do significado, assim como advérbios, adjetivos, parágrafos, orações, analogias e metáforas o são para textos (DALEY, 2010, p. 488).

Enfim, conceber a aprendizagem em termos de letramento ideológico exige mudança de concepção de linguagem, de pedagogia, de posicionamento, ou melhor, uma mudança ontológica e epistemológica. O trabalho da escola estará bem realizado, se conseguirmos proporcionar ao aluno uma maior e mais efetiva participação nas variadas práticas de letramentos, sem desconsiderarmos a sua cultura e seus saberes.

Na próxima seção, discutimos a avaliação dos letramentos escolares, evidenciando as concepções acerca dessa atividade, bem como sobre as avaliações em larga escala.

1.3. A AVALIAÇÃO DOS LETRAMENTOS ESCOLARES: INSTRUMENTO DE CONTROLE DISCIPLINAR OU DE ENSINO/APRENDIZAGEM?

A avaliação é um ato que permeia toda a vida dos indivíduos. Desconsiderando o período gestacional, passamos já pela primeira avaliação ao nascermos, quando nos é aplicado o *Teste de Apgar*, uma série de exames que avaliam os sinais vitais. Esse é apenas um de muitos testes que enfrentamos ao longo dos anos. Em alguns casos, fazemos o papel de avaliadores e conceituamos os demais sujeitos, objetos ou situações, conforme um determinado parâmetro por nós estabelecido. Outras vezes, transformamo-nos em alvos da avaliação, o que faz com que o quadro se inverta.

Embora a prática seja frequente desde a primeira infância até a terceira idade do ser humano, em uma determinada época, ela ganha um destaque especial: na fase escolar. A palavra avaliação vinculou-se de tal forma com a instituição educacional que os documentos que amparam o ensino dedicam um espaço ao assunto, diversos autores direcionam seus estudos ao tema e, muitas vezes, os professores e os educandos conduzem o processo de ensino/aprendizagem com vistas a essa etapa escolar. Com a implantação das avaliações em larga escala¹⁹, a prática avaliativa ultrapassou, inclusive, os limites da sala de aula, fazendo com que toda a escola precisasse responder por resultados quantitativos, para comprovar a sua eficácia.

O dicionário Houaiss (2009) define o verbo *avaliar* como o ato de estabelecer um valor, preço, quantidade, ou ainda de determinar uma qualidade. A resposta, no entanto, não é tão simples, principalmente, quando se trata de avaliação educacional do aluno. Talvez por

¹⁹ Destacam-se nesse grupo as avaliações do SAEB, SAEP e demais estaduais. O tema será tratado, ao final deste capítulo.

sua complexidade, o tema suscite várias pesquisas no âmbito da literatura pedagógica. No Brasil, por exemplo, destacam-se os estudos de Menga Lüdke, Cipriano Luckesi, José Romão, Zélia Mediano, Jussara Hoffmann, entre outros pesquisadores que se esmeram em trazê-lo à tona, a fim de ampliar a concepção e colaborar para que a prática se torne mais significativa.

Esse tipo de avaliação, em específico, conforme Mediano (1999), envolve diversos problemas, entre os quais se sobressai, justamente, a conceituação. Para a autora, nem mesmo os docentes entendem exatamente o que seja avaliar. Em outro estudo desta mesma pesquisadora, no qual divide a autoria com Lüdke, algumas professoras entrevistadas foram solicitadas a definirem a avaliação educacional – prática recorrente em seu cotidiano –, no entanto “nenhuma delas chegou sequer a formular alguma coisa que pudesse aproximar-se de uma definição” (LÜDKE e MEDIANO *et al*, 1997, p. 65). Em certas tentativas, as autoras registraram outro dado ainda mais preocupante, ou seja, na mesma escola, as profissionais defendiam “[...] concepções contrastantes, contrariando a expectativa ideal de coerência” pedagógica (*Idem*, p. 76).

A problemática da conceituação é algo que vai muito além do óbvio, isto é, definir o que se entende por avaliação, tendo em vista que a sua concepção encontra-se totalmente atrelada à concepção de ensino/aprendizagem e reflete toda a organização da escola. A partir dela, definimos certo quadro de racionalidade que nos permite “[...] legitimar determinados processos de planejamento e de decisão, bem como a inclusão/exclusão de certos atores nesses processos” (LIMA, 2012, p. 20). Por isso, torna-se indispensável refletir e compreender criticamente tais concepções, além de observar as relações estabelecidas entre si e as demais ações relativas à educação.

Assumindo o risco de redução e simplificação, Romão (1998) enquadra as concepções de avaliação em dois grandes grupos que se alinham, antagonicamente, à visão de mundo de modo positivista ou dialética. O autor explica

[...] se encaramos a vida como algo dado, tendemos para uma epistemologia positivista e, conseqüentemente, para um sistema educacional perseguidor de ‘verdades absolutas’ e ‘padronizadas’. Se, pelo contrário, encaramos a vida como processo, tendemos para uma teoria dialética do conhecimento e, por isso mesmo, engendrador de uma concepção educacional preocupada com a criação e a transformação. No caso da primeira, forçosamente construiremos uma teoria da avaliação baseada no julgamento de erros e acertos que conduzem a prêmios e castigos; no caso da segunda, potencializamos uma concepção avaliadora de desempenhos de agentes ou instituições, em situações específicas e cujos sucessos ou insucessos são importantes para a escolha das alternativas subsequentes (p. 36).

A defesa de Romão caminha ao encontro à de outros autores que, embora se amparem em pressupostos teóricos distintos, compartilham do mesmo pensamento, definindo uma taxionomia. Por um lado, temos a avaliação *somativa* ou *classificatória*, que tem o objetivo de emitir um juízo de valor – na maioria das vezes, baseado em dados quantitativos – sobre o aluno, com foco em um ou mais conteúdos trabalhados em sala de aula. Em outro polo, encontramos a avaliação *dialógica* (ROMÃO, 1998); *diagnóstica* (LUCKESI, 2005a); *mediadora* (HOFFMANN, 1994) ou *formativa* (SCRIVEN, 1967 *apud* Pellegrini, 2008), entendida como um instrumento a favor da revisão e da melhoria das ações pedagógicas, com vistas à aprendizagem. Nesta, existe todo um processo de ensino/aprendizagem, passível de adequações, de acordo com as necessidades do aluno; a avaliação apresenta-se como uma das etapas, oferecendo informações acerca do trabalho educativo. Naquela, a função, além das discutidas posteriormente, é o produto, ou seja, o conceito ou nota atribuída ao aluno, ao final do ciclo.

Para Luckesi (2005b), a avaliação classificatória mostra-se, na verdade, como um exame, uma vez que as provas são pontuais, classificatórias, seletivas e excludentes. Conforme o autor, diferentemente deste tipo de teste, à avaliação deveria interessar todo o processo de ensino/aprendizagem, que não termina no resultado, mas parte dele para tomadas de decisão em busca da mudança do quadro. Assim, ela mostra-se “[...] inclusiva, enquanto não descarta, não exclui, mas sim convida para a melhoria” (*Idem.* s/p).

Hoffmann (1994), em consonância com o pensamento de Luckesi, acredita que exista, na escola, a prevalência do exame em detrimento da avaliação, o que demonstra uma visão conservadora e reprodutiva de alguns educadores. Para a autora, a prevalência dos exames ou das chamadas avaliações classificatórias dá-se, principalmente, por seu caráter disciplinador. No decorrer da aula, ela se coloca a serviço do professor, na manutenção da ordem e da disciplina: o aluno precisa estar atento às explicações, porque o conteúdo será cobrado na avaliação; deve manter-se em silêncio, para não correr o risco de ser punido com uma avaliação surpresa ou com um nível de dificuldade maior etc. Enfim, a avaliação torna-se, à luz desse modelo, um instrumento de controle.

Luckesi (2005) acredita que essa perspectiva de avaliação não se apresenta no ambiente escolar de forma gratuita. Para o estudioso, ele está a serviço de uma pedagogia que traduz uma concepção teórica da sociedade. Lüdke (1987), sob o mesmo ponto de vista,

defende que o controle exercido, por meio da avaliação, mostra o seu caráter, “[...] pois reflete diretamente os valores pregados pelo grupo social ao qual a educação serve” (p. 44). Sobre esse posicionamento, o autor afirma:

Se quisermos saber o que determinada sociedade valoriza, basta observarmos seu sistema de avaliação. Não apenas o conteúdo e a própria divisão das disciplinas (do saber), por ele sancionados, mas igualmente as formas de conduta, sutilmente passadas através das normas de excelência perseguidas pela escola (LÜDKE, 1987, p.44).

Em se tratando de Brasil, embora vivamos em uma nação democrática, sabemos que o pensamento crítico e a busca pela transformação social são ações pouco incentivadas. O autoritarismo, no atual sistema, torna-se um “[...] elemento necessário para a garantia do modelo social” (LUCKESI, 2005, p. 28), inclusive, na sala de aula.

O caráter autoritário e limitado desse tipo de avaliação implica em um aluno acrítico que não aprende a refletir a respeito de sua própria aprendizagem. Romão (1998), em referência a Paulo Freire, relaciona-a com a concepção ‘bancária da educação’. Segundo o autor, essa é uma “[...] espécie de capitalismo às avessas, pois fazemos um depósito de ‘conhecimentos’ e os exigimos de volta, sem juros e sem correção monetária” (ROMÃO, 1998, p. 58), já que o educando deve somente repetir o que lhe foi transmitido.

Além da função de controle da disciplina e meio de autoridade, a avaliação classificatória desempenha outra mais perversa, a qual ocasiona graves consequências sociais:

[...] a de selecionar, justamente a partir do domínio desses saberes, os alunos que no futuro irão assumir os papéis de comando, de liderança no mundo econômico e aqueles que, exatamente por não demonstrarem esse domínio, serão destinados às funções menos relevantes, mais rotineiras, mas também básicas para a sustentação da estrutura socioeconômica dominante (LÜDKE, 1991, p.45).

Diariamente, os discentes se submetem a diversos julgamentos. Lembremos que as avaliações formais, como as provas, representam apenas uma parcela das avaliações. Além delas, os aprendizes são julgados por seu comportamento, dedicação em sala de aula, nos

conselhos de classe, na entrega de boletins ou reuniões. Todos esses resultados colaboram para a fabricação de “[...] imagens e representações sociais positivas ou negativas que, consoante os casos, levam à promoção ou estigmatização dos alunos, justificando a sua distribuição diferencial na hierarquia escolar” (AFONSO, 2009, p. 21) e, de modo mais amplo, social.

Conforme Lüdke (1991), ao distinguir os alunos em aqueles que dominaram ou não os letramentos escolarizados, o professor, no plano micro, e todo o sistema educativo, em nível macro, acabam incentivando o comportamento crítico, questionador, comum aos líderes, de alguns, e a disciplina e a subordinação de outros. A avaliação classificatória, ao controlar o conhecimento do aluno, estipulando o que saber, o quanto saber, o como saber, e o tempo necessário para isso, mostra-se dominadora (SOARES, 1981). Neste sentido, aqueles que se destacam e comprovam esse domínio seguem como vencedores e têm maiores chances de continuarem a ter sucesso. Já os que apresentam dificuldades recebem a responsabilidade pelo ‘fracasso’, materializada na nota, e tendem a continuar no mesmo quadro, uma vez que não se preconiza a revisão dos pontos fracos.

Sendo assim, a função pedagógica mostra-se enfraquecida e a avaliação classificatória funciona apenas como um “[...] instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou evasão dos meios do saber” (LUCKESI, 2005, p. 37).

O segundo tipo de avaliação, intitulada como formativa, tem sua origem em Michael Scriven, mais especificamente em seu livro *Metodologia da avaliação*, publicado em 1967 (PELLEGRINI, 2003). Bloom, Hastings e Madaus (1971) reapresentam o termo, resumindo a concepção subjacente a ele da seguinte forma:

1- A avaliação é um método de coleta e de processamento dos dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino. 2- [...] inclui uma grande variedade de dados, superior ao rotineiro exame escrito final. 3- [...] auxilia no esclarecimento das metas e objetivos educacionais importantes e consiste num processo de determinação na medida em que o desenvolvimento do aluno está se processando da maneira desejada. 4- [...] é um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar [...] se ele está sendo eficaz ou não; e caso não esteja, que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia. 5- A avaliação é um instrumento, na prática educacional, que permite verificar se os procedimentos alternativos são igualmente eficazes na consecução de uma série de objetivos educacionais (p. 08).

Segundo Vianna (1989), a avaliação formativa/mediadora, assim como a somativa²⁰, apresenta um juízo de valor, no entanto, ele funciona também como um instrumento de coleta de informações para futuras decisões acerca das metas, objetivos, métodos, técnicas e sobre a própria avaliação. “Resgata-se, enfim, a possibilidade de verificação do próprio desempenho dos diversos atores escolares, abrindo espaço para o replanejamento e para a correção de rumos” (ROMÃO, 1998, p. 11).

Luckesi (2005) considera o juízo de valor o primeiro elemento constituinte da avaliação. De acordo com o autor, esse passo possibilita uma afirmação qualitativa a respeito de um dado, a partir de critérios estabelecidos previamente, contudo, deve amparar-se em caracteres relevantes e representantes da realidade do objeto da avaliação. Ademais, o julgamento precisa conduzir a uma tomada de decisão.

De modo similar, Vianna (1989) e Rodrigues (1997) colocam o juízo de valor como um dos pontos importantes na avaliação, contudo ressaltam que ele precisa apontar para as demais dimensões escolares. A avaliação tem dever de refletir não apenas um lado do processo – o do aluno –, mas também o dos educadores e do próprio sistema de ensino, comprometendo-se, assim, com a renovação da prática educativa (RODRIGUES, 1997).

Neste sentido, a avaliação mediadora objetiva diagnosticar as dificuldades do processo de ensino/aprendizagem, indicando adequações para a próxima etapa. Ao auxiliar os sujeitos envolvidos a conhecerem melhor a real situação e as dificuldades enfrentadas, a avaliação mediadora contribui para que o trabalho de reestruturação se ancore em dados. Desse modo, o docente pode colocar em prática a sua função verdadeira como “agente do letramento” (KLEIMAN, 2007). Esse posicionamento implica compreender a escola como um espaço em que todos os envolvidos, sujeitos situados sócio, histórico e ideologicamente, compartilham e constroem o “[...] conhecimento, de modo que, a partir da prática social em que [...] estão inseridos, haja um compartilhamento” dos interesses do grupo e o engajamento “[...] em torno de um objetivo comum” (EUZÉBIO, 2011). O aluno, assim, deixa de apenas sofrer a ação – ao ser avaliado – e de ser espectador de sua avaliação e passa a se autoavaliar, assumindo também a responsabilidade pela sua aprendizagem. Para Hoffmann (2009),

²⁰ Ao utilizarmos o termo “somativa”, nomenclatura cunhada por Scriven (1967), estamos nos referindo à avaliação classificatória. Na literatura, assim como já destacado, existem diferentes formas para se referir aos tipos de avaliação. Neste estudo, recorreremos à classificatória, ao tratarmos do primeiro tipo, e à mediadora (HOFFMANN, 1994), para nos referirmos ao segundo.

[...] um processo de autoavaliação só tem significado enquanto reflexão do educando, tomadas de consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natural e espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento, e para ampliar o âmbito de suas possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação [...] (p. 52).

Ainda conforme a autora, esse é um processo contínuo que também deve ser aprendido pelo aluno. O objetivo é proporcionar ao aluno a análise sobre suas práticas, ideias e dúvidas, no sentido de analisar o que aprendeu e, se preciso, buscar o melhor caminho para prosseguir. O professor precisará orientá-lo nessa “[...] reflexão, a partir do papel que cumpre e da forma de relacionamento que deseja estabelecer com seus alunos” (HOFFMANN, 2009, p. 53).

Devido à natureza processual, a avaliação mediadora nos parece o tipo de avaliação mais adequada, uma vez que focaliza aspectos não contemplados na classificatória, como os dados não passíveis de quantificação e as conquistas em longo prazo. Além disso, trabalha com a aprendizagem de modo menos estanque e autoritário, pois abre espaço para a discussão crítica e revisão do processo educacional. Os dois tipos de avaliação, no entanto, não são opostos, apenas servem para fins diferentes: “A avaliação somativa é o melhor jeito de listar os alunos pela quantidade de conhecimentos que eles dominam – como no caso [...] dos concursos. Já a formativa é muito mais adequada” à sala de aula (PELLEGRINI, 2003, p. 75).

Cabe ressaltar ainda que mais relevante do que a classificação das avaliações ou a definição das melhores maneiras de avaliar o aluno é a reflexão sobre o que se avalia nas escolas, ou seja: qual letramento se busca avaliar ou medir, com que objetivos e metodologias.

Segundo Kleiman (2007), ao assumirmos o letramento em sua concepção social de uso da linguagem, devemos pensar o aluno como um ser social que, dentro da diversidade, possui suas individualidades e seus interesses. Sendo assim, impor gêneros ou metodologias de trabalho convenientes, conforme um parâmetro generalizante, torna-se algo ineficiente. Faz-se necessário evidenciar “[...] textos significativos para o aluno e para a sua comunidade” (p. 01) e assumir a bagagem cultural dos aprendizes em toda a sua complexidade, reconhecendo as práticas letradas realizadas antes mesmo de sua inserção no sistema educacional.

Essa proposta, no entanto, difere da desenvolvida atualmente na grande maioria das escolas que privilegia determinada cultura – mais valorizada – em detrimento de outras menos valorizadas. A avaliação, inserida neste quadro, “[...] limita as oportunidades educacionais e sociais”, uma vez que “a cultura que prevalece – das classes dominantes – sobrepõe-se à

cultura do aluno” (SOARES, 1981, p. 48). Por consequência, exige conhecimentos que se “[...] desenvolvem fora da escola, longe da escola, antes da escola; em decorrência, desigualdades sociais mascaram-se em desigualdades escolares e a seleção social dissimula-se sob a ilusão da seleção educacional” (*Idem. Ibidem*), uma vez que nem todos têm condições socioeconômicas idênticas.

Como agravante, essa seleção ocorre por meio de metas estipuladas que devem ser atingidas do mesmo modo por todos, as tais habilidades ou competências tão exaltadas nos documentos que amparam o ensino de Língua Portuguesa e as avaliações do SAEB. Essas habilidades, na verdade, são níveis de aprendizagem relacionados à leitura, escrita e análise linguística, considerados adequados ou ideais para cada série. Trata-se de um modo de avaliação bastante estanque, homogêneo e discriminatório, tendo em vista a heterogeneidade dos alunos, algo bem distante das propostas dos NLS que “[...] partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 02).

O ensino ou a avaliação do ensino, amparado em habilidades pré-estipuladas, contrapõem-se ao caminho idealizado por Kleiman (2007) que seria da prática social para o conteúdo e não o contrário. De acordo com a autora, precisamos partir das práticas do aluno e inseri-lo em outras, considerando os objetivos e tempos de cada um, ao invés de tratar os aprendizes como uma tábua rasa, esperando que todos atinjam a mesma expectativa, em termos de aprendizagem e adquiram a mesma cultura ao mesmo tempo da maneira estipulada.

Os alunos não podem ser tomados como iguais, em nenhum momento do processo. É fundamental valorizar o singular na hora em que o aluno formula uma hipótese, dá uma resposta, questiona uma informação, demonstra seus conhecimentos [...] também, na hora da avaliação. [...]. É justamente porque devemos partir dessa bagagem cultural diversificada dos alunos como participantes de uma cultura letrada que podemos permitir que as crianças tomem parte de forma variada das situações e criem táticas diferentes para lidar com suas limitações ou potencialidades nessas situações diversas (KLEIMAN, 2007, p. 06).

Ainda conforme Kleiman (*Idem*), para nos aproximarmos dessa concepção de letramento e, conseqüentemente, de uma avaliação mais justa, os currículos escolares – base das avaliações – devem ser ajustados, seguindo essas características: 1) o currículo é

dinâmico; 2) o currículo faz parte da realidade local; 3) o princípio estruturante do currículo é a prática social (não o conteúdo); 4) os conteúdos do currículo têm a função de orientar, organizar e registrar o trabalho do professor, não são, necessariamente, conteúdos a serem focalizados em sala de aula (p. 03).

Nesta perspectiva, o papel do professor também muda, já que a construção do conhecimento será conjunta. O docente ganha muito mais autonomia em sala de aula, inclusive, para mudar o curso de suas práticas avaliativas, com base em suas observações e diagnósticos. O aluno, por sua vez, passa a ser o protagonista de seu saber.

Com certeza, a avaliação é apenas um dos diversos problemas que envolvem o sistema educacional, mas destaca-se entre eles e, ao mesmo tempo, permeia ou constitui vários outros. Mesmo assim, com tantas incertezas, essa prática – tal qual configurada atualmente – tem ganhado cada vez mais importância no sistema educacional do país e impulsionado o crescimento das avaliações em larga escala, um meio, conforme o governo, de diagnosticar os problemas no ensino e buscar soluções. Na próxima seção, apresentaremos os objetivos dessa avaliação.

1.3.1. AS AVALIAÇÕES DA EDUCAÇÃO EM LARGA ESCALA

As avaliações aplicadas em grande escala, nas últimas décadas, tiveram crescente destaque, na maioria dos países. Esse quadro, segundo Lima (2012) e Santos (2004), mostra-se como uma das maiores expressões das políticas educacionais contemporâneas, cuja influência advém dos ideais neoliberais. O Estado assume, assim, o *status* de avaliador do sistema educacional, instalando um ambiente competitivo, com foco em resultados e/ou produtos dos sistemas educativos (AFONSO, 2009). De acordo com Santos (2004), trata-se de uma visão utilitarista da educação, “[...] em que predomina a preocupação com a eficiência interna do sistema, em termos de custos, e com sua eficácia externa, em termos de sua adequabilidade ao mercado de trabalho” (p. 1147).

Para Corsetti (2012), tal comportamento é originário das ações dos bancos multilaterais²¹, que impõem ao sistema educacional os temas que devem ser prioritários e a

²¹ Os bancos multilaterais de desenvolvimento são instituições que proporcionam apoio financeiro e assessoramento profissional em atividades de desenvolvimento econômico e social nos países em desenvolvimento. Disponível em:

abordagem de caráter mercantilista aplicadas às políticas educacionais dos países. O Banco Mundial (BIRD), estatal que mantém uma aproximação com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) (*Idem*, p. 118), orientam os países às seguintes ações, quanto à educação:

a) prioridade na educação primária; b) melhoria na eficácia da educação; c) ênfase nos aspectos administrativos; d) descentralização e autonomia das instituições escolares, compreendida como transferência de responsabilidade de gestão e captação de financiamento, enquanto ao Estado restaria manter as funções centralizadas de fixação de padrões. Facilitação dos insumos que influenciam o rendimento escolar, adoção de estratégias flexíveis para a aquisição e utilização de tais insumos e o monitoramento do desempenho escolar; e) a análise econômica como critério dominante na definição das estratégias de ação (CORSETTI, 2012, p. 119).

O BIRD entende que o investimento na educação mostra-se como uma das melhores formas de combater a pobreza, um dos seus principais objetivos (ALTEMANN, 2002). Para Fonseca (1998, *apud* Altemann, 2002), no entanto, a interferência do banco no ensino visa aliviar as possíveis tensões sociais das classes mais baixas, a contenção demográfica e o aumento da produtividade das populações mais carentes.

A notícia a seguir, publicada no site da revista Exame, em 14 de janeiro de 2015, mostra como essa relação está enraizada em nossa sociedade:

Má qualidade da educação prejudica trabalhador, mostra CNI
Trabalhador da indústria: produtividade do trabalhador brasileiro supera apenas a de profissionais indianos e chineses

Ivan Richard, da Agência Brasil

A má qualidade da educação no Brasil é um obstáculo para que o país avance em indicadores de competitividade na comparação com outros países.

Para Renato da Fonseca, gerente-executivo da Pesquisa e Competitividade da CNI, isto ocorre, principalmente, por causa da má formação educacional dos brasileiros. “Um dos grandes problemas é a produtividade do trabalho muito baixa e sem crescer há dez anos. Isto tem envolvimento direto com a educação. A dificuldade de capacitar trabalhadores e ensinar novas tecnologias geram o baixo crescimento de produtividade, que é um dos grandes fatores de redução da competitividade do Brasil”, disse Fonseca.

Ele explicou que dois fatores contribuem para o crescimento da produtividade: investimento em novas tecnologias – com pesquisa e lançamento de novos produtos - e a capacitação dos trabalhadores. “A capacitação depende da educação que o trabalhador recebeu, especialmente a educação básica, matemática e o português. Na medida em que essa educação é

deficiente, fica difícil ensinar ao trabalhador novas tecnologias na velocidade que o mundo de hoje necessita”, acrescentou.

[...]

Disponível em: <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/ma-qualidade-da-educacao-prejudica-trabalhador-mostra-cni>. Acesso em: 10/06/2015.

A questão torna-se ainda mais evidente, nas orientações do BIRD no relatório *Prova Brasil: construindo um arcabouço para mensurar o progresso nos resultados da aprendizagem*, produzido em 2008, por consultores do Banco Mundial, com base nos resultados da Prova Brasil, no qual estabelece uma visão empresarial ao sistema educacional. O estudo objetiva “[...] identificar as boas práticas de **gestão** ao nível do município que levam a determinadas redes escolares a obterem um **resultado melhor** do que o esperado dado suas condições socioeconômicas” (SUHAS; AMORIN; WELSH, 2008, p. 01. Grifo nosso). Conforme os autores, as práticas que levariam a resultados positivos seriam: 1) **visão e liderança** dos secretários municipais de educação; b) **forte equipe** central da educação municipal; c) **foco nos resultados** com a educação de qualidade como objetivo central; d) **supervisão direta** e apoio às escolas; e) professores atuantes e capacitados, entre outros (*Idem*, p. 2-3. Grifos nossos).

De acordo com Corsetti (2002), os bancos multilaterais solicitam aos governos a tarefa de fiscalizar e monitorar o desempenho escolar, com uso de sistemas de avaliação centralizados, com vistas ao aprimoramento administrativo e curricular.

No que concerne ao Brasil, país que também age com interferência do BIRD, essa fiscalização ocorre por meio das avaliações em larga escala, que ganharam força nos anos de 1980. A primeira experiência aconteceu em 1988, quando as avaliações estiveram direcionadas à educação básica. Neste ano, o Ministério da Educação aplicou um teste piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau – SAEP –, nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte e, em 1995, foi implantado o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (WERLE, 2011). Ainda nessa década, as avaliações em larga escala se desdobram em várias modalidades. Atualmente, no país, são aplicadas, entre outras, a Prova Brasil, a Provinha Brasil, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio –, e o ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes –, em nível federal, além das avaliações em larga escala organizadas pelos estados, como o SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná.

Essas avaliações, embora justificadas por serem supostos instrumentos a favor da melhoria do ensino, recebem inúmeras críticas de pesquisadores. A principal resume-se na

fala de Vianna (1989), autor que as caracteriza como “testes padronizados, que, além de extremamente caros, exigindo investimento de somas vultosas na sua construção, são demasiadamente genéricos e não possibilitam verificar o desenvolvimento programático realizado em sala pelo professor” (p. 45).

A questão principal, e alvo de muitas críticas, é a padronização dessas avaliações que não consideram a heterogeneidade socioeconômica e cultural dos alunos. A mesma prova é aplicada do sul ao norte do país, isso em um território – no caso do Brasil – com dimensões continentais, composto por uma população heterogênea quanto à diversidade étnica, econômica e cultural, que afeta, inclusive, a área educacional. Por mais que algumas provas possuam questionários socioeconômicos, como é o caso da Prova Brasil, os seus dados não são levados em consideração na formulação das avaliações e os resultados, quando relacionados a eles, tendem “[...] a penalizar as escolas, em especial aquelas localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social” (SORDI e LÜDKE, 2009, p. 320).

Outro problema está na desvinculação das provas com as práticas efetivadas nas salas de aula. Sabemos que os conhecimentos cobrados nelas seguem um currículo estabelecido nos documentos oficiais que amparam o ensino, o que faz com que as questões estejam relacionadas com os conteúdos trabalhados em sala, no entanto, a dinâmica e as dificuldades enfrentadas pelos docentes são tratadas como fatores que não interferem nos índices finais.

Os críticos também chamam a atenção para a restrita mobilização pós-resultados, por parte do governo. Os números resultantes ganham destaque em sites e na mídia, os relatórios são disponibilizados às escolas, porém, “[...] falta quem os consuma, atribuindo-lhes sentidos [...]”. Disto, resulta a manutenção dos mesmos níveis de desempenho das crianças que continuam sem aprender, embora cada dia mais avaliadas” (SORDI e LÜDKE, 2009, p. 319). Desse modo, avaliações que poderiam contribuir, por meio de seus dados, para a melhoria da educação, tendem a ficar restritas

[...] a números esquecidos em relatórios que não são suficientemente explorados e/ou apropriados pelos professores/alunos/famílias/gestores. Mas geram políticas que incidem sobre as escolas e sobre a educação, de um modo geral. E assim se apequena a função social da avaliação ao legitimar determinados construtos de qualidade abstratamente explicitados (*Idem, Ibidem*).

É importante salientar que, além desses pontos fracos, o alto número de avaliações o qual os alunos precisam responder, ao longo do ensino fundamental e médio, acaba interferindo no cotidiano escolar. Devido à grande exposição dos resultados e à sua consideração, em alguns casos, muitas escolas acabam desviando o foco, dedicando-se ao treinamento dos alunos para as provas²². Essa nova realidade escolar pode, por um lado, fazer com que os resultados sejam maquiados, não evidenciando a realidade do processo de ensino/aprendizagem. Por outro, essa nova configuração do ensino com vistas às avaliações em larga escala constitui uma espécie de um currículo oculto relacionado a um modelo de prova²³ que, como destacaremos na análise, mostra-se bastante problemático.

Em síntese, mesmo com fraquezas, não podemos negar as avaliações em larga escala, mesmo porque a tendência é que, cada vez mais, elas estejam presentes. É preciso, desse modo, reconhecer seus objetivos sociais e econômicos e aproveitar as suas contribuições, questionando-as para que se aprimorem e legitimem também outros saberes.

Na seção a seguir, retomamos os letramentos, investigando a concepção acerca desse fenômeno nos documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa, os PCN e as DCE.

1.4. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste estudo, investigamos dois *locus* que se amparam, teórico e metodologicamente, em documentos oficiais distintos. A Prova Brasil, conforme sua matriz de referência, busca orientações nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, enquanto as práticas desenvolvidas na sala de aula do 9º ano se respaldam nas Diretrizes Curriculares de Ensino de Língua Portuguesa do Paraná. Por isso, empreendemos, nessa seção, uma investigação acerca da concepção de letramento nesses dois documentos oficiais.

²² Pudemos constatar, em curso oferecido pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá aos professores de Português e Matemática do qual participamos, certa ação de incentivo dos palestrantes aos docentes nesse sentido.

²³ Esse modelo que deve guiar as aulas pré-Prova Brasil é disponibilizado tanto no site do INEP quanto nas próprias escolas que recebem um ‘Caderno de atividades de Língua Portuguesa’.

1.4.1. O LETRAMENTO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA (PCN)

Pode-se afirmar que os PCN são, desde a sua criação em 1997, o principal documento norteador do sistema educacional brasileiro, em nível nacional. A própria Secretaria de Educação ressalta que ele “serve de referência, de fonte de consulta e de objeto para reflexão e debate” (BRASIL, 1997, p. 15). Sendo assim, os seus encaminhamentos metodológicos e teóricos conduzem o ensino escolar, assim como os programas governamentais voltados para a área, como é o caso do sistema SAEB/Prova Brasil, em cuja Matriz de Referência destaca-se: “Em 2001, [...] as Matrizes de Referência foram atualizadas em razão da ampla disseminação, pelo MEC²⁴, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN” (BRASIL, 2011, p. 10). “Essas matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais” (*Idem*, p. 17).

Por isso, é importante que toda e qualquer asserção contida nesses parâmetros sejam bem fundamentadas, caminhem ao encontro das tendências teóricas e metodológicas contemporâneas e, sobretudo, estejam bem explicitadas aos seus leitores. Afinal, grande parte da educação escolar e, principalmente, as avaliações em larga escala se apoiam em suas diretrizes.

Tendo em vista o caráter orientador desse documento para a Prova Brasil, empreendemos, nesta seção, uma análise sobre a concepção de letramento eminente aos PCN. Adotamos como base para o estudo os pressupostos defendidos pelos NLS, segundo os quais esse termo é entendido como uma prática social concreta contextualizada, sempre imersa em princípios epistemológicos socialmente construídos, que envolve a linguagem. A partir desse conceito, levantamos alguns elementos relacionados aos letramentos, que serão critérios norteadores da análise, como a conceituação do termo letramento; as práticas sociais nos documentos e a caracterização das práticas de escrita e de leitura. Ao final, todos os dados serão relacionados, a fim de que se chegue ao nosso objetivo, entender qual é a concepção de letramentos dos PCN e, conseqüentemente, chegar à concepção que embasa a educação em nível nacional, assim como a Prova Brasil.

Por se tratar de uma base paramétrica destinada ao ensino/aprendizagem de Língua

²⁴ Ministério da Educação e Cultura.

Portuguesa, a discussão sobre a linguagem está presente em todo o PCN. Esse fenômeno, segundo o documento, não se resume a um material linguístico, uma estrutura abstrata, com um significado único que deve ser compreendido. Tanto isso é verdade, que o trabalho com a Língua Portuguesa deve se apoiar em um eixo tridimensional e cíclico que parte do uso adquirido da linguagem pelo aluno, passa por uma análise reflexiva sobre ela, para novamente chegar a um novo uso. “A linguagem, assim, é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história” (BRASIL, 1997, p. 22), mostrando-se como algo situado sócio-historicamente.

A ela são delegadas inúmeras funções que se interpelam: “a linguagem possibilita ao homem representar a realidade física e social”; a “produzir discursos”; “comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas”; “influenciar os outros” (BRASIL, 1997, p. 22); interagir com alguém, participar das práticas sociais e exercer a cidadania. Produzir linguagem, portanto, envolve desde uma ação psicológica, de representação do pensamento humano; uma função instrumental de comunicação; até uma relação dialógica, na qual circulam crenças, valores culturais e aspectos ideológicos.

Essas diferentes dimensões da linguagem não se excluem: não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. E ter o que dizer, por sua vez, só é possível a partir das representações construídas sobre o mundo. Também a comunicação com as pessoas permite a construção de novos modos de compreender o mundo, de novas representações sobre ele.

[...]

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado (BRASIL, 1997, p. 22).

Podemos notar que a concepção de linguagem do PCN, embora destaque também uma base psicológica e comunicativa, define-se como interacionista, pois o interlocutor é central para o processo linguístico, e os discursos mantêm um caráter dialógico, uma vez que está “em constante e contínua relação uns com os outros” (BRASIL, 1997, p. 23).

A palavra letramento aparece, pela primeira vez no PCN, na vigésima primeira página,

como parte integrante da seção *Linguagem e participação social*. No texto, cujo tema é a função e natureza da linguagem, discute-se a relação entre o domínio da língua e a participação plena na sociedade.

Embora a palavra letramento esteja presente no texto, o termo é conceituado somente em nota de rodapé. À primeira vista, parece aproximar-se ao conceito apresentado por Kleiman (1995), mesmo não havendo nenhuma referência à autora no local. Vejamos os dois conceitos:

Quadro 01: comparativo dos conceitos de letramento entre os PCN e Kleiman (2004).

PCN	Kleiman
[...] produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia (BRASIL, 1997, p. 21).	[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (2004, p. 18).

Em uma leitura superficial, ficamos com a impressão de que a base para os dois conceitos é a mesma: a concepção ideológica de letramento e os NLS; afinal, o letramento em ambas as citações está relacionado com práticas sociais e não somente com práticas escolares. Porém, ao analisarmos melhor, percebemos algumas diferenças entre eles, o que reflete no entendimento acerca do termo.

Nos PCN, o letramento é um produto, ou seja, “um resultado de uma atividade” (HOUAISS, 2008, p. 606), nesse caso, da participação social. Isso significa que, para esse documento, o letramento não é uma prática social em si, mas algo que se origina dessa prática. São duas atividades que se relacionam, no entanto, não se fundem; uma decorre da outra. Ao assumir o letramento como um produto, o PCN deixa escapar uma concepção de linguagem muito próxima da estruturalista: a língua escrita é um produto que resulta da participação dos indivíduos em qualquer situação comunicativa e não algo que possibilita/constitui a interação entre os falantes. Além disso, ao tratar o termo como um produto de práticas sociais que usam a escrita, os parâmetros conferem ao letramento uma natureza externa ao homem. A língua escrita ganha, portanto, uma autonomia.

No documento, assim como em Kleiman (1995), a escrita ainda é uma tecnologia, ou seja, um instrumento a ser utilizado. Sabe-se, no entanto, que, assim como outros aparatos tecnológicos, a escrita acompanhou o Homem durante toda sua história, contudo, ela é mais do que um instrumento.

Em Street (2007), encontramos uma crítica a essa relação estreita entre escrita e tecnologia. Para o autor, “o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e [...] essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras” (STREET, 2007, p. 466). Desse modo, não podem ser reduzidas a instrumentos. A partir do momento em que entendemos o letramento como um conjunto de práticas sociais e não somente como uma prática homogênea e escolarizada, somos levados a considerar os valores culturais e sociais de cada prática. Não há como separar a escrita dos valores ideológicos que a constituem, tampouco ignorarmos esses valores, seja fora ou dentro dos muros escolares.

Quando frequentamos um curso ou uma escola, ou nos envolvemos num novo quadro institucional de práticas de letramento, por meio do trabalho, de ativismo político, dos relacionamentos pessoais, etc., estamos fazendo mais do que simplesmente decodificar um manuscrito, produzir ensaio ou escrever com boa letra: estamos assumindo – ou recusando – as identidades associadas a essas práticas (STREET, 2007, p. 470).

Nota-se que os PCN são contraditórios ao utilizar o termo letramento. Em uma tentativa de simplificação, o documento destaca noções confusas, mal formuladas e, principalmente, uma aparente contradição entre as concepções social e individual de escrita. O aspecto contextual da atividade linguística, por exemplo, sequer é destacado. O documento não se preocupa, ao menos nesse momento, em marcar o contexto sócio-histórico do letramento, o que, mais uma vez, reforça o conceito de letramento como um produto e não como prática social.

O estranho é que, se nessa parte os letramentos não são contextualizados ou se não há uma preocupação em salientar esse dado tão importante ao tratar do termo, na página seguinte, a linguagem ganha essa natureza. Em referência à concepção bakhtiniana de linguagem, os documentos enfatizam que: “A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção” (BRASIL, 1997, p. 22).

Na verdade, o que encontramos na leitura do PCN é uma grande confusão de teorias. Em um momento afirma-se algo que, em seguida, é contrariado. Esse fato fica ainda mais evidente quando se trata do reconhecimento e valorização das diferentes práticas sociais.

A partir da concepção de letramento como uma prática social de uso da linguagem, deriva a ideia de que o aluno chega à escola com uma vasta experiência com práticas letradas. Desse modo, não é função da instituição de ensino possibilitar letramento ao aluno iletrado, mas sim, ampliar seus letramentos.

Esse ideal é compartilhado pelo PCN logo em sua introdução e reforçado em vários outros trechos do documento: [...] “(as crianças) não entravam na escola completamente desinformadas, [...] possuíam um conhecimento prévio” (p. 20); “[...] nas sociedades urbanas não existe grau zero de letramento” (p. 21); “A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno” (p. 28). O que se defende, no entanto, é mais um vago reconhecimento do saber do sujeito do que a ampliação do conhecimento pré-existente, como podemos constatar em trecho já citado na introdução deste estudo.

A participação social parece ser o maior ideal da educação para os PCN. As práticas de leitura, de escrita, de análise linguística, enfim, o trabalho com a Língua Portuguesa na escola tem por finalidade levar os alunos a uma espécie de capacitação para a sua plena participação na sociedade. Essas práticas sociais, contudo, estão sempre relacionadas às palavras capacidades, habilidades, graus e níveis, termos constantes nos PCN, como constatado nos trechos destacados a seguir.

[...] pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 05).

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: [...] desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania (BRASIL 1997, p. 05).

Assim, evidencia-se que existe uma escala de práticas sociais a ser apreendida, por meio da capacitação oferecida pela escola, com vistas ao nível máximo de participação social.

O problema é que esses níveis são historicamente estabelecidos segundo critérios sociais e políticos que priorizam apenas uma camada da população mais privilegiada a qual, embora em menor número, impõe a sua ideologia e todos os aspectos culturais relacionados a ela. Conforme Hutmacher (1978),

É [...] demasiado simples [...] conceber os conteúdos, os métodos de ensino, a organização da vida cotidiana na escola e as normas de excelência escolar como exprimindo apenas uma cultura escolar. Considerar a cultura escolar como uma cultura ao mesmo título que a dos grupos que constituem as diferentes classes sociais equivale, entre outras coisas, a ignorar o que ela deve a um processo de fabricação no seio das organizações escolares e à história das relações de forças ideológicas e políticas que determinam as estruturas e o funcionamento destas organizações (p. 62).

Nesse sentido, a escola, por meio de todas as suas escolhas, inclusive, as relacionadas às habilidades e às competências, representa um mundo já conhecido para uma classe social dominante e desconhecido para as demais, o que, de antemão, seria uma das justificativas dos números baixos indicados pela Prova Brasil em relação ao 9º ano do EFII. Hutmacher (1978), acerca dessa conflituosa relação, acrescenta que:

Para as crianças vindas da classe superior ou média, a relação com a cultura escolar não é somente mais fácil devido ao relativo parentesco entre esta cultura e a do seu meio extraescolar, é também em certa medida transparente justamente por causa da ausência de diferenças. Para elas, a escola propõe atividades normais, no sentido em que a leitura, a escrita [...] etc. não são apenas atividades valorizadas no seu meio social, são também [...] atividades correntes. [...] Para a criança das classes populares, o problema apresenta-se de modo diferente. Numerosas atividades que têm lugar na escola não estão presentes, ou são mesmo desvalorizadas no seu meio extraescolar (p. 68).

Sob o mesmo ponto de vista, Zavala (2010), a partir de Ivanic (1998) e Gee (1996), acrescenta que a escola, ao apresentar o letramento acadêmico a esse aluno, acaba por impor uma identidade bastante diferente da dele, ou seja, lhe impõe não apenas regras linguísticas ou habilidades como também valores culturais e sociais.

Outra problemática presente nos PCN surge no momento em que os documentos solicitam aos educadores a inclusão no processo de ensino/aprendizagem dos temas

transversais – ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual –, ou seja, “[...] questões sociais que pertencem à dimensão do espaço público” (BRASIL, 1997, p. 36). O fato de contemplar esses temas pode demonstrar que a preocupação com a capacitação atinge também questões relacionadas não somente ao ambiente escolar, uma vez que a esta instituição, supostamente assume o papel de orientadora para as práticas sociais intra e extraescolares. Desse modo, entende-se que as questões sociais devem ser contempladas por meio dos temas transversais e do uso de diferentes gêneros textuais, mas prevalecem no trabalho com essas práticas as competências e habilidades universais que as limitam.

Os PCN, assim como já destacamos, dividem as atividades discursivas que envolvem a linguagem verbal, em três eixos: oralidade, escrita e análise linguística. Assim, mesmo sem estabelecer uma dicotomia entre eles, uma vez que devem ser trabalhados em conjunto, os documentos organizam o trabalho separando a língua oral da escrita, sendo que nesta, privilegiam também a leitura.

Em termos de práticas de escrita e leitura, o trabalho deve proporcionar aos alunos um determinado nível de capacitação, que permita resposta às exigências sociais. Cabe, portanto, à escola, como espaço “[...] institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender essa demanda” (BRASIL, 1997, p. 25).

No que diz respeito à produção textual, enfatiza-se, logo no início do tópico dedicado a ela, que o trabalho “[...] tem como objetivo a formação de escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1997, p. 47). Para isso, o aluno deve “[...] produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente”, “[...] selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará, escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão, [...] em função [...] do leitor a que se destina” (*Idem*, p. 47-48). Por ser

[...] compreendida como um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve (*Idem*, p. 49).

Os Parâmetros Curriculares ainda destacam que a escrita é um trabalho processual no qual a revisão assume um papel fundamental. Por isso,

[...] é preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto. Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois (BRASIL, 1997, p. 51).

Vê-se, desse modo, que a escrita é tratada nos PCN como uma manifestação linguística contextual e interacional, e que, por isso, requer do autor/aluno a dedicação durante todo o processo de produção. Os PCN assumem, portanto, a escrita como um trabalho processual, uma tarefa que envolve etapas e que, na escola, torna-se uma atividade cooperativa entre autor e professor.

Essa visão da produção de texto tem como foco o interlocutor; o escritor não escreve para si, mas em função daquele que irá receber o seu texto. Por isso, deve ter a preocupação de planejar o texto dentro das características próprias do gênero textual escolhido para, assim, adequá-lo à situação sociocomunicativa em que será inserido e ao leitor previsto.

Ainda com vistas a oferecer aos alunos a competência como escritores, os PCN destacam que, em sala de aula, as situações de produção precisam oferecer grande variedade de textos e “[...] uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos” (BRASIL, 1997, p. 49). Como o intuito é capacitar os alunos para que eles consigam interagir em diversos espaços comunicativos, a escola deve oportunizar a eles meios para conhecerem e produzirem diferentes gêneros. No quadro a seguir, apresentamos os gêneros indicados para o ensino/aprendizagem de escrita e leitura no 9º ano do Ensino Fundamental. Alguns são destinados somente à escrita, outros à leitura e um terceiro grupo às duas práticas.

Quadro 02: gêneros indicados para o ensino/aprendizagem de escrita e leitura para o 9º ano do EF

3º e 4º ciclos (atual sexto, sétimo, oitavo e nono anos)	<ul style="list-style-type: none"> • Literários: cordel, causos, texto dramático, canção, conto, novela, romance, crônica, poema; • de imprensa: comentário radiofônico, entrevista, debate, depoimento, notícia, editorial, artigo, reportagem, carta do leitor, charge, tira; • de divulgação científica: exposição, seminário, debate, palestra, verbete, texto enciclopédico, nota, artigo, relatório de experiência, textos didáticos, enunciados de questões; • publicidade: propaganda.
--	--

Como observado no quadro 02, os gêneros escolhidos para as práticas de escrita e leitura passam por uma seleção gradual que enfatiza desde os textos mais recorrentes no cotidiano do aluno – embora em menor número – passando por textos de configuração mais simples até os mais sistematizados e não tão comuns²⁵. Isso demonstra uma valorização, ao menos na seleção dos gêneros, quanto aos letramentos não escolares e a intenção de apresentar aos alunos outros textos que eles desconhecem. Lembremos, no entanto, que, embora os documentos valorizem os letramentos não escolares, os mais valorizados são os apresentados pela instituição escolar. Além disso, ao analisarmos mais profundamente, percebemos que os gêneros predominantes são mais comuns às esferas literárias e científicas, esferas que, normalmente, não fazem parte do cotidiano da maioria dos alunos do 9º ano da rede estadual de ensino.

A leitura é tratada nos PNC como uma das atividades importantes no processo de escrita. Para os documentos, não há como escrever a partir do nada; é preciso ter referências. “Por isso, formar bons escritores depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura” (BRASIL, 1997, p. 52). Ainda no que concerne a essa atividade discursiva, o objetivo é

[...] formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997, p. 41).

Segundo os documentos, para que isso aconteça, as práticas de leitura devem ser constantes e, além disso, os professores devem propor uma leitura que faça sentido aos alunos e que trabalhe a diversidade dos gêneros. Conforme os PCN, “[...] como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve [...] trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura” (BRASIL, 1997, p.41).

Na sequência, entretanto, o documento desqualifica os letramentos cotidianos

²⁵ Reconhecemos, evidentemente, que a recorrência ou sistematização dos gêneros seja algo relativo e dependente de cada sujeito.

destacando que as práticas escolares podem “[...] ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de **pequenos problemas** do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo [...]” (BRASIL, 1997, p. 42. Grifo nosso), ou, em outras palavras, os textos mais valorizados na sociedade.

Essa opção, como já destacado, é comum nos PCN. Percebe-se que em um determinado momento defende-se algo que é contradito em seguida. Prova contundente disso é a marcação da primeira razão para a necessidade da prática de leitura na escola: “[...] ampliar a visão de mundo e **inserir o leitor na cultura letrada**” (BRASIL, 1997, p. 47. Grifo nosso); como se ele já não estivesse inserido, assim como o próprio PCN reconhece.

Vale destacar, no entanto, o caráter discursivo e heterogêneo do texto presente nos documentos que encaminham a um trabalho mais complexo com a leitura. As orientações são de que o professor medeie a interação entre o texto e o aluno, mostrando-lhe que a leitura vai além da decodificação dos elementos linguísticos. Lembremos que o texto é, por natureza, heterogêneo, ou seja, ele não é um material puro, no sentido de apresentar somente informações, componentes linguísticos ou marcas ideológicas inéditas. Dessa maneira, “[...] qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009, p. 128). Nesse sentido, a leitura, entre outros motivos, “[...] é importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido” (BRASIL, 1997, p. 54). Assim,

[...] a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação [...] (BRASIL, 1997, p. 41).

Por meio da análise desse trecho dos PCN, podemos perceber que o documento defende os letramentos, tanto escolares quanto não escolares, como práticas sociais contextualizadas e com propósitos definidos de usos da escrita e da leitura. Além disso, fica claro que a escrita e a leitura são manifestações linguísticas de base interacional, intertextual e discursiva. Devido a isso, poderíamos afirmar que o documento assume a concepção de letramento ideológica, tal qual defendida pelos NLS. Contudo, outros aspectos encontrados em seu texto, como a valorização de algumas práticas em detrimento de outras, nos levam a uma segunda concepção, a do letramento autônomo.

Desse modo, entendemos que os documentos não sustentam apenas uma concepção. Por consequência, o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, assim como as diretrizes que orientam avaliações nacionais, como a Prova Brasil, não se ampara especificamente na concepção ideológica. No discurso, em alguns momentos, esta concepção se apresenta, contudo, nas proposições dos documentos, a escrita e a leitura são concebidas em termos de competências e habilidades individuais que visam permitir ao aluno o acesso a um letramento ‘superior’.

Esse resultado preocupa por duas razões: primeiro, por encontrarmos em um documento tão importante, que embasa as práticas escolares, inclusive a formulação de avaliações nacionais, como a Prova Brasil, resquícios de um conceito de letramento como uma tecnologia que discrimina algumas práticas sociais, logo, grupos sociais e indivíduos; segundo, porque confunde os leitores desse texto, dentre eles, professores que, muitas vezes, buscam no documento um amparo teórico e metodológico, para as suas práticas pedagógicas.

1.4.2. O LETRAMENTO NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PARANÁ

Nosso objetivo, ao emprendermos a análise dos PCN, foi investigar a concepção de letramento que ampara a Prova Brasil, uma vez que as Matrizes de Referência desta avaliação asseguram ter esse documento como base. Reconhecemos, no entanto, que o ensino estadual do Paraná possui suas próprias diretrizes, e que, mesmo que o fazer do professor não possa “ser associado a uma única fonte de construção/divulgação de saberes” (TORQUATO, 2003, p. 87), as aulas de Língua Portuguesa analisadas neste estudo têm em seu horizonte formativo essas orientações.

Por isso, nessa seção, dedicamo-nos a um breve estudo das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná de Língua Portuguesa (DCE), documento lançado em 2008, após discussões realizadas desde 2003, entre professores, pedagogos e responsáveis políticos.

As DCE, inicialmente, apresentam uma visão bastante restrita e preconceituosa em relação à educação, uma vez que constituem a escola como a “[...] alternativa concreta de acesso ao saber”, cujo objetivo seria o de oferecer o conhecimento aos alunos para que “[...] possam ter um projeto de **futuro que vislumbre trabalho**, cidadania e uma **vida digna**” (PARANÁ, 2008, p. 07. Grifos nossos). Embora reconheça as diferenças sociais e culturais que constituem os alunos, define o saber escolar como um dos determinantes do “[...] tipo de participação que lhes caberá na sociedade” (*Idem*, p. 14). A partir desse consenso, destaca também, a ressalva de que a instituição escolar tem uma função ainda mais especial “[...] para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, **algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado**, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do **contato com a arte**” (PARANÁ, 2008, p. 14. Grifos nossos).

Percebe-se, assim, um forte vínculo do documento com a concepção autônoma de letramento, uma vez que preconiza alguns mitos comuns a essa concepção, como a relação entre o letramento escolarizado e o desenvolvimento social e econômico e a desvalorização dos letramentos cotidianos dos alunos.

Ao se referirem à linguagem, as diretrizes consideram os textos como um fenômeno contextualizado e de natureza ideológica. Por isso, indicam que as atividades devem estabelecer relações interdisciplinares, a partir de propostas que contribuam para a crítica social, política e econômica. O currículo escolar, assim, é formado tanto “[...] por meio dos conteúdos ditos externos, como aqueles determinados pelo regime sociopolítico, religião, família, trabalho [...] as características sociais e culturais do público escolar, além de fatores específicos do sistema como os níveis, entre outros” (PARANÁ, 2008, p. 19). Para isso, as Diretrizes, tomam como base a teoria dialógica do Círculo de Bakhtin acerca da linguagem, destacando seu caráter social, histórico, cultural, bem como sua natureza interacional e responsiva, baseando-se nos gêneros discursivos. Nesse sentido, o documento entende que o trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade tem a “[...] finalidade de inseri-los” [alunos] “nas diversas esferas de interação” (PARANÁ, 2008, p. 48).

Ademais, comunga da teoria dos NLS por tratar o letramento escolar como um entre tantos outros presentes no cotidiano das pessoas, inclusive daquelas que não dominam o

código escrito, mas interagem socialmente por meio da linguagem, “demarcando a sua voz no contexto social” (*Idem.* p. 50). As DCE pecam, no entanto, ao considerar a escola como a autoridade máxima no que diz respeito ao letramento, demarcando que se essa instituição “[...] desconsiderar esse papel, o sujeito ficará à margem dos novos letramentos, **não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada**” (*Idem. Ibidem.* Grifos nossos); como se ele já não estivesse inserido nessa sociedade letrada.

Em se tratando dessas práticas, o trabalho deve pautar-se nos gêneros discursivos orais, escritos, contemplando as suas multimodalidades. O documento, entretanto, se diferencia dos PCN ao flexibilizar as escolhas textuais não estipulando os gêneros a serem trabalhados em cada série. Ao final do documento, apenas lista alguns gêneros e suas esferas de circulação e orienta os professores a fazerem a seleção “[...] em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries” (PARANÁ, 2008, p. 96), focalizando desde os gêneros primários até os secundários e mais sistematizados.

No trabalho com a escrita, as DCE afirmam que o aluno deve assumir-se como autor, “[...] visto que ele é um sujeito que tem o que dizer” (PARANÁ, 2008, p. 56), considerar as condições de produção que determinam o texto e o seu leitor. Legitimando parte dos PCN, assume a escrita como um processo e destaca as etapas que devem ser seguidas na produção: o planejamento, a escrita e a reescrita. Nesta última etapa, o autor

[...] irá rever o que escreveu, refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática, analisar se o texto está claro, se atende a finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a linguagem está adequada as condições de produção, aos interlocutores, rever as normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortografia, paragrafação (PARANÁ, 2008, p. 69-70).

Seguindo as mesmas bases teóricas, a leitura é compreendida como um “[...] ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, econômicas, pedagógicas e ideológicas” (PARANÁ, 2008, p. 56). Entende-se que, ao ler, os sujeitos se interpelam às diversas vozes que os constituem e, assim, procuram em suas experiências familiares, religiosas e culturais os conhecimentos prévios. A leitura resume-se “[...] à construção de sentidos de um texto e à compreensão das relações de poder a ele inerentes” (*Idem.* p. 57).

No que se refere especificamente à leitura do texto literário, as DCE apoiam-se nos pressupostos teóricos apresentados na ‘Estética da Recepção’, devido ao papel ativo que ela atribui ao leitor. Conforme o documento, “[...] esse método proporciona momentos de debates, reflexões sobre a obra lida, possibilitando ao aluno a ampliação dos seus horizontes de expectativas” (*Idem*, p. 74).

Inicialmente, a proposta aproxima-se dos NLS ao determinar que, antes de estabelecer os horizontes de expectativas do leitor, o professor deve levar em conta a realidade e os interesses desses sujeitos, além da diversidade de leituras. Distancia-se, no entanto, ao defender que essas práticas letradas servem somente de ponto de partida para se atingir as leituras clássicas, textos estes que lhes garantem mais conhecimento e os ajudam a ampliar seus horizontes (PARANÁ, 2008). “Para isso, é fundamental que sejam selecionadas obras que tenham um senso estético aguçado, percebendo que a diversidade de leituras pode suscitar a busca de autores consagrados da literatura, de obras clássicas” (*Idem*, p. 75).

Em síntese, constata-se que tanto as DCE quanto os PCN não sustentam apenas uma concepção de letramento. Por consequência, o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa no Paraná, assim como a Prova Brasil, não se ampara especificamente na concepção ideológica. Mesmo que não restrinjam o ensino estipulando habilidades individuais, desvalorizam as práticas letradas dos alunos e determinam os gêneros discursivos e obras literárias mais conceituadas pela elite para o trabalho em sala de aula.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Inserimo-nos na área da Linguística Aplicada, com vistas a compreender a relação entre os letramentos escolares, os letramentos cotidianos de alunos do 9º ano da Rede Estadual de ensino de Maringá e os propostos na avaliação de Língua Portuguesa da Prova Brasil, amparados metodologicamente na pesquisa do tipo etnográfico (GOLDENBERG, 2004; DURANTI, 2000, LÜDKE e ANDRÉ, 2013), dentro do paradigma qualitativo em educação (BOGDAN e BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 2012; LÜDKE e ANDRÉ, 2013) e na pesquisa documental (GIL, 1987). A escolha por aquele tipo de pesquisa se deu por compreendermos a metodologia etnográfica como a mais adequada à pesquisa social (GOLDENBERG, 2004), uma vez que lança luz aos contextos sócio-históricos e ideológicos e aos significados construídos pelos indivíduos de determinada comunidade.

Embora não tenhamos nos dedicado por um longo tempo ao trabalho de campo, conforme princípio da Etnografia, observamos organizada e focalmente usos sociais, reconhecendo os interlocutores como sujeitos constituídos sócio-histórica e culturalmente. Nossa observação na escola durou um pouco mais de três meses – do dia 22 de agosto ao final de novembro de 2013 –, sendo cinco aulas por semana em sala de aula, além do contato com os outros ambientes escolares. Servimo-nos, no entanto, da observação participante, da análise descritiva e de outras fontes comuns à Etnografia, dentre elas, a entrevista, os questionários e a observação. Durante esse período, também dedicamo-nos a visitas às famílias dos alunos, uma tarefa que se mostrou mais árdua, devido à resistência dos discentes e pais.

Na análise da Prova Brasil, mais especificamente, do modelo disponibilizado no site do INEP lançamos mão de alguns princípios da pesquisa documental, destacando a formulação das atividades, as características textuais – tipos de linguagens, gêneros etc. –, e a relação entres os dois fatores.

Nas demais seções, apresentamos a descrição do *corpus* – modelo da Prova Brasil, a escola, os alunos e suas famílias – e os procedimentos analíticos.

2.1. A PESQUISA QUALITATIVA ETNOGRÁFICA

Embora utilizemos alguns dados quantitativos neste estudo, orientamo-nos pelo viés

metodológico da pesquisa qualitativa, paradigma que envolve dados “[...] obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais os processos do que o produto, se preocupa em descrever a perspectiva dos participantes” e segue um processo indutivo (LÜDKE e ANDRÉ, 2013, p. 14).

No que se refere à pesquisa qualitativa em educação, cujo objetivo é “[...] registrar sistematicamente cada sequência de eventos relacionados à [...] aprendizagem” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 35), o ambiente natural do pesquisador se compõe pela escola, família dos alunos, ambiente em torno, além de outros locais que ofereçam informações que elucidem questões educativas. O pesquisador qualitativo, portanto, tem nesse caso, como ambiente de pesquisa, o contexto escolar e familiar, uma vez que não é possível separar essas duas esferas quando se trata de educação.

Além de caracterizar-se pela observação do objeto em seu *locus*, nesse paradigma, os dados são detalhados por meio de uma minuciosa descrição que deve respeitar, “[...] tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48). Desse modo, o foco recai em todo o processo e não simplesmente no produto, nos resultados finais.

Em todo o trabalho, a indução e a dedução são importantes, já que o objetivo não é confirmar uma hipótese; “[...] ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (*Idem*, p. 50), levando àquilo que é principal para a abordagem qualitativa: os significados conferidos pelos indivíduos a sua vida, ou seja, o que “[...] experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, 1973 *apud* BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51).

Tendo em vista a análise aparentemente subjetiva, os estudos qualitativos costumam receber certas críticas. A principal delas, referente à subjetividade do pesquisador, é de que algumas atitudes dos participantes e os preconceitos do investigador influenciem no trabalho de campo e análise dos dados. Bogdan e Biklen (1994) rebatem tais críticas ressaltando que todas as pesquisas, qualitativas ou não, correm esses riscos. Ademais,

[...] os estudos qualitativos não são ensaios ‘impressionísticos’ elaborados após uma visita rápida a determinado local ou após algumas conversas com uns quantos sujeitos. O investigador passa uma quantidade de tempo

considerável no mundo empírico recolhendo laboriosamente e revendo grandes quantidades de dados (*Idem*, p. 67).

Evidentemente que, devido ao contato direto entre investigador e participante ou interlocutor, é muito difícil eliminar os efeitos produzidos por ambos, bem como reproduzir exatamente o meio natural ou os significados. Lembremo-nos também que a observação, os apontamentos ou, até mesmo, a fala dos indivíduos não garantem o reflexo exato desses significados; tudo passa, antes de tudo, pela interpretação do investigador que, como um sujeito ideológico, analisa os dados também com base em seus significados. Nesse sentido, “[...] para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática” (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 29), o que significa determinar o que e como observar, além de manter ao máximo a objetividade.

Outra crítica à pesquisa qualitativa são as alterações provocadas ao meio, devido à presença do investigador, o que, com base em nossa experiência pessoal na escola, acreditamos serem passageiras. A presença constante do pesquisador e a relação estabelecida por ela, aos poucos, faz com que os sujeitos se acostumem com ele e o cotidiano aproxime-se muito do real. De qualquer modo, a observação direta é a forma mais segura do estudioso chegar o mais próximo possível da perspectiva dos sujeitos (LUDKE e ANDRÉ, 2013).

A adoção da perspectiva qualitativa não impede o uso de dados quantitativos. Em nosso caso, por exemplo, algumas informações decorreram de dados mensuráveis, principalmente durante a análise da Prova Brasil. A integração da pesquisa quantitativa com a qualitativa permite que “[...] o pesquisador faça um *cruzamento* de suas conclusões, de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular” (GOLDENBERG, 2004. Grifos da autora).

A premissa básica da integração repousa na ideia de que os limites de um método poderão ser contrabalançados pelo alcance de outro. Os métodos qualitativos e quantitativos, nesta perspectiva, deixam de ser percebidos como opostos para serem vistos como complementares (*Idem*, p. 63).

Também como forma de enriquecer a análise, lançamos mão da Etnografia, ciência

que visa a “[...] descrição escrita da organização social, as atividades, os recursos simbólicos e materiais e as práticas interpretativas que caracterizam um grupo particular de indivíduos²⁶” (DURANTI, 2000, p. 126), decorrente da participação prolongada do pesquisador em uma determinada comunidade.

Na área da educação, conforme explicam Lüdke e André (2013), até poucos anos, apenas os antropólogos e sociólogos recorriam à Etnográfica. A partir dos anos de 1970, no entanto, os pesquisadores compartilharam dessas técnicas, adaptando-as as suas necessidades, o que fez com que sofressem algumas modificações, se comparadas às características originais.

Amparadas em Wolcott (1975), os autores alertam para o fato de que a “Etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo” (LÜDKE e ANDRÉ, 2013, p. 15). Por isso, não basta descrever o que se passa na sala de aula ou ambiente da escola; é preciso associar esses dados com os contextos extraescolares que mantêm influência sobre aqueles, o que vai a favor de nossa proposta.

A análise da prática escolar de base etnográfica deve, segundo André (2013), abarcar, principalmente, três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. A *dimensão institucional* diz respeito ao contexto escolar, como a organização do trabalho pedagógico, as estruturas de poder e de participação dos agentes, materiais etc. As situações de ensino, isto é, a relação professor-aluno-conhecimento. Fazem parte da *dimensão instrucional*, as situações envolvidas, “[...] os objetivos e conteúdos de ensino, as atividades, o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e alunos e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem” (p. 43). A *dimensão sociopolítica/cultural* relaciona-se ao contexto “[...] sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa. Esse âmbito de análise inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade” (p. 44).

São as fontes etnográficas que permitiram a aproximação com a escola e o entendimento acerca dos mecanismos de dominação, “[...] de resistência, de opressão e de contestação [...] em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores,

²⁶ [...] “descripción escrita de La organización social, las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizam a um grupo particular de indivíduos” (DURANTI, 2000, p. 126. Tradução nossa).

crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (ANDRÉ, 2013, p. 41) que caracterizam tais dimensões. Isto significa

[...] colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (*Idem*, p. 41).

Em nosso trabalho de campo, utilizamos as seguintes fontes etnográficas: gravação de áudio de aulas, obtidas por meio de gravadores; a escrita de diários de campo; a realização de entrevistas e aplicação de questionários aos alunos, professor da sala, pedagoga, bibliotecária e pais; observação e registros de imagem.

A observação caracteriza-se pelo uso dos sentidos, como a visão e a audição, na obtenção de aspectos da realidade, do qual decorre o exame dos fatos e fenômenos estudados. De acordo com Duranti (2000), existem diferentes maneiras de observar-se um objeto de pesquisa, desde a participação mais passiva até à participação completa, coexistindo as variações entre esses dois tipos. Deve-se, no entanto, evitar a participação completa para que os sujeitos lhe percebam “[...] como profissionais espectadores circunstanciais ou ouvintes²⁷” (*Idem*, p. 146). Dois modos de comportamento que auxiliam nesse intuito é posicionar-se em um ponto cego da sala de aula e manter uma conduta adequada, de acordo com que o ambiente pede (*Idem*). Se surge a oportunidade de participar das práticas – e isso é conveniente à pesquisa ou à relação social –, não há como evitar, mas o adequado é a alternância entre as participações passivas e as ativas.

A entrevista é uma fonte na qual se efetua uma conversação face a face, de maneira metódica, que proporciona ao entrevistador a informação necessária (MARCONI e LAKATOS, 2010). Pode ser padronizada, não padronizada ou painel, escrita ou gravada em áudio ou vídeo. Em nosso caso, preferimos a gravada em áudio padronizada, uma vez que esse tipo de entrevista assegura certo controle e planejamento da situação²⁸.

²⁷ [...] “espectadores circunstanciales u oyentes” (DURANTI, 2000, p. 146. Tradução nossa) .

²⁸ Seguem, no apêndice, os modelos de entrevista padronizada aplicada aos participantes. Todos os roteiros passaram pelo Conselho de Ética – Plataforma Brasil – e foram aprovados, conforme parecer número 615.630,

O questionário, adotado como um complemento para a entrevista, é uma técnica que, segundo Marconi e Lakatos (*Idem*), oferece maior liberdade aos participantes, devido ao anonimato e à falta de contato com o entrevistador. Outro facilitador encontra-se no fato de podermos recolher um maior número de dados em menos tempo. Nele, solicitam-se dados objetivos – idade, formação acadêmica etc. – e subjetivos, como a opinião sobre determinado assunto. Podem ser utilizadas perguntas fechadas, abertas, com alternativas ou de múltipla escolha. O ideal é que haja a variação entre esses tipos. Nesta pesquisa, recorreremos aos questionários após alguns eventos de letramento específicos, por exemplo, depois da aplicação da Prova Brasil em sala de aula, mediante a autorização²⁹ dos responsáveis.

Duranti (2000) ressalta que os dados recolhidos por meio da escrita ou de gravações, como a entrevista ou o questionário, embora proporcionem muitas informações, não demonstram toda a riqueza inerente às práticas concretas de interação, uma vez que “[...] a palavra não é tudo o que sucedeu naquele preciso instante³⁰” (*Idem*, p. 163). Por isso, fora essas duas fontes, lançamos mão das notas etnográficas – diários de campo –, tendo em vista o seu poder de “[...] atingir dimensões de descrição que não podem ser capturadas³¹” em áudios ou vídeos (*Idem*, p. 164), como expressões corporais, reações a perguntas, o convívio diário em sala de aula etc.

2.2. A PESQUISA DOCUMENTAL: O MODELO DA PROVA BRASIL EM FOCO

A pesquisa documental, tal qual explica Gil (1987), assemelha-se bastante à pesquisa bibliográfica. As duas diferem, no entanto, principalmente quanto à fonte da pesquisa. Enquanto esta focaliza os autores e as suas obras, aquela se dedica à análise de documentos, ou seja, “objeto que comprove, elucide, registre ou prove um fato ou acontecimento” (HOUAISS, 2009, p. 260), como reportagens, cartas, contratos, fotografias, filmes, tabelas estatísticas etc. Ainda conforme o autor, a distinção entre os dois tipos de pesquisa, de certo modo, pode ser algo questionável, uma vez que as fontes bibliográficas são documentos e muitos textos documentais são considerados fontes bibliográficas, tais como folhetos,

em anexo.

²⁹ O modelo de autorização – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – segue em anexo.

³⁰ [...] “la palabra no es todo lo que sucedió en aquel preciso instante” (DURANTI, 2000, p. 163. Tradução nossa).

³¹ [...] “dimensiones de descripción que no pueden capturarse” [...] (*Idem*, p. 164. Tradução nossa).

boletins, jornais etc.

No caso da pesquisa documental, a sua autenticidade vale-se do nível de exploração do texto. Em nosso caso, reconhecemos que o modelo da Prova Brasil já se configurou material de algumas investigações, no entanto entendemos que há ainda pontos a serem destacados de modo mais detalhado como, por exemplo, a análise dos textos imagéticos.

Gil (1987) apresenta algumas vantagens da pesquisa documental: (1) os estudos documentais registram textos que, ao longo do tempo, podem se perder; (2) o custo da pesquisa torna-se baixo, se levarmos em conta que, em muitos casos, necessitamos apenas da disponibilidade do investigador e (3) tendo em vista o objeto de estudo, não há a necessidade do contato com outros sujeitos da pesquisa.

Entendemos que a maior vantagem desse tipo de pesquisa, para nosso estudo, é a possibilidade de relacionarmos o modelo da prova com as práticas de letramentos das quais os alunos participam, pois, por meio de seus aspectos constitutivos, podemos compreender o que e como se configura aquilo que se espera do aluno.

Nesse sentido, realizamos a investigação documental do modelo da prova em conjunto com a análise da Matriz de Língua Portuguesa- comentários sobre os tópicos e descritores, ambos do 9º ano. Primeiramente, focalizamos as atividades, relacionando-as com os seus respectivos descritores e textos, a fim de investigar os possíveis encontros e desencontros entre eles. Em um segundo momento, destacamos a distribuição dos gêneros discursivos na prova, quanto à distribuição, à esfera de circulação, à materialização e os tipos de linguagem. Por fim, levantamos e analisamos os dados oriundos de questionário aplicado aos alunos, relativo à Prova Brasil realizada por eles.

Na próxima seção, dedicamo-nos a detalhar os interlocutores e espaços observados durante o estudo.

2.3. DESCRIÇÃO DO *LOCUS*: A PROVA BRASIL, A ESCOLA E OS INTERLOCUTORES

Este estudo focalizou três *locus* de investigação: (1) o modelo da Prova Brasil de Língua Portuguesa do 9º ano; (2) os eventos de letramento escolares e (3) os eventos de letramento que fazem parte do cotidiano dos alunos.

A Prova Brasil, tal qual aplicada aos alunos da turma observada, não é disponibilizada para análise, nem no site do INEP, tampouco na escola. Na verdade, conforme explicado pelos professores e pedagogos da instituição de ensino, a aplicação segue um esquema de segurança, a fim de assegurar o sigilo e a confiabilidade dos resultados. Desse modo, recorreremos ao modelo da prova oferecido para *download*³² o qual, comparado com o testemunho dos alunos em relação à prova realizada, é bastante próximo à avaliação real.

2.3.1. A PROVA BRASIL

A Prova Brasil é uma das três avaliações³³ que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Aplicada a cada dois anos, em nível nacional, a alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental público, tem o objetivo de avaliar o rendimento escolar com base nos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados obtidos são utilizados, juntamente com questionários socioeconômicos, no cálculo do IDEB³⁴ – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Embora o acesso às provas não seja possível, podemos conhecer a proposta por meio de uma série de questões exemplificativas disponibilizadas no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, órgão responsável pela pesquisa.

A prova de Língua Portuguesa, objeto de análise deste estudo, trabalha exclusivamente com a leitura. Nela, são apresentados textos de gêneros variados, como a crônica, a fábula, o poema, a tirinha, a história em quadrinho, o anúncio, a reportagem, a notícia, os verbetes enciclopédicos, os textos não verbais – gráficos e tabelas – e outros. As questões são formuladas com base em descritores, ou seja, objetivos a serem alcançados em cada atividade. Os objetivos, por sua vez, baseiam-se em certas competências estipuladas nas Matrizes de Referências, documento norteador da prova que apresenta a relação entre os temas, os descritores e as habilidades estabelecidas para a avaliação dos alunos. A Matriz de Referência

32

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/exemplos_de_questoes/9ano_SITE_LP.pdf

³³ Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

³⁴ O IDEB é um indicador educacional por meio do qual o Governo Federal do Brasil monitora o sistema de ensino do país. O diagnóstico, conforme o governo, torna-se um norteador das ações políticas voltadas para o sistema educacional. Disponível em: <http://www.portalideb.com.br/>. Acesso em: 23/09/2014.

Quadro 03: demonstrativo: tópicos, competências, descritores e exemplo de atividade.

Tópico II – Implicações do suporte, do gênero e/ ou enunciador na compreensão do texto.
 Descritor 12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Exemplo de item do descritor D12:

Mente quieta, corpo saudável

A meditação ajuda a controlar a ansiedade e a aliviar a dor? Ao que tudo indica, sim. Nessas duas áreas os cientistas encontraram as maiores evidências da ação terapêutica da meditação, medida em dezenas de pesquisas. Nos últimos 24 anos, só a clínica de redução do estresse da Universidade de Massachusetts monitorou 14 mil portadores de câncer, AIDS, dor crônica e complicações gástricas. Os técnicos descobriram que, submetidos a sessões de meditação que alteraram o foco da sua atenção, os pacientes reduziram o nível de ansiedade e diminuíram ou abandonaram o uso de analgésicos.

Revista Superinteressante, outubro de 2003.

O texto tem por finalidade:

- (A) criticar.
- (B) conscientizar.
- (C) denunciar.
- (D) informar.

Cada atividade tem um valor. Assim, ao final da avaliação, somam-se os acertos segundo uma tabela, na qual estão descritos os níveis da escala de desempenho³⁶ em leitura que devem ser atingidos pelos alunos. A escala parte de zero e chega ao nível 9. No nível zero situam-se as notas inferiores a 125 pontos, já no nível 9 estão aquelas entre 325 e 350 pontos. Cada nível é composto por uma série de habilidades cumulativas que os alunos devem dominar, conforme a etapa escolar em que se encontram – EF I ou EF II. Assim, no nível 8, por exemplo, além de realizar todas as tarefas que estão descritas para os níveis 1 a 7, o aluno do 9º ano deve compreender as estabelecidas naquele nível: saber identificar o assunto do texto em narrativas longas e complexas, inferir informações em fábulas, inferir o tema do poema, inferir o sentimento do personagem, identificar o conflito gerador do enredo, reconhecer o efeito de sentido da pontuação etc. A média desejada para os alunos do 9º ano é a do nível 7 (275 a 300 pontos).

A Prova Brasil, conforme palestra³⁷ ministrada para os professores de Ensino

³⁶ A escala completa encontra-se em anexos.

³⁷ Esse curso foi oferecido aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá, durante o período em que estávamos realizando a observação em sala de aula. Todos os professores da escola analisada foram comunicados do evento, por meio da direção da escola e cartazes expostos

Fundamental do estado da qual participamos, segue a metodologia de avaliação da Teoria de Resposta ao Item – TRI –, cujos instrumentos de medida focalizam um item específico – pergunta –, permitindo a mensuração dos conhecimentos adquiridos pelo estudante (www.inep.gov.br). Nesse sentido, considera-se não somente os erros ou acertos, mas tudo o que, supostamente, estaria envolvido na resposta à questão.

A TRI é um conjunto de modelos que relacionam a probabilidade de um aluno apresentar uma determinada resposta a um item, com sua proficiência e características (parâmetros) do item. [...] é o modelo logístico de três parâmetros que, além dos parâmetros de discriminação e de dificuldade, também faz uso de um parâmetro para controlar o acerto casual. Este último parâmetro tem um papel bastante importante nas avaliações com itens de múltipla escolha [...] (*Idem*).

O sistema sugere “[...] formas de representar a relação entre a probabilidade de um indivíduo dar certa resposta a um item e seus traços latentes, proficiências ou habilidades na área de conhecimento avaliada” (ANDRADE, TAVARES e VALLE, 2000). Por meio dessa escala, por exemplo, com base nas respostas, os avaliadores podem constatar se o aluno realmente apresentou as habilidades necessárias ou apenas escolheu aleatoriamente uma das alternativas.

Conforme informações repassadas pela coordenadora do curso oferecido pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá, isso é possível, pois cada opção de resposta requer um ‘nível’ de entendimento, que vai do mais ‘básico’ ao ‘elevado’; a opção correta seria escolhida apenas pelos alunos que fariam a ‘leitura autorizada’. Seguindo essa ideia, formula-se a prova da seguinte forma: escolhe-se uma opção como a correta, outra que abre uma possibilidade mediana de acerto, uma terceira que tem pequena possibilidade e a última sem chance alguma de ser a resposta. Caso o aluno erre, mas escolha a segunda opção mais próxima à primeira, entende-se que ele não tenha arriscado a resposta sem nenhuma análise. Já, ao optar pela última, a aprendiz estaria somente marcando aleatoriamente.

O leitor competente, aquele que responde às habilidades requeridas pelas avaliações

na sala dos professores. O intuito do curso, que durou dois dias inteiros, era de instrumentar os docentes, para que, por sua vez, preparassem seus alunos para o prova, a ser aplicada algumas semanas depois. Embora fosse dedicado somente aos professores, com a devida autorização da representante do núcleo, pudemos assistir a palestra, além de receber alguns materiais.

que têm por base o sistema TRI, devem “[...] apreender o sentido global do texto, utilizando recursos para a sua compreensão, de forma autônoma” – Matrizes de Referência de Língua Portuguesa³⁸.

Nos últimos anos, governos de diversos estados criaram a versão estadual dessa prova. No Paraná, por exemplo, em 2012 foi aplicada a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP). O objetivo bastante próximo à versão federal, de acordo com a Secretaria de Educação, “[...] é utilizar os resultados das avaliações como base para intervenções destinadas a garantir o direito do estudante a uma educação de qualidade³⁹”. De modo geral, essas avaliações seguem o padrão da Prova Brasil, amparando-se, no que se refere à Língua Portuguesa, em questões de leitura. Tornaram-se, assim, mais uma, dentre tantas avaliações pelas quais passam os aprendizes.

2.3.2. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

O primeiro passo a tomar quando pretendemos investigar letramentos escolares, evidentemente, é escolher um colégio que represente o quadro investigado. Guiados pelo objetivo de compreender a relação entre os letramentos escolares, os letramentos cotidianos de alunos do 9º ano da Rede Estadual de ensino de Maringá e os propostos na avaliação de Língua Portuguesa da Prova Brasil, fizemos um levantamento dos resultados da prova de Língua Portuguesa dessa avaliação das escolas estaduais de tal município.

Somadas as notas das trinta escolas que fizeram a prova em 2011, encontramos a média de 250 pontos⁴⁰. Dessas, apenas cinco atingiram a média esperada – 270 pontos. Entre as notas mais baixas, estão três escolas com médias entre 220 e 230 pontos. A maioria, no entanto, atingiu de 240 a 250 pontos.

Nesta média, encontra-se a escola que nos serviu de *corpus*, na qual observamos o segundo *locus* de estudo desta pesquisa: os eventos de letramento escolares. A escolha se deu por dois motivos principais: situa-se em uma área bastante heterogênea quanto à população, no que diz respeito à classe econômica e social, por encontrar-se entre o centro da cidade e os

³⁸ Texto teórico que comenta mais detalhadamente os descritores da Prova Brasil, disponível no site do IDEB.

³⁹ Fonte: portal do SAEP: Disponível em: <http://www.saep.caedufjf.net/o-programa/>. Acesso em: 12/12/2014.

⁴⁰ Dados disponíveis no ano em que iniciamos esse estudo. No final de 2014, foram lançados os recorrentes de 2013, bastantes parecidos com os da edição anterior.

bairros mais afastados e trata-se de instituição representativa do resultado da prova de Língua Portuguesa, na medida em que mantém a média nacional na prova – 239,8, no ano de 2011.

Outro componente que contou foi a aproximação espacial e, de certa forma, pessoal com a instituição. Devido à pesquisadora residir, por mais de quinze anos em bairros bastante próximos à escola e ter tido, no passado, duas irmãs e uma filha estudando no local, o contato e o conhecimento acerca do *locus* foram, de certa forma, facilitados.

O colégio foi inaugurado, em 1965, por uma empresa privada, com o objetivo de amparar os filhos de funcionários e mantê-los próximo ao local de trabalho dos pais, conforme solicitava a lei da época. Após dez anos, a empresa realizou um acordo com o Estado, no qual ficou estabelecido que a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná ficaria responsável pela instituição. Desse modo, com o atual nome e prédio, a escola iniciou as atividades públicas no ano de 1975.

Até os últimos dias de observação, a escola atendia alunos de sexto ano ao final do ensino médio, além de oferecer cursos para a comunidade – espanhol, por exemplo – e projetos de contraturno para os discentes interessados. A clientela predominante é de “[...] alunos que residem em bairros mais distantes, que dependem de condução para chegar à escola”⁴¹. Em geral, provém de famílias de classe média e baixa.

Talvez devido a essa razão e até mesmo por manter uma estrutura antiga, o colégio é bastante estigmatizado, o que, consecutivamente, acaba atingindo os alunos. A direção já empossada há alguns anos tenta, de algum modo, realizar reformas, mas a condição do prédio como um todo não contribui para isso, conforme explicou Marcela, uma das três pedagogas da escola. Durante o tempo em que permanecemos no local, notamos que as salas do ensino médio haviam ganhado carteiras e cadeiras modernas e o refeitório fora reformado; no entanto as salas dos 9º anos ainda mantinham móveis, ventiladores e pinturas antigas.

Estruturalmente, o colégio funciona em um prédio térreo com as salas de aula, uma biblioteca, a cozinha com um pequeno refeitório, sala de áudio, onde funciona uma rádio comandada por alunos, sala dos professores, quadra coberta, secretaria e salas da direção e do corpo pedagógico.

Logo em nosso contato inicial com a direção, a coordenação pedagógica e o professor da disciplina de Língua Portuguesa, e postas as condições – evitar gravação de vídeo e apresentar os resultados desta pesquisa à instituição –, soubemos que a escola tinha dois

⁴¹ Informação proveniente do Regimento interno da escola, o qual não anexamos, a fim de evitar a identificação da instituição.

nonos anos pela manhã, período em que seria possível a observação, dada à nossa disponibilidade, e outro à tarde.

2.3.3. OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

A turma A compunha-se por 11 meninos e 16 meninas, enquanto a turma B tinha 17 meninos e 10 meninas. Somavam-se, assim, 27 alunos em cada sala, com idade entre 13 e 17 anos, em média.

Cada turma tinha cinco aulas de Língua Portuguesa por semana. Assistimos, portanto, a dez aulas a cada sete dias na primeira fase. A observação, no entanto, após um mês – de 22/08 a 20/09/2013 –, sofreu uma mudança: devido ao nosso tempo e constatado que o comportamento dos alunos, bem como os eventos de letramento proporcionados pelo professor mantinha grande regularidade nas turmas, optamos por observar apenas uma. Levando em consideração o horário de aula, escolhemos a turma A, espaço observado por três meses, no total. Tornaram-se esses, então, os participantes da pesquisa.

Um questionário aplicado aos alunos dessa turma nos ofereceu os seguintes dados a respeito de nossos interlocutores:

Quadro 04: dados sobre os alunos do 9º ano A

- a) A maior parte dos alunos – 94% – não trabalha;
- b) 62,5% se declaram católicos, 25% evangélicos e 12,5% não mantêm vínculo com nenhuma religião;
- c) 63% participam de atividades de contraturno na escola. Quase todos afirmam que vêm à aula de reforço de Matemática, por, em seus pontos de vista, não entenderem as explicações do professor dessa disciplina;
- d) todos, de alguma forma, têm acesso à internet, seja em casa, em *lan house* ou outros locais, e costumam acessar redes sociais, site de jogos ou conteúdos educativos;
- e) 88% afirmam saber a profissão que pretendem seguir – quase todas de nível superior⁴².

Alguns alunos da turma A também compuseram, juntamente com as suas famílias, o terceiro e último *locus* de observação deste estudo. A partir de seus depoimentos, pudemos entender um pouco sobre os eventos de letramento não escolares dos quais participam. Esse,

⁴² Outras informações, relacionadas ao letramento, serão apresentadas posteriormente.

entre todos os espaços de estudo, foi certamente o mais difícil de alcançar. Primeiro, porque, devido à desconfiança ou até mesmo do medo de que a pesquisadora fornecesse informações sobre o comportamento em sala de aula, os alunos não entregaram o bilhete⁴³ aos pais, no qual explicitávamos o interesse em manter contato. Segundo, porque a maioria absoluta dos pais não retornou o comunicado. Mesmo os que aceitaram, via bilhete, e forneceram o número do telefone, quase sempre, não atendiam, marcavam e não compareciam ou alegavam não ter tempo. Dos 27 alunos da turma A, apenas seis nos receberam. Preferimos não recorrer aos alunos da turma B por entendermos que os dois meses de distância dificultariam a compreensão de suas práticas letradas.

A mãe do aluno Danilo, gestante em fase final, nos recebeu em uma casa alugada bastante simples, localizada em um bairro razoavelmente próximo à escola, onde mora com o filho e o marido, padrasto do menino que o criou desde um ano de idade. Ela afirmou trabalhar como recepcionista em uma padaria localizada ao lado da escola analisada e ter o EF completo. O padrasto realiza serviços gerais em um seminário de padres e possui apenas os anos iniciais do EF. O pai – que a abandonou durante a primeira gravidez – mora na Bahia e mantém pouco contato com o menino, segundo a mãe. Um dado peculiar fornecido pela entrevistada é que a família reside em Maringá há um ano. Todos moraram em Portugal durante muitos anos, país no qual Danilo estudou até o oitavo ano e para o qual o padrasto tem intenção de voltar em breve, tendo em vista as dificuldades financeiras enfrentadas no Brasil.

A família do aluno Gustavo, também composta pelo padrasto, um menino de 15 anos e a mãe, foi representada por estes dois. A casa própria fica localizada a 4 km da escola, em um bairro novo de classe média. A mãe, estudante de supletivo do EM, assim como a anterior, trabalha em uma padaria, onde realiza vários tipos de serviço, inclusive de caixa. O padrasto é montador de elevador e o pai, morador de Apucarana, trabalha como caminhoneiro, embora tenha se formado em técnico agropecuário no EM.

A terceira família preferiu receber-me na biblioteca da escola. Vieram mãe, pai e duas filhas – uma delas, a aluna Adriana. Quanto à escolaridade, tanto a mãe quanto o pai concluíram o segundo ano do EF. Ela trabalha como empregada doméstica e ele como manobrista de pátio. Por serem separados, os dois moram em casas diferentes, mas aparentemente parecem manter uma boa relação e cumplicidade no que diz respeito à

⁴³ Segue o modelo, em anexo.

educação dos filhos. Adriana reside com a mãe, um irmão e uma irmã no mesmo bairro da escola, mais especificamente, na rua atrás do prédio escolar.

A biblioteca também foi o local escolhido pelo pai do aluno Gabriel. Logo pela manhã, em um intervalo de seu horário de serviço, o senhor me revelou que mora com a esposa e dois filhos. O casal com formação em nível fundamental trabalha como costureiro: ele na fabricação de colchões e ela em uma facção de roupas.

O pai da aluna Natália me recebeu em seu trabalho, uma loja de peças eletrônicas automotivas, estabelecida a menos de um quilômetro da escola, onde trabalha como vendedor e técnico elétrico. A família mora em um bairro mais afastado e é formada por mãe, filha e pai. Além de Natália, o pai teve dois filhos do primeiro casamento, dos quais um veio a falecer em um acidente há poucos anos, fato que, segundo ele, abalou bastante Natália. Seu grau de escolaridade é o EF completo e o da mãe EM.

A aluna Karina, moradora de um bairro vizinho à escola, esperou-me com a mãe em sua casa, onde moram as duas, a irmã, o genro e o pai. Na família, estudam a aluna, a mãe que está cursando o ensino superior à distância e a irmã, vestibulanda do curso de veterinária. Além de estudar, a matriarca trabalha como vendedora de roupas em um atacado.

Também foram nossos interlocutores na escola: Marcela, a pedagoga, Ana, a bibliotecária e, Leonardo, o professor de Português. Marcela formou-se em pedagogia – licenciatura plena – na Universidade Estadual de Maringá – UEM – e possui especialização em pesquisa educacional, realizada na mesma instituição. Trabalha nesta escola há três anos. Ana não informou os seus dados. Leonardo formou-se em Letras e concluiu o mestrado em estudos literários pela UEM.

2.4. PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Com o intuito de compreender a relação entre os letramentos escolares, os letramentos cotidianos de alunos do 9º ano da Rede Estadual de ensino de Maringá e os propostos na avaliação de Língua Portuguesa da Prova Brasil, adotamos os procedimentos de trabalho de campo e análise dos dados amparados na pesquisa etnográfica dentro do paradigma qualitativo, com vistas a abarcar as três dimensões que envolvem a dinâmica escolar: a institucional/organizacional, a instrucional/pedagógica e a sociopolítica/cultural (ANDRÉ, 2012).

A seleção dos instrumentos metodológicos bem como dos procedimentos a serem tomados na análise, conforme Marconi e Lakatos (2010), encontra-se diretamente relacionada com o *locus* a ser estudado. “A escolha dependerá dos vários fatores relacionados com a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto de pesquisa [...] a equipe humana e outros elementos que possam surgir” (*Idem*, p. 147).

Nesse sentido, entendemos que o primeiro procedimento analítico a ser adotado seria a análise documental. Na verdade, antes mesmo de iniciarmos a pesquisa em campo, já nos empreendíamos nessa tarefa, uma vez que foram os dados resultantes de relatórios do INEP que nos instigaram à pesquisa atual. As respostas aos nossos questionamentos, entretanto, surgiram somente a partir da análise da própria Prova Brasil e dos registros das observações.

Quanto à Prova Brasil – foco do primeiro objetivo específico –, realizamos a análise a partir de materiais oferecidos no site do INEP, como artigos explicativos sobre a prova, os Descritores dos níveis da escala de desempenho de LP, as Matrizes de LP para o 9º ano e o modelo da prova. O objetivo foi entender o que é esperado do aluno nessa fase e investigar se essa expectativa caminha ao encontro dos princípios defendidos nos documentos oficiais que embasam o ensino de Português, bem como aos eventos de letramentos proporcionados na escola. Focalizamos os gêneros discursivos apresentados na prova, a formulação das questões, os conhecimentos necessários para a sua realização e a extensão dos textos e da prova.

Como tivemos a oportunidade de conversar com os alunos e aplicar um questionário no dia posterior à aplicação da prova – em novembro de 2013 –, pudemos, por meio da análise desse documento, levantar suas impressões e sentimentos a respeito da prova.

A partir da observação em sala de aula – segundo *locus* de pesquisa –, elaboramos o diário de campo que nos acompanhou pelos três meses. Nos primeiros, evidentemente, houve certo desconforto, tanto pela parte da pesquisadora que buscava a melhor forma de recolher dados sem interferir muito no andamento da aula quanto dos alunos que ficaram desconfiados e um pouco curiosos com os registros. Tais reações, conforme Bogdan e Biklen (1994), são comuns nos primeiros dias, no entanto, diminuem ao longo do tempo. O professor de Português, por outro lado, parecia bastante à vontade e colaborou para que o processo seguisse da melhor forma possível. Assim como esperado, o desconforto diminuiu assim que os alunos se acostumaram com a presença do observador na sala e o andamento da aula tornou-se, cada vez mais, próximo do real.

No diário, registramos as atividades, os tipos de leitura, escrita e oralidade, as avaliações, os conteúdos trabalhados, as reações dos alunos e do professor a determinados

eventos, e algumas hipóteses nossas quanto às ações dos interlocutores. Como estávamos em quase trinta pessoas em sala e, muitas vezes, havia o barulho de outros alunos do lado de fora, a estratégia, quanto à localização, foi a de sentar em vários locais, para assim registrar falas de diferentes alunos. Nos primeiros dias, escolhemos o final da fila do meio, mas percebemos que os alunos em nosso entorno estavam se aproximando mais do que os outros. Por isso, preferimos variar a posição e conhecer outros pontos de vista.

A fim de não interferir no andamento da aula e evitar um vínculo pessoal, mantivemos a menor participação possível. Poucas vezes, participamos por incentivo do professor, lendo textos ou auxiliando os alunos na realização de atividades. Em três ou quatro vezes, com a devida autorização do docente, conversamos, nos minutos finais ou iniciais da aula, sobre assuntos pertinentes à pesquisa, como a aplicação da Prova Brasil.

Além dos dados anotados no diário de campo, registramos interações com o auxílio do gravador de áudio. Como notamos que o professor trabalhava diversos textos – música, poesia, conto etc. –, por meio da leitura e longa discussão, optamos por registrar essas interações, uma vez que poderiam se tornar excelentes materiais de análise. A transcrição, no entanto, mostrou-se bastante difícil, pois a sala era grande, muitas pessoas falavam ao mesmo tempo e, quase sempre, em tom mais baixo que o ideal para uma gravação.

Esse instrumento também nos serviu para registrar as entrevistas com os alunos. Em um dia, por exemplo, o professor aplicou uma avaliação a respeito das orações subordinadas adverbiais. Os alunos poderiam optar por fazê-la oralmente, respondendo a cinco questões, ou da forma escrita. Como vários deles escolheram a primeira opção, o que nos surpreendeu, pedimos para que nos explicassem, por meio de uma entrevista realizada no intervalo das aulas, as suas motivações, expectativas e sentimentos em relação à avaliação. Fora do espaço da sala, gravamos também a entrevista com a pedagoga e a bibliotecária, além de fotografarmos a biblioteca.

Na análise dos eventos de letramento não escolares – o terceiro *locus* de pesquisa –, levantamos as informações por meio de entrevistas registradas em áudio, na casa de alguns alunos, na biblioteca e no local de trabalho de um dos pais.

Por fim, articulamos os dados a partir da triangulação, “[...] um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61). Nesta pesquisa, não partimos de uma afirmação prévia, mas de alguns questionamentos que buscamos esclarecer por meio da interpretação dos dados.

No capítulo III, a seguir, apresentamos a análise do modelo da Prova Brasil, *locus* de pesquisa de nosso primeiro objetivo específico.

CAPÍTULO 3

LETRAMENTOS: MODELO DA PROVA BRASIL

Apoiados nos NLS, entendemos todo o conjunto de práticas sociais que se valem do uso de alguma forma de linguagem como letramento, o que inclui não apenas as manifestações escritas, mas toda a gama de representações linguísticas. Por isso, com vistas ao objetivo geral desta pesquisa, intitulamos este capítulo analítico de ‘letramentos’, uma vez que nos dedicamos à investigação dos diversos letramentos da avaliação do SAEB: o modelo exemplificativo da Prova Brasil.

A prova guia-se por uma matriz que tem por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2008), a qual “[...] apresenta a relação entre os temas, os descritores e as habilidades estabelecidas para a avaliação dos alunos” (*Idem.* p. 21). Formula-se, assim, um tópico – objeto de conhecimento relacionado à leitura, o qual desencadeia descritores indicadores das habilidades que serão avaliadas.

Focalizamos as atividades propostas no modelo, as características textuais e a relação entre esses fatores.

3.1. O MODELO DA PROVA BRASIL

A análise das atividades da prova modelo é crucial para este estudo, pois nos revelará seus aspectos constitutivos, os quais configuram aquilo que se espera do aluno. Procuramos, neste momento, investigar a formulação das atividades, as características textuais – tipos de linguagens, gêneros etc. –, e a relação entre os dois fatores.

3.1.1. CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

O ensino de Língua Portuguesa tem, segundo os PCN, o objetivo de expandir as possibilidades do uso da linguagem, com base em “[...] quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever” (BRASIL, 1997, p. 35). Dessas, o SAEB escolheu a

leitura como base para a Prova Brasil. O modelo compõe-se de vinte e um textos de gêneros variados, e a leitura é avaliada por meio de uma questão de múltipla escolha para cada texto.

As questões são formuladas com base em descritores, ou seja, objetivos a serem alcançados em cada atividade. Estes, por sua vez, baseiam-se em certas habilidades em conjugação com o modelo de avaliação TRI.

No total, a matriz apresenta seis tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística, como podemos observar na figura 03.

Figura 03: Distribuição dos tópicos e descritores da Prova Brasil (BRASIL, 2008, 22-23).

Tópico I. Procedimentos de Leitura

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

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9	D12

Tópico III. Relação entre Textos

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

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

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

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

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

Tópico VI. Variação Linguística

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

Verifica-se que a prova estabelece suas bases em habilidades, por consequência, não leva em conta a heterogeneidade dos sujeitos. Em dia pré-determinado para a sua aplicação – no caso analisado, desconhecido pelos alunos, que foram pegos de surpresa –, “[...] todas as crianças da turma serão avaliadas segundo parâmetros [...] definidos para toda a nação” (KLEIMAN, 2007, p. 02); em se tratando de Brasil, uma nação, por sinal, bastante diversificada em todos os sentidos. Lembremos que os NLS pressupõem

[...] que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados. Portanto, é viável que se concebam princípios gerais para a organização do currículo, mas as atividades para seu desenvolvimento, na interação entre professor e aluno(s) e entre aluno(s) e aluno(s) envolvem tal sorte de fatores de ordem social e pessoal que seus resultados são imprevisíveis (*Idem*, p. 03).

O mesmo pode-se afirmar quanto às avaliações em larga escala. É evidente que relacionar heterogeneidade e avaliação em larga escala não é uma tarefa fácil, mas, certamente, idealizar um leitor – aquele que responde a certas habilidades – e esperar que os leitores do mundo real atinjam um mesmo nível também não nos parece algo simples, muito menos possível. Os resultados comprovam tal constatação.

Casari (2013) destaca outra problemática relativa às habilidades: “[...] das 21 questões apresentadas no modelo, 14 delas abordam o que o descritor propõe. Em contrapartida, sete não conseguem cumprir o seu objetivo” (p. 57). Em trabalho anterior⁴⁴, analisamos alguns dos textos da prova que apresentavam problemas iguais ou semelhantes. Em muitos deles, o comando se relaciona com a habilidade, mas a formulação da pergunta ou a resposta esperada fogem a essa expectativa, como na fábula ‘Urubus e sabiás’, de Rubem Alves, conforme análise a seguir.

O item diz respeito ao ‘tópico IV- coerência e coesão no processamento do texto’, cuja habilidade exige “que o leitor compreenda o texto não como um simples agrupamento de frases justapostas, mas como um conjunto harmonioso em que há laços, interligações, relações entre suas partes”⁴⁵, no entanto, requer-se a habilidade de **identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa (D10)**. No texto explicativo sobre o tópico IV, os autores citam que “em relação aos textos narrativos, o leitor necessita identificar os elementos que compõem o texto – narrador, ponto de vista, personagens, enredo, tempo, espaço – e quais são as relações entre eles na construção da narrativa”. Mesmo assim, fica a dúvida: por que exigir os conhecimentos de elementos literários em um tópico cuja base são elementos coesivos?

Quadro 05: texto 01- Urubus e sabiás

Urubus e Sabiás
<p>Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam... Os urubus, aves por natureza becadadas, mas sem grandes dotes para o canto, decidiram que, mesmo contra a natureza, eles haveriam de se tornar grandes cantores. E para isto fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram do-ré-mi-fá, mandaram imprimir diplomas e fizeram competições entre si, para ver quais deles seriam os mais importantes e teriam a permissão para mandar nos outros. Foi assim que</p>

⁴⁴ *O letramento literário na Prova Brasil*, artigo apresentado à disciplina ‘Educação Literária e Letramento’, ministrada pela Doutora Miriam Hisae Yaegashi Zappone, professora do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, em 2013, e aceito para publicação pela Revista Perspectiva, em junho de 2015.

⁴⁵ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/downloads>. Acesso em: 10/07/2013.

eles organizaram concursos e se deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um respeitável urubu titular, a quem todos chamam por Vossa Excelência.

Tudo ia muito bem até que a doce tranquilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida. A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos, tagarelas, que brincavam com os canários e faziam serenatas com os sabiás... Os velhos urubus entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, e eles convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito.

“Onde estão os documentos de seus concursos?” E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que tais coisas houvesse. Não haviam passado por escolas de canto, porque o canto nascera com elas. E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam, simplesmente... Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem.

E os urubus, em unísono, expulsaram da floresta os passarinhos que cantavam sem alvarás...
MORAL: EM TERRA DE URUBUS DIPLOMADOS NÃO SE OUVE CANTO DE SABIÁ.

ALVES, R. *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1985, p.81-2.

No contexto, o que gera o conflito é:

- (A) a competição para eleger o melhor urubu.
- (B) a escola para formar aves cantoras.
- (C) o concurso de canto para conferir diplomas.
- (D) o desejo dos urubus de aprender a cantar.**

Como destacado por Casaril (2013), o texto apresenta uma temática bastante pertinente ao empreender uma crítica a um fato atual e comum ao cotidiano do aluno: a relação ao estudo sistematizado a nível acadêmico e a mobilidade social, o que vai “[...] ao encontro do proposto por Street em relação às características do aprendizado, as quais derivam de uma ideologia específica dos pais, em que a escola é orientada e baseada em um desejo consciente de preparar as crianças para a escola e para uma carreira de classe média” (*Idem*, p. 63-64). Essa questão, no entanto, não é o foco da atividade. Desse modo, limita-se a leitura de um texto cuja temática apresenta um fator atual, pertinente e bastante próxima à realidade do aluno⁴⁶, abrindo mão da hibridização entre as experiências locais e globais (STREET, 2003).

O estudante também não tem informações específicas sobre o gênero com o qual busca a interação, tampouco quanto ao autor, já que o nome de Rubem Alves aparece abreviado e não há nenhuma referência biográfica. Além disso, ao destacar um texto literário, um autor, provavelmente, desconhecido pelo estudante e focalizar somente um de seus elementos – o conflito – a prova prioriza uma cultura bem diferente da compartilhada por

⁴⁶ Nas entrevistas e questionários respondidos pelos alunos, é recorrente a avaliação da escola como uma ponte para o sucesso financeiro e social – como veremos na seção da análise.

eles, o que pode influenciar em sua relação com o texto e, conseqüentemente, no resultado da avaliação.

A esse respeito, Cerutti-Rizzatti (2012) entende que levar a “[...] vida que pulsa na linguagem extramuros da escola” (p. 253) para o ambiente de ensino é um fator essencial para que o ensino de língua materna seja significativo, mas, na verdade, há uma “[...] dessimetria entre as práticas de letramento da esfera escolar e práticas de letramento das famílias das quais esses alunos são originários” (*Idem*, p. 265).

Ao compararmos o descritor, o texto, a questão e a resposta considerada correta, percebemos, ainda, outro problema. Conforme o site, o que gera o conflito é o desejo dos urubus de cantar, quando, na verdade, ele se dá com a chegada dos pássaros genuinamente cantores na floresta, fato que põe em risco a hierarquia dos urubus. Essa opção, contudo, nem se encontra nas alternativas a serem escolhidas, um equívoco na elaboração da prova que aponta para outras leituras possíveis.

A crônica ‘O pavão’, escrita por Rubem Braga, serviu de base para a atividade do texto 02 mesmo em forma de prosa, possui um estilo poético. O autor faz uma relação simbólica entre o efeito das cores do pavão, obtido com um artifício simples, o trabalho do artista e o amor. Percebe-se no texto aquilo que Cândido (1981) chamou de elemento essencial do gênero literário: a emoção. Mesmo sendo um dos principais recursos do autor na construção de seu texto, a estratégia foi desperdiçada na elaboração da atividade, que tem o objetivo de fazer com que o aluno **infira o sentido de uma palavra ou expressão (D3)**.

Vejamos:

Quadro 06: texto 02- O pavão

O Pavão

Eu considereei a glória de um pavão ostentando o esplendor de suas cores; é um luxo imperial. Mas andei lendo livros, e descobri que aquelas cores todas não existem na pena do pavão. Não há pigmentos. O que há são minúsculas bolhas d’água em que a luz se fragmenta, como em um prisma. O pavão é um arco-íris de plumas.

Eu considereei que este é o luxo do grande artista, atingir o máximo de matizes com o mínimo de elementos. De água e luz ele faz seu esplendor; seu grande mistério é a simplicidade.

Considereei, por fim, que assim é o amor, oh! Minha amada; de tudo que ele suscita e esplende e estremece e delira em mim existem apenas meus olhos recebendo a luz de teu olhar. Ele me cobre de glórias e me faz magnífico.

BRAGA, R. *Ai de ti, Copacabana*. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 120.

No 2º parágrafo do texto, a expressão ATINGIR O MÁXIMO DE MATIZES significa o artista:

- (A) fazer refletir, nas penas do pavão, as cores do arco-íris.
- (B) conseguir o maior número de tonalidades.
- (C) fazer com que o pavão ostente suas cores.
- (D) fragmentar a luz nas bolhas d’água.**

Considerando que os interlocutores da Prova Brasil estão no Ensino Fundamental e que, como mostra nossa prática profissional, demonstram, muitas vezes, dificuldade na leitura, a crônica e a atividade decorrente dela nos parecem trabalhos bastante difíceis, até mesmo para os formuladores da questão – tendo em vista a leitura realizada por eles. Além de ser um gênero incomum às práticas letradas cotidianas dos alunos, a leitura autorizada exige que se estabeleça uma relação entre elementos muito abstratos: a plumagem do pavão e o trabalho de um artista. Mais uma vez, os sujeitos precisam interagir com algo muito distante de sua realidade.

Ainda quanto à crônica, assim como no texto anterior, a resposta considerada correta não é muito pertinente. Apesar de Braga ter utilizado a reação provocada pelas bolhas de água para compará-la com o trabalho ideal do artista, esse não é o sentido pretendido para sua expressão, que tem um tom muito mais simbólico e poético característico ao gênero textual. Ademais, a opção certa oferece um significado literal da expressão ‘o máximo de matices com o mínimo de elementos’, portanto, para chegar a ela, não é necessário fazer inferências de leitura⁴⁷ – propósito da atividade –; basta relacionar as expressões destacadas no texto, por meio da referenciação⁴⁸. O estranho é que a própria matriz ressalta: “Inferir significa realizar um raciocínio com base em informações já conhecidas, a fim de se chegar a informações novas, que **não estejam explicitamente marcadas no texto**” (Tópico I- Matriz de referência. Grifo nosso).

O trabalho com os gêneros na escola, sejam eles literários ou não, não deve ter como foco os gêneros em si – um objeto de estudo, como defendem os PCN –, mas sim a língua em uso, com os gêneros como (mega) instrumentos (DOLZ; GAGNON e DECÂNDIO, 2010; CERUTTI-RIZZATTI, 2012). Desse modo, embora os gêneros literários pareçam algo mais abstrato para o aluno, a sua leitura deve abarcar também os elementos que o caracterizam, a fim de não perder a beleza e a singularidade do texto literário. Ler, nesse sentido, engloba muito mais do que a localização e significação de uma expressão isolada. Ler é construir

⁴⁷ De acordo com Menegassi (2010), o processo de leitura constitui-se por três etapas: a decodificação – decifrar o código escrito e emitir sentido a ele –, a compreensão – entendimento da temática e das ideias principais do texto – e a interpretação – etapa na qual o leitor utiliza a sua capacidade crítica, analisa o texto, reflete e julga as informações que lê. A localização de informações explícitas é o primeiro dos níveis da compreensão, que se subdivide em compreensão literal e inferencial. Na compreensão literal, o leitor capta as informações que estão no nível superficial do texto, sem que, para isso, precise inferir sentidos a partir de pistas deixadas pelo autor, trabalho que faz parte do nível inferencial.

⁴⁸ [...] “as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. [...] construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com a nossa percepção de mundo [...] e propósitos comunicativos” (KOCH e ELIAS, 2008, p. 123).

sentidos para o texto, a partir de pistas deixadas pelo autor e de todo o seu contexto de produção. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades do gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida (BAKHTIN, 1997, p. 282).

A desconsideração das características peculiares aos textos literários parece ser recorrente na Prova Brasil. Assim como no texto 02, a atividade de leitura do poema ‘Eu tenho um sonho’, escrito por Urjana Shrestha, desperdiça os elementos literários e testa a habilidade de **estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto (D2)**.

Tendo em vista esse objetivo, parece-nos que o texto escolhido é perfeito, uma vez que ele se apoia essencialmente na repetição da frase ‘Eu tenho um sonho’ para a construção de sentidos. Fora o título, a expressão se repete oito vezes, ou seja, 35% dos versos são formados somente pela oração ‘Eu tenho um sonho’. Além disso, ao final, há a reunião de todos os sonhos citados na expressão ‘Eu tenho um monte de sonhos’.

Quadro 07: texto 03- Eu tenho um sonho

Eu tenho um sonho
Eu tenho um sonho lutar pelos direitos dos homens Eu tenho um sonho tornar nosso mundo verde e limpinho Eu tenho um sonho de boa educação para as crianças Eu tenho um sonho de voar livre como um passarinho Eu tenho um sonho ter amigos de todas raças Eu tenho um sonho que o mundo viva em paz e em parte alguma haja guerra Eu tenho um sonho Acabar com a pobreza na Terra Eu tenho um sonho Eu tenho um monte de sonhos... Quero que todos se realizem Mas como? Marchemos de mãos dadas e ombro a ombro Para que os sonhos de todos se realizem!
SHRESTHA, U. <i>Eu tenho um sonho</i> . In: Jovens do mundo inteiro. Todos temos direitos: um

livro de direitos humanos. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000, p.10.

No verso “Quero que todos se realizem” o termo sublinhado refere-se a:

- (A) amigos.
- (B) direitos.
- (C) homens.
- (D) **sonhos.**

O texto oferece a oportunidade de trabalhar o verso recorrente e o propósito discursivo. Mesmo assim, a atividade descarta essa marca textual e solicita que o aluno marque a palavra a que se refere o pronome ‘todos’. Utiliza-se o texto literário, desse modo, para análise gramatical, uma prática que, segundo Razzine (2000), é comum em nosso país desde muito tempo, um erro que os próprios PCN criticam, como constatamos no trecho do documento:

É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p. 27).

Ademais, como no texto 02, essa atividade poderia ser elaborada com o uso de apenas duas frases. Parece-nos que, devido aos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua materna preconizarem que a unidade mínima de ensino deva ser o texto, a prova segue tal orientação, mas deixa de lado seu estudo como um todo, priorizando apenas parte dele. A língua, desse modo, não é mais analisada em partes lexicais ou frasais e sim em frações de textos.

Ainda no que refere ao texto ‘Eu tive um sonho’, outro recurso ao qual a poetiza lança mão e que não foi aproveitado é a intertextualidade com o poema ‘Mãos dadas’, de Carlos Drummond de Andrade, presente na expressão ‘Marchemos de mãos dadas’. Entendemos que esse não era o objetivo da questão, mas nos parece mais interessante partir do que o texto nos oferece e trabalhar elementos comuns e importantes para o gênero do que definir objetivos fechados e rígidos, propondo uma leitura limitada, que busca somente a resposta a uma

determinada habilidade pré-estabelecida.

A temática do gênero – os sonhos dos quais, provavelmente, muitos dos alunos compartilham – poderia ter sido explorada por se tratar de algo comum a eles, o que faria mais sentido. Consideremos que os ‘direitos dos homens’, a ‘preservação da natureza’ ou a ‘paz mundial’, talvez não sejam temas de muito interesse a alunos dessa idade, embora recorrentes na mídia, mas a amizade e a liberdade, provavelmente, são alguns de seus sonhos.

Fica evidente, assim, que, em termos de práticas de letramentos, há uma distância provavelmente muito grande entre os padrões de interação com o texto por parte dos alunos, que procuram reconhecer o sentido como um todo, e os padrões cobrados pela prova que privilegiam informações pontuais.

Um dos problemas da prova, aliás, é o pouco aproveitamento dos textos. Se ela explorasse o máximo de recursos oferecidos pelos textos, evitaríamos uma dificuldade enfrentada pelos alunos da turma de 9º ano analisada, citada em uma conversa informal: a exaustão causada pelo tamanho da Prova Brasil. O modelo disponibilizado pelo INEP – lembremos que ele segue a mesma estrutura da prova –, apresenta vinte e três textos, muitos deles longos. De cada um deles, trabalha-se uma questão, muitas vezes, pontual e descontextualizada, como constatamos na análise realizada até este momento. Durante o depoimento, muitos alunos declararam não ler todos os textos: leram primeiro a pergunta e buscaram a resposta em pontos do texto, o que poderia ser feito, por exemplo, com a poesia ‘Eu tenho um sonho’. Nas próximas análises, encontramos o mesmo problema, algo constante na prova, e ainda mais evidente no texto 04.

Antes de apresentá-lo, destacamos o comando da questão e as alternativas, a fim de ressaltar, mais uma vez, a problemática já debatida: a leitura superficial do texto que, em vários casos, desperdiça elementos importantes e questões comuns às práticas letradas dos alunos.

Quadro 08: atividade do texto 04 (Grifos nosso):

Para um namoro acontecer de forma positiva, o adolescente precisa do apoio da família.
 O argumento que defende essa ideia é:
 (A) a família é o anteparo das frustrações.
 (B) a família tem uma relação harmoniosa.
 (C) o adolescente segue o exemplo da família.
 (D) **o apoio da família dá segurança ao jovem.**

Caso a tática dos alunos de evitar a leitura excessiva, procurando em partes isoladas a

resposta⁴⁹, seja verdade, provavelmente, isso seria feito com o texto 04. Afinal, porque ler o texto se a própria questão oferece pistas evidentes da resposta?

Em primeiro lugar, o comando nem sequer cita o texto, a autoria ou o veículo de comunicação em que foi disponibilizado; apenas utiliza a sua temática: o namoro na adolescência; também presente na asserção que abre a questão: ‘Para um **namoro** acontecer de forma positiva, o **adolescente** precisa do apoio da família’. Além disso, ao analisarmos melhor, percebemos que a expressão *apoio da família* aparece também e apenas na quarta opção. Não que isso seja garantia de que a resposta esteja correta, mas, reconheçamos que não é preciso refletir muito ou mesmo ler o texto para chegar à conclusão de que o argumento base da ideia de que o ‘adolescente precisa do apoio da família’ apenas pode estar relacionado à ideia de que ‘o apoio da família dá segurança ao jovem’. Vejamos o texto completo:

Quadro 09: texto 04- O namoro na adolescência

O namoro na adolescência

Um namoro, para acontecer de forma positiva, precisa de vários ingredientes: a começar pela família, que não seja muito rígida e atrasada nos seus valores, seja conversável, e, ao mesmo tempo, tenha limites muito claros de comportamento. O adolescente precisa disto, para se sentir seguro. O outro aspecto tem a ver com o próprio adolescente e suas condições internas, que determinarão suas necessidades e a própria escolha. São fatores inconscientes, que fazem com que a Mariazinha se encante com o jeito tímido do João e não dê pelota para o herói da turma, o Mário. Aspectos situacionais, como a relação harmoniosa ou não entre os pais do adolescente, também influenciarão o seu namoro. Um relacionamento em que um dos parceiros vem de um lar em crise, é, de saída, dose de leão para o outro, que passa a ser utilizado como anteparo de todas as dores e frustrações.

Geralmente, esta carga é demais para o outro parceiro, que também enfrenta suas crises pelas próprias condições de adolescente. Entrar em contato com a outra pessoa, senti-la, ouvi-la, depender dela afetivamente e, ao mesmo tempo, não massacrá-la de exigências, e não ter medo de se entregar, é tarefa difícil em qualquer idade. Mas é assim que começa este aprendizado de relacionar-se afetivamente e que vai durar a vida toda.

SUBLICY, Marta. *A condição da mulher*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

A intenção dessa questão seria a de avaliar a habilidade de **estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la (D8)**; tese, nesse caso, como constatado, da frase presente no comando, não necessariamente do texto.

A produção de Marta Suplicy, de 1984, desencadeia muitos outros questionamentos pertinentes aos alunos, tendo em vista que a temática faz parte de suas práticas sociais. A partir da temática, poderiam ser levantadas questões como: O que são valores? Por que

⁴⁹ Conforme depoimento de uma aluna da sala observada.

existem? Quem os impõe? O que é uma família conversável? Por que, no texto, isso parece algo incomum? Por que existem limites de comportamento? Quais são as problemáticas das relações familiares e afetivas comuns aos alunos? Além de outras.

Estamos cientes das limitações impostas para esse tipo de avaliação e reconhecemos que atividades de múltipla escolha facilitam a correção de uma prova aplicada a nível nacional, mas, se a intenção é somente avaliar habilidades pontuais, verificáveis na leitura de uma frase ou trecho, não há razão para exigir a leitura e desperdiçar textos que podem não ser de interesse dos alunos, como esse. É perceptível, por meio da análise dessas questões, o engessamento das atividades e limitações impostas à leitura, causados pelo uso de descritores e habilidades. A proposta de leitura, desenvolvida dessa forma, se origina a partir de um descritor específico que deve encaixar-se em um texto, limitando padrões de interação quando o ideal deveria ser o caminho inverso, ou seja, partir das práticas letradas do aluno, de sua relação com o texto contextualizado, assim como ressalta Kleiman (2007). Além disso, esse tipo de questão e o seu descritor evidenciam padrões de interação que são dominados somente por leitores assíduos desses gêneros.

A próxima análise focaliza a crônica escrita por Ignácio de Loyola Brandão, ‘O homem que entrou pelo cano’, cujo intuito é avaliar a habilidade do aluno em **estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto (D11)**.

Quadro 10: texto 05- O homem que entrou pelo cano

O homem que entrou pelo cano

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira.

Vários dias, foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante.

No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Ficou na torneira, à espera que abrissem. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: “Mamãe, tem um homem dentro da pia”.

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

BRANDÃO, I. de L. *Cadeiras Proibidas*. São Paulo: Global, 1988, p. 89.

O homem desviou-se de sua trajetória porque:

- (A) ouviu muitos barulhos familiares.
- (B) já estava viajando há vários dias.
- (C) **ficou desinteressado pela viagem.**

(D) percebeu que havia uma torneira.

A proposta é de uma leitura em nível de interpretação, na qual o aluno deve reconhecer as causas que levaram o homem a desviar-se de sua trajetória no cano.

Muito do que já foi destacado em outras análises vale para esse caso: uso restrito do texto devido às restrições desencadeadas pelo uso de descritores, desinteresse pelos elementos característicos do gênero literário, descontextualização do texto etc. Focalizemos, no entanto, algo que chama a atenção: a confusão gerada pela escolha das alternativas, pois, além da entendida como correta (C), a segunda (B), no mínimo, também se mostra plausível.

Por meio da leitura do texto, por exemplo, é possível acreditar que os motivos que levaram o homem a sair do cano pode ser o fato de estar ‘viajando há vários dias’, o que o deixaria cansado, causando o ‘desinteresse pela viagem’. Também as alternativas (A) e (D), ainda que não sejam a causa primária para a interrupção do percurso, podem confundir o aluno, uma vez que ‘os barulhos familiares e a presença de uma torneira’ podem estimular o aborto da viagem naquele momento e lugar específico.

Na Prova Brasil, as questões são fechadas e há apenas uma resposta esperada. Assim, o aluno não pode fazer outras inferências de leitura a partir de pistas deixadas no texto ou de suas próprias experiências. A leitura, feita dessa forma, contradiz, outra vez, o PCN, quando preconiza que esse trabalho deve proporcionar ao aluno a capacidade de articular os “[...] conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências [...] autorizadas pelo texto, para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor” (BRASIL, 1998, p. 56). Do mesmo modo, a forma como é elaborada a questão não contempla os princípios que regem o modelo ideológico de letramento, uma vez que considera o texto como algo autônomo, autossuficiente, cuja interpretação está restrita ao seu funcionamento lógico interno (KLEIMAN, 1995).

No texto, encontramos vários elementos que possibilitam uma leitura mais significativa. A própria situação que gera a história é bastante incomum. Afinal, um homem entrar pelo cano, viajar por ele, encontrar ali também a monotonia e sair pela torneira não é uma situação corriqueira. Todas essas questões, além de outras, poderiam ser exploradas. Mesmo que o interesse fosse a razão que o levou a desistir da viagem, por que não instigar o

aluno a reconhecer primeiro as razões motivadoras dessa aventura ou no propósito do autor ao criar essa ficção?

Vale ressaltar que se trata de um texto fantástico, ou seja, uma narrativa ficcional baseada em elementos inexistentes, talvez, pouco recorrente às práticas dos alunos, fatores que tornam a leitura ainda mais difícil e que, certamente, influenciam no resultado baixo da prova de Língua Portuguesa.

Na análise do poema narrativo ‘A chuva’, de Arnaldo Antunes, encontramos novamente o problema com as opções de resposta. O texto é todo construído com orações curtas, iniciadas sempre pelas palavras que o intitulam: ‘A chuva’. Na poesia, a expressão se repete 49 vezes. À primeira vista, pode parecer que falta coesão no texto, porém, Koch e Elias (2009) explicam que a repetição é “[...] uma das formas de progressão textual de que pode se valer o produtor” e pode ser considerado “um poderoso recurso retórico” (p. 161). As autoras ainda afirmam que esse recurso é frequentemente tratado como um uso vicioso e, por isso, é muito condenado. Por isso, a importância de utilizarmos textos nos quais os autores lançam mão dele com determinada finalidade, para mostrarmos que repetir palavras ou frases pode não ser um erro, e sim uma estratégia do autor. Tudo depende do objetivo discursivo.

Esse é um recurso utilizado com frequência, principalmente na poesia e na música. A figura de linguagem chamada anáfora pode ser usada para enfatizar uma ideia, transmitir alguma sonoridade ou para emitir algum som.

Quadro 11: texto 06- A chuva

A chuva
<p>A chuva derrubou as pontes. A chuva transbordou os rios. A chuva molhou os transeuntes. A chuva encharcou as praças. A chuva enferrujou as máquinas. A chuva enfureceu as marés. A chuva e seu cheiro de terra. A chuva com sua cabeleira. A chuva esburacou as pedras. A chuva alagou a favela. A chuva de canivetes. A chuva enxugou a sede. A chuva anoiteceu de tarde. A chuva e seu brilho prateado. A chuva de retas paralelas sobre a terra curva. A chuva destroçou os guarda-chuvas. A chuva durou muitos dias. A chuva apagou o incêndio. A chuva caiu. A chuva derramou-se. A chuva murmurou meu nome. A chuva ligou o parabrisa. A chuva acendeu os faróis. A chuva tocou a sirene. A chuva com a sua crina. A chuva encheu a piscina. A chuva com as gotas grossas. A chuva de pingos pretos. A chuva açoitando as plantas. A chuva senhora da lama. A chuva sem pena. A chuva apenas. A chuva empenou os móveis. A chuva amarelou os livros. A chuva corroeou as cercas. A chuva e seu baque seco. A chuva e seu ruído de vidro. A chuva inchou o brejo. A chuva pingou pelo teto. A chuva multiplicando insetos. A chuva sobre os varais. A chuva derrubando raios. A chuva acabou a luz. A chuva molhou os cigarros. A chuva mijou no telhado. A chuva regou o gramado. A chuva arrepiou os poros. A chuva fez muitas poças. A chuva secou ao sol.</p> <p style="text-align: right;">ANTUNES, Arnaldo. <i>As coisas</i>. São Paulo: Iluminuras, 1996.</p> <p>Todas as frases do texto começam com "a chuva". Esse recurso é utilizado para</p>

- (A) provocar a percepção do ritmo e da sonoridade.
 (B) provocar uma sensação de relaxamento dos sentidos.
 (C) reproduzir exatamente os sons repetitivos da chuva.
 (D) **sugerir a intensidade e a continuidade da chuva.**

A escolha por um texto que apresente esse recurso objetiva, segundo o descritor, testar a habilidade do aluno em **reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos (D19)**. O intuito é perceber se o aprendiz consegue identificar o “[...] sentido que um recurso ortográfico [...], e/ou os recursos morfosintáticos [...] provocam no leitor, conforme o que o autor deseja expressar no texto” (Tópico V- D19).

Tendo em vista esse objetivo, o texto parece ser bastante adequado. Entretanto, como já ocorrido em outros exercícios, as opções de resposta podem confundir o aluno. Das quatro alternativas, ao menos três são possíveis. Devido aos vários usos do som **🌀🌧️🌀**, a repetição pode ter sido usada para ‘(A) provocar a percepção do ritmo e da sonoridade’, ‘(D) sugerir a intensidade e a continuidade da chuva ou, até mesmo’, para ‘(C) reproduzir exatamente os sons repetitivos da chuva’, se lida rapidamente sem atentar para a palavra ‘exatamente’. Assim, observa-se que os organizadores da prova tentam dificultar a resposta, colocando, proporcionalmente, alternativas que podem ser consideradas certas, uma estratégia que prejudica o aluno.

A terceira atividade com crônica da prova modelo – ‘Chatear’ e ‘encher’, de Paulo Mendes Campos – reforça a limitação da exploração textual na prova, proveniente do engessamento estabelecido pelo uso de descritores. A história é uma situação ilustrativa que tenta explicar a diferença entre ‘chatear’ e ‘encher’ alguém. As palavras que podem ter o significado parecido, de acordo com o autor, demonstram ações diferentes; cada uma apresenta um nível distinto de incomodar.

Quadro 12: texto 07- ‘Chatear’ e ‘encher’

‘Chatear’ e ‘encher’

Um amigo meu me ensina a diferença entre ‘chatear’ e ‘encher’. Chatear é assim: você telefona para um escritório qualquer da cidade.

— Alô! Quer me chamar por favor o Valdemar?

— Aqui não tem nenhum Valdemar.

Daí a alguns minutos você liga de novo:

— O Valdemar, por obséquio.
 — Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.
 — Mas não é do número tal?
 — É, mas aqui nunca teve nenhum Valdemar.
 Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:
 — Por favor, o Valdemar chegou?
 — Vê se te manca, palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?
 — Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.
 — Não chateia.
 Daí a dez minutos, liga de novo.
 — Escute uma coisa! O Valdemar não deixou pelo menos um recado? O outro desta vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impublicáveis.
 Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:
 — Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar. Alguém telefonou para mim?

CAMPOS, Paulo Mendes. *Para gostar de ler*. Crônicas. São Paulo: Ática, v.2, p. 35.

No trecho “Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar” (l. 7), o emprego do termo sublinhado sugere que o personagem, no contexto,

- (A) era gentil.
- (B) era curioso.
- (C) desconhecia a outra pessoa.
- (D) **revelava impaciência.**

O maior objetivo do texto – a discussão acerca da diferença entre as duas expressões – poderia ter sido o tema da questão, mesmo porque o objetivo é fazer com que o aluno **reconheça o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão (D11)**. O descritor, diferentemente de outros casos, caminha ao encontro da questão, no entanto a palavra escolhida para análise não foi ‘chatear’ e nem ‘encher’, e sim ‘cavalheiro’. O foco, assim como o estabelecido pelo descritor, recai em uma forma linguística sobre a qual se questiona o significado conotativo. Ademais, a atividade requer uma leitura mais completa, algo positivo. O questionamento que fica é: por que utilizar um texto, cuja temática e título destacam duas palavras que podem ou não ter um significado próximo, entre elas uma – ‘encher’ – com mais de um sentido, para, então, desperdiçá-las?

A resposta, talvez, esteja na própria função avaliativa. Embora previamente, podemos afirmar que a Prova Brasil configura-se como uma avaliação classificatória; o seu objetivo não se vincula com o aprendizado em construção, mas com a quantificação de um possível aprendizado adquirido. O texto, nesse sentido, funciona tão somente como material do qual se abstrai significados limitados, estanques e pré-estabelecidos pelos descritores e decorrentes

habilidades, e não como um instigador à produção de sentidos ou, nas palavras de Geraldini (2003), como uma “tejedura” em construção:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõem ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado (*Idem*, p. 166).

Nessa parte da análise, poderíamos destacar diversos textos da prova e atividades deles decorrentes, porém ela se tornaria repetitiva, devido à recorrência dos problemas. Por isso, tomamos as sete questões investigadas como exemplificativas dos problemas presentes no modelo. Cada um deles, de certa forma, interfere no desempenho esperado dos alunos na prova.

A não correspondência entre algumas questões e os seus descritores, por exemplo, ressalta a confusão teórica e/ou metodológica dos elaboradores da prova, fato este que preocupa, uma vez que os alunos tornam-se cobaias de uma prova problemática. Além disso, ao definir habilidades específicas – reduzidas em descritores –, explorar muito pouco os textos e priorizar os elementos gramaticais e de localização de informações, a Prova Brasil limita a interlocução com os textos. Os descritores, na verdade, não possibilitam uma leitura em termos da prática social, haja vista que, assim, engessam a participação dos alunos e reduzem a atividade à prática de letramento escolar. A leitura, realizada desse modo, desmotiva o aluno que não encontra saberes ou modos de interação que utiliza nas práticas sociais das quais participa na prova. São textos e padrões de leitores assíduos, que pertencem a certos grupos sociais elitizados. A desmotivação e o pouco interesse do aluno pela prova podem encontrar ressonâncias nessas questões de identidade.

Destaca-se também a complexidade dos textos para a série e as atividades decorrentes deles que, como constatamos, comprometem a leitura do aluno. Por fim, ressaltamos que grande parte dos gêneros pertence à esfera literária, os quais não são comuns à maioria de

seus interlocutores. Esses textos, normalmente, se apresentam em materiais didáticos, ou seja, a prova favorece os gêneros escolarizados e não as práticas advindas do contexto social e cultural dos alunos, das quais poderiam surgir outros gêneros mais recorrentes. Como agravante, alguns deles possuem um alto nível de abstração – como a crônica ‘O pavão’ – e as opções de respostas mostram-se confusas e questionáveis, fatos que, certamente, refletem no insucesso dos estudantes na Prova Brasil.

3.1.2. DISTRIBUIÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA PROVA

A abordagem das práticas letradas, segundo Street (2014), “[...] representa uma visão particular da noção de ‘língua real’ – isto é, a leitura e a escrita são inseridas aqui em práticas sociais e linguísticas reais que lhes conferem significado” (p. 19). Na escola, embora os gêneros discursivos/textuais percam grande parte da naturalidade, uma vez que se tornam instrumentos didáticos e, normalmente, estão fora de seu suporte natural, proporcionam aos sujeitos envolvidos no processo educativo a oportunidade de trabalharem com essa língua real. Afinal, participamos de práticas letradas, interagimos e construímos significados, em qualquer espaço social, por meio do uso de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997).

Nesse sentido, tendo em vista que o aluno, ao iniciar o processo escolar, traz consigo uma bagagem cultural, a função da escola passa a ser a de proporcionar a hibridização entre as experiências locais e globais (STREET, 2003), ou seja, valorizar os gêneros que lhe são cotidianos e apresentá-los aos novos. O aprendiz precisa reconhecer, na sala de aula, a sua cultura, para que a aprendizagem não se torne algo abstrato e distante de sua realidade.

Para tanto, a escolha dos gêneros a serem trabalhados mostra-se uma tarefa tão importante quanto à de sua leitura. Por isso, dedicamos esse espaço à análise dos gêneros: da sua distribuição no modelo da Prova Brasil e das decorrências dessas escolhas.

O modelo da prova apresenta 23 textos – completos ou parciais –, distribuídos em: 2 fábulas, 6 artigos de opinião, 3 tirinhas, 1 tabela, 1 artigo científico, 4 crônicas, 4 poemas e 2 reportagens, representados em dados percentuais nos gráficos 01 e 02.

Gráfico 01: Distribuição dos gêneros textuais no modelo da Prova Brasil

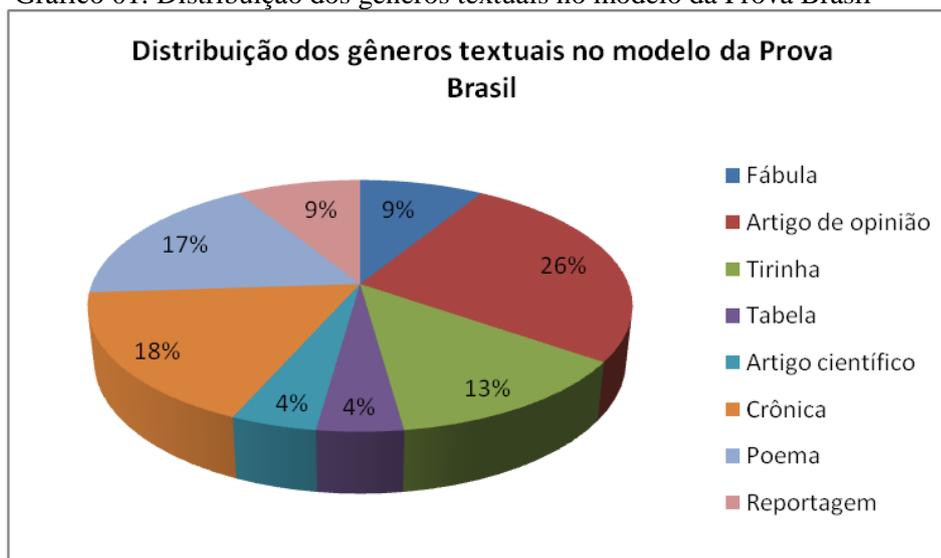
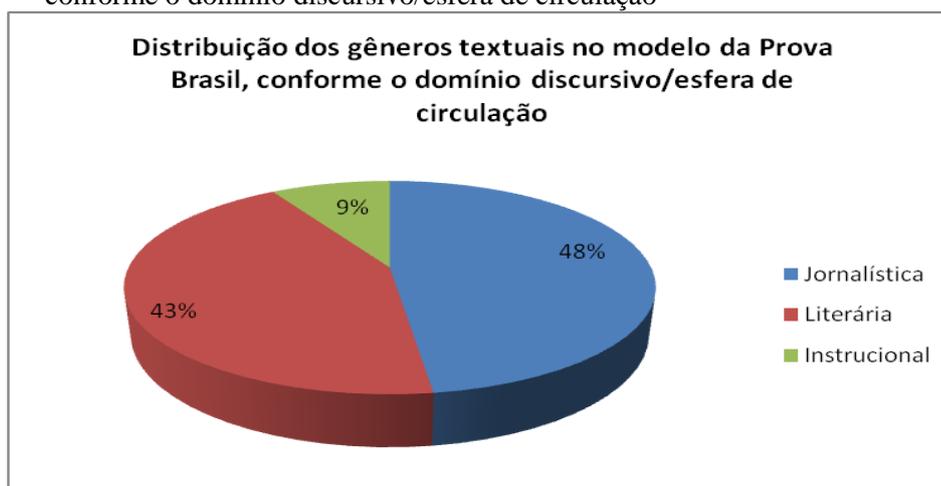


Gráfico 02: Distribuição dos gêneros textuais no modelo da Prova Brasil, conforme o domínio discursivo/esfera de circulação



A prova prioriza os gêneros das esferas literária, jornalística – 91% do total de textos – e instrucional, fato que demonstra a depreciação dos gêneros mais comuns ao aluno, como a lista de compras, o horóscopo, as adivinhas, os *emails* etc. Não há, desse modo, a hibridização dos gêneros discursivos e sim a imposição daqueles valorizados e mais pertencentes à cultura elitizada.

Hutmacher (1978), a respeito desse choque cultural enfrentado por boa parte dos alunos, ressalta que, embora alguns rejeitem ou simplifiquem, não podemos negar a distância alarmante entre a cultura escolar e a cultura da classe menos privilegiada, haja vista que.

[...] os saberes escolarmente úteis que estão já adquiridos no momento da entrada para a escola são por um lado mais importantes para a primeira que para a segunda, e no seguimento da escolarização, a aprendizagem escolar incidirá mais frequentemente sobre saberes, noções, normas ou atitudes que têm o seu correspondente na experiência cotidiana (*Idem*, p. 62).

Em decorrência disso, as práticas letradas escolarizadas podem desencadear contradições entre a identidade social e a identidade imposta pela escola. Com isso, o aluno se obriga a, por um lado, “[...] mobilizar recursos para desenvolver estratégias de redução de conflito entre dois universos culturais” (*Idem*, p. 64) e, por outro, arcar com as consequências dessa imposição, as quais, muitas vezes, resultam em notas baixas e rotulações reducionistas, como as expostas pela mídia, relativas aos baixos índices da Prova Brasil.

Nesse sentido, as escolhas textuais do modelo da Prova Brasil, ao priorizarem esses gêneros de esferas distantes da realidade do aluno, contribuem para que a sua interação com os textos seja dificultada.

Dentre todos os gêneros, o mais próximo das práticas locais desses estudantes é a tirinha por possuir características parecidas as da história em quadrinho, contudo se torna incomum por encontrar-se, normalmente, em jornais ou livros didáticos. Além disso, tendo em vista que a tirinha, assim como a charge, frequentemente explora a intertextualidade e levanta discussões de ordem social e política, a sua leitura exige do aluno um conhecimento de mundo que pode ultrapassar os limites de seu cotidiano.

A seleção textual, distribuída no modelo da prova em oito gêneros, caminha ao encontro dos PCN, contemplando alguns dos textos evidenciados por esse documento, como notamos no quadro 13.

Quadro 13: Gêneros privilegiados para as práticas de leitura e escrita – 4º e 5º ciclos do EF (BRASIL, 1998, p. 57).

Linguagem oral		Linguagem escrita	
Literários	<ul style="list-style-type: none"> • Cordel, causos e similares; • texto dramático; • canção. 	Literários	<ul style="list-style-type: none"> • Conto; • novela; • romance; • <u>crônica</u>; • <u>poema</u>; • texto dramático.
De imprensa	<ul style="list-style-type: none"> • Comentário radiofônico; • entrevista; • debate; 	De imprensa	<ul style="list-style-type: none"> • Notícia; • editorial; • <u>artigo de opinião</u>; • <u>reportagem</u>;

	<ul style="list-style-type: none"> • depoimento. 		<ul style="list-style-type: none"> • carta do leitor; • entrevista; • charge e <u>tira</u>.
De divulgação científica	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição; • seminário; • debate; • palestra. 	De divulgação científica	<ul style="list-style-type: none"> • Verbete enciclopédico (nota/artigo); • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões); • <u>artigo científico</u>.
Publicidade	<ul style="list-style-type: none"> • Propaganda. 	Publicidade	<ul style="list-style-type: none"> • Propaganda.

A seleção dos gêneros na prova, assim como no PCN, reflete uma realidade denunciada por Marcuschi (2008), ou seja, a concentração em um número limitado e recorrente de gêneros nos materiais de ensino. Madeira (2012), a esse respeito, após analisar três livros didáticos⁵⁰ bastante utilizados em escolas públicas, comprovou que, descartando os gêneros com apenas uma ou duas aparições, os textos apresentados neles se resumem a doze gêneros textuais. Destacam-se a tirinha, em primeiro lugar com 296 usos, e o poema, utilizado 41 vezes, gêneros que também compõem 30% dos textos da Prova Brasil.

O PCN orienta que é “[...] necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros” (BRASIL, 1998, p. 23), no entanto restringe sua lista de indicações, para o EF II, a 19 gêneros relacionados às esferas públicas e formais, de modo parecido ao modelo da Prova Brasil, o qual distribui os vinte e três textos em oito gêneros. Nesse sentido, ambos discriminam outras práticas sociais que não se configuram nessas esferas, logo, discriminam grupos sociais e indivíduos.

Ainda no que concerne aos gêneros, outro agravante é a sua proposta de trabalho. Seja em sua materialização ou na atividade de leitura, os gêneros aparecem como algo totalmente descontextualizado. O modelo limita-se a oferecer a indicação de suporte e a autoria.

O texto ‘Sem proteção’, por exemplo, aparece como parte integrante de uma atividade que avalia a habilidade do aluno em **reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos (D20)**, no entanto não apresenta as condições de produção. Para dificultar ainda mais, a reportagem aparece fragmentada, desnaturalizada, pois nem de longe lembra o suporte original, como constatado no quadro 15, no qual observamos as duas apresentações – na revista e na prova.

⁵⁰ Sarmiento, 2005; Cereja e Magalhães (2009) e Mesquita (2009).

Quadro 14: Comparativo do texto 08: *Sem proteção* (suporte real e modelo da prova)

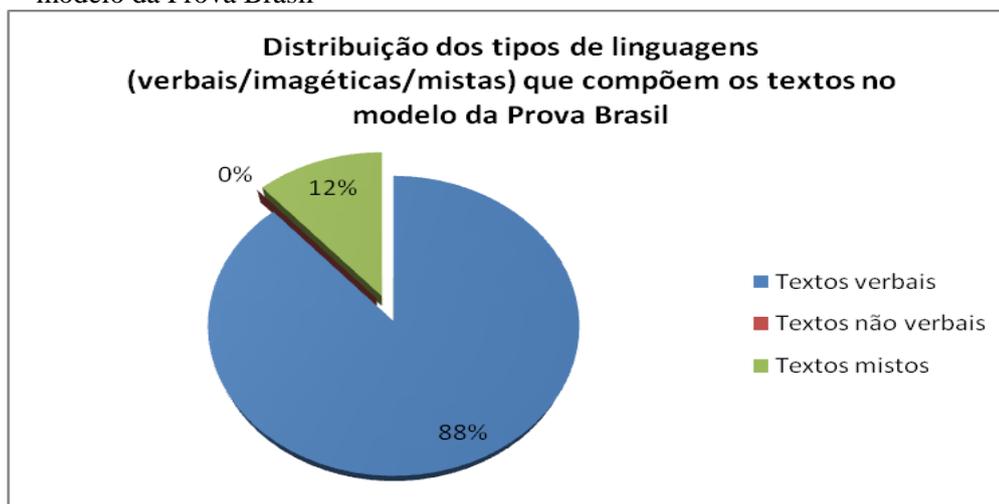
Texto (Revista Veja)	Texto (Prova Brasil)
 <p>Sem proteção Jovens enfrentam mal a acne, mostra pesquisa</p> <p>Transomem presente na vida da grande maioria dos adolescentes e jovens, a acne ainda gera muita confusão entre eles, principalmente no que diz respeito ao melhor modo de se livrar dela. É o que mostra uma pesquisa realizada pelo projeto Companheiros Unidos contra a Acne (Cucas), uma parceria do laboratório Roche e da Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD). Foram entrevistados 9.273 estudantes, entre 11 e 19 anos, em colégios particulares de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba, Pará, Paraná, Alagoas, Ceará e Sergipe, dentre os quais 7.623 (82%) disseram ter espinhas. O levantamento evidenciou que 64% desses entrevistados nunca foram ao médico em busca de tratamento para espinhas. "Apesar de não ser uma doença grave, a acne compromete a aparência e pode gerar muitas dificuldades ligadas à auto-estima e à sociabilidade", diz o dermatologista Samuel Henrique Mandelbaum, presidente da SBD de São Paulo. Outros 43% dos entrevistados disseram ter comprado produtos para a acne sem consultar o dermatologista — as pomadas, automedicação mais frequente, além de não resolverem o problema, podem agravá-lo, já que possuem componentes oleosos que entopem os poros.</p> <p>Há quatro níveis de gravidade para a acne, que vão de aparecimento de cravos à proliferação de nódulos infeccionados na pele. Segundo a dermatologista Cristina Abdalla, do Hospital Sírio Libanês, de São Paulo, mesmo que o problema esteja nos primeiros estágios, práticas popularmente consideradas eficazes contra as espinhas, como lavar o rosto várias vezes por dia ou passar cremes convencionais, podem até vir a ser prejudiciais. Outro equívoco comum é imaginar que a solução é espremer as espinhas ou passar algum produto naqueles locais específicos. "A acne é um problema que atinge a pele como um todo, e não somente os pontos aparentes", explica.</p> <p>A acne está relacionada às alterações hormonais comuns na adolescência, que estimulam a secreção das glândulas sebáceas existentes na pele. O surgimento dos cravos é o primeiro grau. A inflamação dessas glândulas por bactérias faz com que surjam bolinhas e espinhas, já um segundo grau. Nesses estágios, medicamentos de uso local, em forma de sabonete e gel, são os recomendados pelos médicos. A preocupação começa mesmo é no terceiro grau, quando as espinhas se tornam nódulos endurecidos, e no quarto grau, em maior quantidade e com pus. Nesses casos, indicam-se tratamentos à base de antibióticos, controladores da ação da glândula sebácea e até drenagens. A acne tem cura, mas em alguns casos é preciso fazer manutenção do tratamento durante toda a adolescência.</p> <p>Perda de tempo Os métodos mais usados por adolescentes e jovens brasileiros não resolvem os problemas mais sérios de acne:</p> <ul style="list-style-type: none"> 23% lavam o rosto várias vezes ao dia 21% usam pomadas e cremes convencionais 5% fazem limpeza de pele 3% usam hidratante 2% evitam simplesmente tocar no local 2% usam sabonete neutro <p>Fernanda Colavitti</p>	<p>Texto I</p> <p>Sem-proteção Jovens enfrentam mal a acne, mostra pesquisa</p> <p>Transtorno presente na vida da grande maioria dos adolescentes e jovens, a acne ainda gera muita confusão entre eles, principalmente no que diz respeito ao melhor modo de se livrar dela. E o que mostra uma pesquisa realizada pelo projeto Companheiros Unidos contra a Acne (Cucas), uma parceria do laboratório Roche e da Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD): Foram entrevistados 9273 estudantes, entre 11 e 19 anos, em colégios particulares de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba, Pará, Paraná, Alagoas, Ceará e Sergipe, dentre os quais 7623 (82%) disseram ter espinhas. O levantamento evidenciou que 64% desses entrevistados nunca foram ao médico em busca de tratamento para espinhas. "Apesar de não ser uma doença grave, a acne compromete a aparência e pode gerar muitas dificuldades ligadas à autoestima e à sociabilidade", diz o dermatologista Samuel Henrique Mandelbaum, presidente da SBD de São Paulo. Outros 43% dos entrevistados disseram ter comprado produtos para a acne sem consultar o dermatologista - as pomadas, automedicação mais frequente, além de não resolverem o problema, podem agravá-lo, já que possuem componentes oleosos que entopem os poros. (...)</p> <p style="text-align: right;"><i>Fernanda Colavitti</i></p> <p>Texto II</p> <p>Perda de Tempo</p> <p>Os métodos mais usados por adolescentes e jovens brasileiros não resolvem os problemas de acne.</p> <ul style="list-style-type: none"> 23% lavam o rosto várias vezes ao dia 21% usam pomadas e cremes convencionais 5% fazem limpeza de pele 3% usam hidratante 2% evitam simplesmente tocar no local 2% usam sabonete neutro <p>(COLAVITTI, Fernanda – Revista Veja Outubro / 2001 – p. 138)</p>

Ao assumirmos o letramento como uma prática social de uso da linguagem, entendendo-o como um fenômeno real, dinâmico e envolto a um contexto que o define, somos levados a adotar a análise textual como algo que vai muito além do sistema interno da língua. Nesse sentido, “[...] o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele” (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

A leitura ideal abarcaria não somente o suporte, mas os leitores da revista, o objetivo da autora, o contexto social e histórico em que está inserido o texto, a questão da hibridização dos gêneros, uma vez que temos dois diferentes gêneros – artigo e tabela – compondo uma mesma reportagem e, inclusive, a imagem, elemento não trabalhado na Prova Brasil, como comprovam as próximas análises. Desse modo, constatamos que a atividade não caminha ao encontro dos Novos Estudos sobre o Letramento, pois trata o texto como algo isolado da realidade, não se constituindo uma prática social de letramento e sim uma prática escolar descontextualizada e, por consequência, sem sentido ao aluno.

Em relação ao texto imagético, a fim de facilitar a análise, separamos os tipos de linguagens da prova em uma tabela destacada a seguir, para compreendermos de que modo esse tipo de texto se apresenta na prova.

Gráfico 03: Distribuição dos tipos de linguagens que compõem os textos no modelo da Prova Brasil



A base da prova são os textos verbais, os quais somam cerca de 90% do modelo. Gêneros compostos exclusivamente por imagem não fazem parte da prova e os mistos concentram-se nas três tirinhas. O texto imagético, nestes casos, porém, não é explorado, embora componha os sentidos assim como o texto verbal (MANGEL, 2001, p. 21).

No texto 08, por exemplo, o autor recorreu tanto ao verbo quanto à imagem para a produção de sentido pretendida. A temática da tirinha, ou seja, o desinteresse do marido pelos sentimentos da esposa, é desenvolvida com o uso das palavras – a pergunta dele, a resposta dela e a fala do último balão – e reforçada pela imagem, por meio do olhar e a postura corporal da mulher e o descaso do marido em manter-se na mesma posição e continuar a ler o jornal, ignorando-a. Além disso, a repetição da imagem, quase idêntica nos três quadrinhos, sugere a monotonia do casal, fator que deprime a senhora.

Sem a imagem, provavelmente, o leitor construiria sentidos próximos ao do autor; mas, os signos não verbais se constituem como fator essencial para a leitura. As duas formas linguísticas caminham em conjunto e a imagem reforça o sentido estabelecido pela palavra.

Quadro 15: texto 08- tirinha ‘Romeu e Dalila’



Angeli. *Folha de São Paulo*, 25/04/1993.

No terceiro quadrinho, os pontos de exclamação reforçam ideia de:

- (A) comoção.
- (B) contentamento.
- (C) **desinteresse.**
- (D) surpresa.

Apesar dessa ‘sugestão de leitura’, a atividade despreza a imagem e apenas objetiva **identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações (D17)**, ponto importante, mas pontual e não o mais relevante no texto.

Ademais, a resposta é confusa, pois existe a possibilidade de o ponto de exclamação reforçar a ideia de ‘contentamento’ do homem, ao saber que a esposa não está doente; resposta, aliás, mais plausível que a sugerida.

Assim como no texto 08, na tirinha do Garfield – texto 09 –, a imagem, embora não tenha sido explorada na questão, exhibe uma relação de dependência do texto verbal, contribuindo para a significação.

Quadro 16: Texto 09- Tirinha Garfield

GARFIELD - Jim Davis

Pela resposta do Garfield, as coisas que acontecem no mundo são:

(A) **assustadoras.**
 (B) corriqueiras.
 (C) curiosas.
 (D) naturais.

A atividade ampara-se no D5 e visa **avaliar a habilidade de interpretação do texto com o auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, fotos etc.)**, um objetivo bastante confuso e que contradiz as teorias linguísticas contemporâneas, inclusive, o conceito de texto e letramento que assumimos neste trabalho.

A partir do momento que entendemos o letramento como um conjunto de práticas sociais que envolvem a linguagem em suas diversas formas (ROJO, 2009) e o texto como um material que ultrapassa a escrita (MARCUSCHI, 2008; FÁVARO e KOCH, 1998), não podemos avaliar um texto com auxílio de material gráfico, porque este é também texto e não um material auxiliar. Parece-nos que o intuito seja, na verdade, avaliar a leitura por meio de diferentes linguagens, como a própria matriz explica: “Por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer a utilização de elementos gráficos – não verbais – como apoio na construção do sentido e de interpretar textos que utilizam linguagem verbal e não verbal – textos multissemióticos” (Tópico II da Matriz de referência).

Dessa forma, partindo das características do gênero, a análise das imagens parece-nos crucial, mesmo porque a fisionomia e o posicionamento do gato se alteram e os balões são diferentes para os personagens. Mas, como já constatado em outros casos, o descritor não corresponde à atividade, uma vez que não se questiona a imagem. Ademais, as opções de resposta confundem o leitor, já que, pela fisionomia de Garfield, as coisas poderiam ser ‘corriqueiras’ ou ‘naturais’, por isso a cara de desinteresse expresso nas ações sequenciais de ler, virar-se e ir embora. Mais uma vez, o texto imagético é desprezado, embora faça parte da construção de sentidos da tirinha e seja uma linguagem tão comum aos jovens atualmente.

Na última tirinha da prova – texto 10 –, cujo objetivo é **interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.) (D16)**, os textos verbais e imagéticos não mantêm a mesma relação que os textos 08 e 09, pois a imagem não contribui muito para a construção de sentido. O texto escrito poderia aparecer, inclusive, na estrutura de outro gênero como a piada e mesmo assim a questão seria respondida.

Quadro 17: texto 10- tirinha formigas

ESTÁ TUDO ERRADO, MENINA! PECHINCHAR NÃO É COM XIS E SIM COM CÊ AGÁ.

PRA APRENDER, ESCREVA AI O VERBO PECHINCHAR DUZENTAS VEZES.

AH, FESSORA, DEIXA POR CEM, VÁ?!

(Cíça. O Pato no formigueiro, Rio de Janeiro: Codecri. v. 2)

O que torna o texto engraçado é que:

(A) a aluna é uma formiga.
(B) a aluna faz uma pechincha.
 (C) a professora dá um castigo.
 (D) a professora fala ‘XIS’ e ‘CÊ AGÁ’.

A análise das propostas de leitura do gênero tirinha da Prova Brasil mostrou que a “teoria da grande divisa” (STREET, 2010), que separa a língua escrita da falada de modo dicotômico, estende-se na atualidade à escrita e ao material gráfico, fazendo com que, mais uma vez, a escrita se sobressaia – em termos de *status* –, desta vez em comparação à imagem.

Na análise da seção anterior, na qual dedicamo-nos a estudar as atividades do modelo da Prova Brasil, percebemos que a prova, entre outras coisas, ao formular as questões com base em descritores e habilidades específicas, limita a leitura e explora muito pouco os textos, priorizando elementos gramaticais e de simples localização de informações. Nessa segunda seção, encontramos uma distribuição dos gêneros igualmente restrita que ressalta esferas distantes do dia a dia dos estudantes. Além disso, os textos aparecem descontextualizados, desconfigurados – se comparados à sua versão original – e fragmentados, desencadeando, assim, apenas em práticas escolares sem sentido, uma vez que se distanciam das características naturais das práticas sociais em que os alunos estão inseridos. Por fim,

evidenciamos que a escrita e a imagem aparecem na prova como textos dicotômicos e de valores diferentes, tendo em vista que aquela prevalece como uma manifestação linguística valorizada, em detrimento desta, criando, assim, uma ideia errônea a respeito da linguagem.

3.1.3. A PROVA BRASIL SOB A ÓTICA DOS ALUNOS

No dia 18 de novembro de 2013, os alunos dos nonos anos da escola observada, assim como em todo o país, realizaram a Prova Brasil. Diferentemente da prova do SAEP, os alunos não foram pegos de surpresa, já que, por meio da mídia, souberam da aplicação da avaliação.

Não nos foi permitido participar desse evento por dois motivos: um compromisso no programa de pós-graduação e a não permissão da entrada de pessoas – exceto o fiscal – durante a aplicação da Prova Brasil. Em dia posterior, no entanto, o professor da turma cedeu-nos uma parte da aula para que conversássemos com nossos interlocutores e aplicássemos um questionário – apêndice 04 –, a fim de levantar algumas informações a respeito da prova.

De acordo com os relatos, a maioria tinha conhecimento da prova e fora orientada a realizar o exame de modo compromissado, isto é, ler com atenção e responder à prova completa com cuidado. Como recompensa, além de oferecerem um material para futura análise da educação, receberiam 0,5 pontos na média das disciplinas avaliadas.

No horário marcado, todos foram encaminhados à sala, receberam um pequeno lanche e lá permaneceram por quatro horas seguidas, independente de terem finalizado a avaliação ou não. O intuito era evitar que os alunos fizessem a prova às pressas visando sair da escola. Muitos reclamaram da atividade que, segundo eles, fora longa e cansativa.

O questionário, aplicado a 16 alunos, ofereceu informações acerca desse evento de letramento, sistematizadas no gráfico 04.

Gráfico 04: avaliação dos alunos sobre a Prova Brasil



Dois dados resultantes do questionário e apresentados no gráfico 04 caminham ao encontro de nossa análise do modelo da prova: a extensão da avaliação e dos textos que, de acordo com os alunos, eram medianos e/ou longos. Outros resultados, entretanto, se desencontram tanto com nossa análise quanto com os resultados do IDEB. Surpreendeu-nos, por exemplo, a classificação do nível de dificuldade da prova e das questões em fácil ou mediana e da complexidade dos textos em fácil. Sabemos, por meio dos resultados lançados posteriormente no site do INEP, que muitos alunos não responderam satisfatoriamente à prova de Português, o que nos leva a crer que, na verdade, a leitura não fosse tão simples. Ademais, 14 dos 16 de sujeitos questionados afirmaram que os conteúdos cobrados na prova eram conhecidos por eles, contudo, o resultado final revelou que, talvez, o entendimento previsto pela prova não era o compartilhado pelos alunos.

Também podemos entender essa divergência entre os dados levantados na entrevista e as respostas dos alunos por outro ângulo. Tendo em vista que eles estavam no ambiente escolar, expostos a um questionário com enfoque acadêmico e a dois observadores professores – pesquisadora e professor de Português –, as respostas podem representar uma autodefesa frente à situação. Por serem, constantemente, alvos de exposições negativas que os colocam como não leitores ou leitores ineficientes, os estudantes manifestam-se positivamente sobre a prova, avaliando-a como uma atividade que não representa grande dificuldade. Assim, os nossos interlocutores lançam mão dessa estratégia para, de certo modo, encaixar-se em uma identidade escolar estabelecida a ele – de um bom aluno que reconhece as práticas escolares como suas – e, dessa forma, amenizar os conflitos provenientes das diferenças

culturais (HUTMACHER, 1978).

A realização da Prova Brasil mostrou-se como um dos vários eventos de letramento vivenciados pelos alunos na escola. Além das avaliações internas e/ou larga escala, o ambiente escolar proporciona uma variedade de letramentos em todos os seus ambientes. Os dados do questionário juntamente com a entrevista coletiva posterior à prova compõem apenas uma parcela dos dados necessários para chegarmos à resposta de nosso objetivo geral, isto é, compreender a relação entre os letramentos escolares, os letramentos cotidianos de alunos do 9º ano da Rede Estadual de ensino de Maringá e os propostos na avaliação de Língua Portuguesa da Prova Brasil.

Ainda nesse intuito, no capítulo IV, focalizamos outros eventos de letramentos, os desenvolvidos na escola e no cotidiano familiar dos alunos.

CAPÍTULO 4

LETRAMENTOS: CULTURA LETRADA ESCOLAR E FAMILIAR

Por compreendermos que apenas a análise do modelo da Prova Brasil não seria suficiente para estudarmos a relação entre os letramentos escolares, os letramentos cotidianos de alunos do 9º ano da Rede Estadual de ensino de Maringá e os propostos na avaliação de Língua Portuguesa da Prova Brasil, neste capítulo, analisamos os eventos de letramento escolares e os eventos de letramento não escolares, com base em dados colhidos em entrevistas com os alunos e seus familiares.

Na primeira seção, destacamos os letramentos escolares, focalizando aqueles desenvolvidos na estrutura exterior à sala de aula, os eventos pontuais organizados pela escola e aqueles desenvolvidos na aula de português. Na segunda seção, investigamos os letramentos familiares e a relação da família com a educação dos filhos.

4.1. OS LETRAMENTOS ESCOLARES

A análise dos letramentos escolares configurou-se em um trabalho árduo, devido à variedade de eventos desenvolvidos na escola, o que dificultou a seleção dos objetos, tanto em nível de observação quanto de análise. Desse modo, selecionamos e sistematizamos as informações do seguinte modo: 1) eventos de letramento promovidos na estrutura exterior à sala de aula, como a biblioteca, sala de computação, rádio, intervalo das aulas etc.; 2) eventos de letramento pontuais organizados pela escola, como a mostra cultural e feira de ciências; e 3) eventos de letramento desenvolvidos na aula de Português.

4.1.1. EVENTOS DE LETRAMENTO PROMOVIDOS NA ESTRUTURA EXTERIOR À SALA DE AULA

Em um dos questionários aplicados, no qual buscávamos conhecer a avaliação dos alunos quanto à escola e à aprendizagem, um problema destacou-se: a estrutura da escola.

Embora 62% dos entrevistados acreditem que ela não interfira em sua aprendizagem, a maioria afirmou que, se pudesse mudar algo no colégio, faria reformas no espaço físico do prédio e/ou na mobília, principalmente, nas carteiras, janelas, portas e pinturas. Essa questão ressalta aos olhos de toda a comunidade local que, constantemente, reclama da situação precária do colégio. No período em que estivemos no local, percebemos problemas de pintura, móveis mal conservados, goteiras, portas e janelas desgastadas, a televisão que, embora seja um recurso para se trabalhar áudios e vídeos, está bastante ultrapassada, entre outros.

A esse respeito, Marcela, uma das pedagogas, afirmou que as pequenas reformas acontecem, no entanto não são suficientes. Para ela, dada à idade do prédio – cerca de cinquenta anos –, a escola precisaria de grandes reformas, mas as expectativas não eram boas, tendo em vista que, ao Governo Estadual, supostamente, interessaria mais construir uma nova escola do que gastar muito com a atual.

Para a pedagoga, mesmo que grande parte dos alunos não relacione o problema estrutural ao processo de ensino/aprendizagem, eles afetam a autoestima dos aprendizes e, por consequência, o interesse escolar. Em suas palavras: *“se você estuda em um colégio que não tem a aparência boa [...] você vai achar que o colégio não é bom. Você não valoriza. [...]” e “este colégio deixa muito a desejar”*⁵¹.

Diante desse quadro, aspectos organizacionais e pedagógicos destacam-se positivamente. O programa extracurricular ‘Mais Educação’, patrocinado pelo Governo Federal e oferecido em contraturno, disponibiliza aos alunos o acesso à aula de reforço de Matemática e quatro atividades esportivas – *taekwondo*, capoeira, dança e tênis de mesa – sob a orientação de professores e monitores, além da alimentação necessária para mantê-los na escola, sem que precisem voltar às suas casas. A procura, ao menos no que concerne aos nonos anos, não é muito grande, como demonstra o gráfico 05, no qual visualizamos a utilização geral da estrutura escolar. Dos 16 alunos questionados, apenas 06 participam, unicamente, da aula de Matemática.

⁵¹ Por uma opção política de não expor os participantes da pesquisa, fizemos as transcrições aproximando as falas, ao máximo possível, à norma padrão culta. No entanto, para não configurá-las totalmente, mantivemos algumas marcas da linguagem oral.

Gráfico 05: utilização dos recursos da escola e de sua extensão



A biblioteca, conforme Ana, a bibliotecária, possui boa estrutura. No local são disponibilizados gibis, revistas, DVDs, consulta à internet, livros clássicos, *best sellers* atuais, como a saga Crepúsculo e Harry Potter, “os livros de literatura para os alunos do 6º ao 9º ano, literatura infanto-juvenil, [...] literatura para o ensino médio, [...] separada e catalogada para o PAS-UEM⁵²”. O acervo, no governo passado, recebia constante atualização, o que não tem acontecido na administração atual. Mesmo assim, sempre que preciso, a direção da escola busca recursos internos, a fim de sanar os desfalques, como podemos constatar na fala da bibliotecária:

Essa direção é bem aberta a isso. Tudo o que a gente precisa aqui, eu levo pra ela e ela manda comprar, ela manda fazer. Por exemplo, a gente não tinha todas as obras catalogadas do PAS. Daí, no início do ano, eu conversei com a diretora e falei: “oh, a gente não tem”. São livros importantes. Tá catalogado para o vestibular da UEM e nós não temos. Daí, ela já atina imediatamente. Não. Vamos comprar. Temos que comprar. (dado da entrevista com Ana, a bibliotecária, realizada em 09/10/2015).

⁵² Abreviatura de Processo de Avaliação Seriada da Universidade Estadual de Maringá. É uma forma alternativa de ingresso aos cursos de graduação da UEM. Por esse processo, o aluno matriculado na primeira série do ensino médio que desejar participar do PAS realiza uma prova ao final de cada uma das séries do ensino médio. A pontuação acumulada nessas provas pode classificá-lo a uma vaga na universidade (http://www.apsemiliomenezes.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/1/150/15/arquivos/File/EspacoCelem/PAS_UEM.pdf).

É interessante notar que as escolhas para o acervo se orientam, tanto por parte da bibliotecária quanto da direção, segundo as indicações do PAS e vestibular, ou seja, uma leitura ‘obrigatória’ àqueles que vislumbram a graduação na Universidade Estadual de Maringá. Se cruzarmos esse dado com os das entrevistas com os alunos e pais, encontraremos uma relação: o estudo – especialmente as práticas de leitura e escrita – aparece constantemente relacionado ao ingresso na universidade, à consequente carreira e sucesso profissional. Os letramentos valorizados, talvez menos por parte dos pais e mais por parte da escola, são os mesmos bem vistos socialmente, sempre reconhecidos como superiores e responsáveis pelo sucesso cultural, social e econômico dos cidadãos. À escola fica a função de apresentar esses letramentos superiores e encaminhar os alunos à universidade e futuro profissional, como notamos na fala de uma das mães entrevistadas.

Mãe Karina: *eu quero que ela termine os estudos, **faça uma faculdade e tenha um futuro bom*** (Entrevista com a mãe da Karina. Grifo nosso).

Pesquisadora: *Tu achas importante faculdade?*

Pai: *Claro. Eu me arrependi de não ter feito. [...] hoje em dia, o mercado é muito...quem sai vai ter muita dificuldade e eu não quero isso para ele* (dado da entrevista com a mãe de Gabriel, realizada em (19/11/2013).

Um pouco do acervo citado por Ana, bem como a estrutura do espaço, pode ser visualizados nas imagens destacadas a seguir.





Assim como o *Programa Mais Educação*, não há grande procura dos alunos por livros da biblioteca da escola. No que diz respeito ao nono ano, dos dezesseis alunos entrevistados, apenas cinco afirmaram frequentar a biblioteca, a maioria desses em casos esporádicos e com o intuito de emprestar materiais necessários para as aulas, como livros didáticos e dicionários.

De acordo com Ana, os alunos procuram a biblioteca com objetivos distintos: as meninas frequentam mais do que os meninos e leem, preferencialmente, romances, ao passo que eles preferem histórias de terror, ação e ficção. Ainda conforme explicou a bibliotecária, quanto às séries, as características são as seguintes:

Quadro 18: características das séries, quanto à procura ao uso biblioteca

Séries iniciais do EF II	Séries finais do EF II	Ensino médio (EM)
<ul style="list-style-type: none"> Mostram-se mais interessados pela leitura do que o EF II, principalmente, no primeiro semestre do sexto anos, fase inicial na escola estadual; procuram, normalmente, gibis. 	<ul style="list-style-type: none"> Preferem <i>best sellers</i> atuais, como a saga ‘Crepúsculo’, ‘Querido John’ etc., livros de interesse próprio; embora a procura seja pequena, são mais interessados pela leitura que o EM. 	<ul style="list-style-type: none"> Público que menos procura a biblioteca; buscam obras indicadas para o vestibular, PAS ou solicitadas pelos professores e, geralmente, não realizam a leitura completa.

Sobre a relação dos professores com a biblioteca, a bibliotecária nos informou que, em consonância com a atitude dos alunos, os docentes demonstram pouco interesse pelo espaço: de modo geral, não buscam leituras, não levam os alunos à biblioteca e alguns, inclusive, recusam a participação em projetos de leitura. Fazem parte da exceção, o professor de Português – interlocutor deste estudo – dos nonos anos, que realiza pesquisas profissionais, além de solicitar livros para trabalho em sala de aula e uma professora de Ciências, a qual organiza pesquisas com os alunos no espaço, além de buscas pessoais, de acordo com a entrevistada.

Pesquisadora: *Os professores procuram a biblioteca?*

Bibliotecária: [...] *não são todos. São alguns professores. A gente tem uma professora de ciências que vem muito aqui. Ela faz muita pesquisa com os alunos. Ela tá sempre pedindo pra gente separar material, revista. Ou, quando a gente não tem, a gente procura na internet, imprime, coloca a fonte certinha, pra que ela possa trabalhar com eles.*

Pesquisadora: *E Português?*

Bibliotecária: *Português, não são todos. Alguns professores procuram mais que outros.*

Pesquisadora: *O do nono ano tu achas que procura?*

Bibliotecária: [...] *ele procura bastante, mas ele não vem com a turma aqui. A professora de ciências já vem com eles aqui. Ela faz o trabalho aqui e tal. Ele não. Ele frequenta muito. Ele pega livro, DVD. Ele é, assim, bem estudioso, mas com a turma ele não vem. Não veio nenhuma vez* (dado da entrevista com a Ana, a bibliotecária, realizada em 09/10/2013).

Outro dado interessante em relação à busca por esse espaço nos foi revelado em outra fala de Ana. Os alunos do 6º ano trazem do EF I ou das práticas da escola municipal um grande interesse pela leitura que, ao longo do primeiro semestre, diminui.

[...] o aluno quando vem [...] do quinto ano, ele vem com uma bagagem de leitura. [...] Tanto que esses alunos [...] procuram bastante, no início do ano. Primeiro bimestre, eles pegam, eles vêm, eles se divertem. Tudo pra eles é novidade. [...] Eles vêm com esse hábito de leitura. Toda semana levar livrinho pra casa. [...] Quando eles chegam aqui e vê que não é mais cobrado, porque, muitas vezes, o professor não cobra isso dele, ele já começa a se distanciar. Tem alunos que, no início do ano, frequentavam muito a biblioteca, pegavam muitos livros. Já agora, depois das férias, não pega mais. Já não frequenta mais (dado da entrevista com a Ana, a bibliotecária, realizada em 09/10/2013. Grifos nossos).

Essa informação, juntamente com as do quadro 15, desenha o seguinte panorama: as práticas de leitura espontâneas vinculadas à biblioteca escolar sofrem uma queda que se inicia no primeiro ano do EF II e segue gradativamente até o ensino médio. Do mesmo modo, os professores do ensino fundamental parecem incentivar mais a leitura do que os das séries finais do EF.

Visando manter o interesse dos alunos do sexto ano, a bibliotecária sugeriu um projeto específico para essa fase escolar, o qual, com a mudança de professora, não ultrapassou o primeiro ano, como ela própria nos relatou.

A gente queria ter a hora do conto, com os alunos do sexto ano. [...] Daí, no ano passado, a gente ia trabalhar, tinha o cantinho da leitura, tinha colocado um tapete pra eles sentarem. [...] No ano passado, a gente tinha uma professora aqui de Língua Portuguesa que [...] trazia eles. [...] Ela era professora nossa e professora do ... (rede privada). Ela doou muito livro de literatura infanto-juvenil [...]. A gente colocou etiqueta, direcionou aqueles livros para o sexto ano. Daí, eles vinham toda a sexta feira. Ela separava uma aula dela pra isso. Então, ela fazia a leitura do livro; não dava tempo de terminar, ela marcava página, guardava o livro e, na próxima semana, [...] continuava a leitura [...] daí, ela ia conversando, instigando, falando dos personagens.

Só que daí a gente não teve muita recepção com a professora de Língua Portuguesa desse ano. [...]. A gente até convidou pra vir trabalhar aqui na biblioteca, mas a única coisa que ela pede pra levar para a sala de aula é o gibi. Ontem mesmo ela pediu. Os alunos vêm, levam 20 gibis.

[...] Eu não sei se ela trabalha esse gênero, ou se os alunos acabam a atividade e, pra ficar quieto, ela manda ler gibi até dar o término da aula (dado da entrevista com a Ana, a bibliotecária, realizada em 09/10/2013).

Diferentemente da biblioteca da escola, a municipal, localizada em frente ao colégio, embora pequena, consegue atrair um pouco mais alguns alunos. Enquanto na escola, dos 16 alunos, apenas 05 frequentam o espaço, 13 alunos recorrem à biblioteca municipal para emprestarem materiais de leitura, ao menos segundo os dados do questionário aplicado aos alunos.

Além do ‘Programa Mais Educação’ e da biblioteca, a escola oferece sistema de rádio e sala de computação, espaço este também pouco utilizado pelos alunos do nono ano. Dos 16 entrevistados, somente quatro recorrem aos computadores, embora quase a metade do total não tenha acesso à internet em casa. A justificativa dada pelos alunos é de que os professores não recorrerem ao espaço para desenvolver suas aulas. Além disso, quando o fazem, as atividades e sites são controlados segundo os interesses pedagógicos do docente – normalmente relacionados à pesquisa –, o que limita o acesso e desmotiva os alunos.

A rádio funciona há cerca de um ano e é organizada por um pequeno grupo de participantes do Grêmio Estudantil que seleciona, entre as sugestões depositadas em uma caixa pelos demais alunos, músicas que tocam durante o intervalo. As músicas são sugeridas pelos estudantes, e seguem ritmos contemporâneos, como *pop rock*, sertanejo, *black music*, eletrônica etc. O som, distribuído por quase toda a escola, inclusive na sala dos professores, motiva cada um conforme os gostos musicais. As práticas caracterizam-se de diferentes formas: há, em alguns casos, a participação mais descontraída por meio de dança e canto; apenas a escuta, troca de informações a respeito da letra ou cantor, críticas acerca das escolhas musicais, entre outras.

Devido ao desencontro de horário entre a pesquisadora e os alunos responsáveis pela rádio, que estudavam à noite, não foi possível entrevistá-los, tampouco registrar imagens do local. As informações foram-nos repassadas, naquele momento, pelos alunos do nono ano e a pedagoga. Em visita atual, o vice-diretor nos informou sobre a sua desativação temporária, ocorrida devido à troca dos responsáveis pelo Grêmio Estudantil⁵³. O local, até a próxima votação, serve de depósito à merenda escolar. Os materiais – caixa de som, computador, fiação etc., estão guardados em um armário da pequena sala.

As práticas de letramento dos alunos no intervalo desenvolvem-se, preferencialmente, por meio da televisão localizada no refeitório e dos celulares. Com estes, eles trocam/assistem/escutam músicas, vídeos e imagens. O celular, artefato pouco utilizado em sala de

⁵³ Devido à greve de 2015, o Grêmio permanece, desde o início do ano, sem representantes.

aula, é dos modos mais comuns de interação entre eles. Não observamos, durante o período em que estivemos na escola, a leitura ou a troca de materiais como gibis, revistas e/ou outros suportes e gêneros discursivos.

O espaço escolar, de modo geral, apresenta pouquíssimos textos. Na sala de aula, limita-se a algumas folhas – bastante antigas, de acordo com o professor – com regras gramaticais e normas da escrita culta.



Televisão presente na sala de aula.



Sala de aula do 9º A



Quadro da sala de aula do 9º ano com algumas regras gramaticais e normas linguísticas acima.



Normas da língua culta anexadas na parte superior do quadro

Nos corredores e pátio, os textos distribuem-se em dois painéis e referem-se a calendário escolar e divulgação de eventos escolares, como vestibulares, como podemos notar nas imagens a seguir.



Refeitório com televisão



Painel localizado no pátio



Corredor de acesso às salas



Pátio da escola

A escola, como é possível perceber, preserva a ‘limpeza’ visual do espaço comum a todos os sujeitos que dela participam, apresentando poucos textos e restringindo-os a letramentos estritamente escolares. As regras colocadas acima do quadro servem apenas como guardiãs da norma culta que pouco ou nada tem de sentido aos alunos. Os avisos e cartazes são anexados no painel, mas, como notamos, não interessam aos alunos, que, quando os veem pela primeira vez, fazem uma leitura rápida e se afastam ao notarem que se referem a assuntos escolares, como vestibulares e calendário escolar.

Desse modo, os letramentos extrassala se desenvolvem basicamente a partir de duas práticas específicas: escuta de programas de canais abertos da televisão e da interação por meio do celular e músicas da rádio, ou seja, interessam aos alunos aqueles letramentos comuns ao seu cotidiano, isto é, que tem a ver com as suas identidades sociais.

Os poucos textos que circulam nos arredores das salas de aula não são muito lidos pelos alunos e menos ainda relacionados aos seus saberes e práticas, por isso, tornam-se textos escolares sem sentido. Assim, não contribuem para chamar a atenção deles para as práticas letradas que também constituem o espaço escolar. São textos que veiculam certas ideologias que, ao não serem lidas em termos de práticas, legitimam essas ideologias. Isso pode significar conflitos de identidade e uma invisibilidade dessas práticas que constituem o espaço escolar.

4.1.2. EVENTOS DE LETRAMENTO PONTUAIS ORGANIZADOS NA ESCOLA

No calendário anual, acontecem dois grandes eventos de letramento previamente agendados na escola: em junho, a mostra cultural, na qual são desenvolvidas várias atividades, como danças, competições esportivas e culturais, concursos, gincanas de roupas temáticas e fantasias, entre outros e; em novembro, a feira de ciências, quando são expostos materiais produzidos pelos alunos relacionados às disciplinas. A participação em ambas credita aos discentes uma pequena parte da nota bimestral, mas, sobretudo, como observamos, insere-os em práticas sociais escolares que fazem mais sentido, pois os envolvem.

A mostra cultural desperta grande competitividade e interesse dos alunos, tendo em vista os concursos, as gincanas e jogos que são realizados em cerca de uma semana. Os grupos são separados por série e cada um deles tem um professor orientador que os auxilia, por exemplo, nas gincanas culturais, para as quais são elaboradas perguntas acerca de

conhecimentos gerais. O professor orientador acompanha os alunos, no entanto, são eles os principais atores do evento, que definem os figurinos e os colegas que representarão a turma em disputas de dança, de fantasia e apresentação artística, eventos destacados nas imagens a seguir.



Alunas em apresentação de dança na mostra cultural



Apresentação de dança na mostra cultural

A feira de ciências, evento que tivemos a oportunidade de observar pessoalmente, talvez por não incluir em seu calendário práticas esportivas e competitivas, mostra-se um pouco menos envolvente. As práticas são definidas pelos próprios professores e vinculadas à cultura escolar. O evento foi destacado poucos dias antes de seu acontecimento na sala dos professores pela direção, no intervalo das aulas, e, neste mesmo curto intervalo de tempo, cada um dos educadores explicou o trabalho que desenvolveria com as turmas. Ao menos no

que concerne aos nonos anos, não houve uma discussão entre alunos e professor sobre o que seria feito; a proposta apresentada de modo definitivo pelo docente foi a produção de legendas para fotografias retiradas na mostra cultural – evento escolar realizado em 2013. Cada aluno colaborou espontaneamente com uma pequena quantia em dinheiro para a revelação de algumas fotos, as quais receberam as legendas especificando aos leitores a cena retratada.

As produções textuais aconteceram em sala de aula com a orientação do professor e nossa, por sua solicitação. Os alunos escreveram diferentes versões que foram, posteriormente, revisadas pelos mediadores e reescritas. À produção final, registrada em folha sulfite, anexou-se a fotografia. Ao final, todas elas, com as devidas legendas, foram coladas na parede de uma das salas de aula, em meio a outras imagens de revistas e jornais, formando um grande mural de imagens e textos verbais. O professor explicou que a intenção era fazer com que os visitantes – pais, alunos de todas as turmas e professores – interagissem com diversas imagens durante a busca das fotos de seus filhos. A visão geral do trabalho de Português dos nonos anos, representada parcialmente na imagem a seguir, foi a de uma sala envolta por textos imagéticos e verbais, inclusive com colunas centrais construídas com papel de rolo.

Na imagem, visualizamos a professora de artes prestigiando o trabalho realizado pelos alunos e o professor, os produtores e, ao fundo, uma parte da parede da sala com o mural.



Os alunos mostraram-se, em sua grande maioria, participativos, tanto na confecção das legendas, período em que trocaram fotos, questionaram sobre as pessoas retratadas e riram muito das cenas, quanto na construção dos murais, quando se envolveram com a análise das centenas de imagens oriundas de revistas e jornais disponibilizadas pelo professor. Esse fato demonstra que, quando as atividades envolvem o cotidiano dos alunos, eles se engajam efetivamente.

Conforme eles, não houve, no entanto, a participação efetiva dos pais no evento. Em nosso entender, esse fato justifica-se por dois motivos. Primeiramente, a maioria deles trabalha e, por isso, não consegue participar de eventos como este. Prevalece, no entanto, uma segunda razão: esses pais não se reconhecem na escola, ou seja, não se identificam com a cultura escolar e todos os aspectos que a constituem. Isso ficou bastante evidente nas entrevistas realizadas, cujos dados mostraram que existe um receio desses pais em procurar a escola, quando não convocados pela instituição. A fala da mãe de Adriana, por exemplo, mostra que a escola, no olhar dos pais, representa uma autoridade que não pode ser questionada e, portanto, mantém-se distante.

Não tenho que reclamar daqui não. Assim...eu fico um pouco chateada pelo professor. Ela sempre reclama muito dele, sabe? Parece que ele não gosta dela.

[...]

Eu não procurei ainda. Tanto que ela fala assim: “mãe, não adianta procurar a diretoria, porque eles vão falar que eles não podem se envolver com a matéria do professor”. Mas é como eu falei para ela esses dias: “filha, a única coisa que você tem que fazer é orar a Deus e pedir a Deus que o coração dele mude, porque, se você sabe que não fez nada para ele pra ele ser assim com você, não vai adiantar você ficar discutindo, brigando”.

Assim como essa mãe, outros pais afirmaram que são bem recebidos na escola, porém, se não chamados, não a procuram, mesmo que seja para discutir questões difíceis para os filhos. A justificativa dada é a falta de tempo ou de atitude da instituição frente aos problemas. A escola, por sua vez, afirma que não há o interesse por parte dos pais. Na verdade, percebe-se uma grande distância entre os dois lados, o que, de fato, representa a lacuna entre as duas culturas: a escolar e a familiar.

Esses tipos de eventos desencadeiam em práticas letradas significativas aos

indivíduos, na medida em que se desvinculam, em certa medida, das rígidas práticas escolares e aproximam-se um pouco mais dos saberes e das identidades dos alunos. Sabemos, entretanto, que essas interações desenvolvidas na escola não são privilegiadas em avaliações externas. A elas não interessa o envolvimento dos alunos com outras práticas letradas que não as destacadas em suas avaliações. Mesmo os questionários socioeconômicos, aplicados em conjunto com as provas, não valorizam as características idiossincráticas e os interesses pessoais.

Na próxima seção, destacamos os eventos de letramento desenvolvidos na sala de aula entre o professor e os alunos do 9º ano.

4.1.3. EVENTOS DE LETRAMENTO DESENVOLVIDOS NA AULA DE PORTUGUÊS

Amparada epistemologicamente nos estudos linguísticos de base histórico-culturais e antropológicos dos NLS, filosóficos do Círculo de Bakhtin e psicológicos de Vigotski, Cerutti-Rizzatti (2013) compreende a interação entre professor e aluno como um ‘encontro’ no qual a linguagem torna-se um “[...] instrumento [...] que faculta o movimento de apropriação intrassubjetiva da cultura a partir das relações intersubjetivas com um interlocutor mais experiente” (p. 52). Esse ‘encontro’, situado temporal e espacialmente e permeado por atitudes responsivas, bem como por constituições de alteridade, tem como objetivo a participação efetiva do par menos experiente nas mais variadas esferas de atividade humana. A esfera escolar tornar-se-ia, assim, um ambiente de ‘encontros’ entre diferentes interlocutores, crenças, conhecimentos e valores; um espaço que propiciaria maiores possibilidades de participação dos alunos nas práticas letradas.

Segundo a própria autora, no entanto, frequentemente os alunos não se identificam com a esfera escolar, “não são reconhecidos como membros efetivos dela e não parecem provar de um movimento de mudanças de pontos de fixidez em suas ancoragens [...] rumo a um processo gradual de inserção efetiva” (CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p. 53). Tal fato, por sua vez, reflete no desinteresse, conseqüente evasão e insucesso escolar, fatores sempre destacados em pesquisas e avaliações realizadas em larga escala, como as do SAEB.

Por isso, entendemos que a análise do ‘encontro’ desenvolvido na sala de aula entre os nossos interlocutores mostra-se uma etapa crucial para compreendermos a relação entre os

letramentos escolares, os letramentos cotidianos de alunos do 9º ano da Rede Estadual de ensino de Maringá e os propostos na avaliação de Língua Portuguesa da Prova Brasil.

Acreditamos que os três meses de convívio com os sujeitos em sala de aula nos ofereceram a possibilidade de vivenciar eventos intermediados por diferentes práticas de letramento. O estranhamento inicial entre os interlocutores – professor, alunos e pesquisadora –, aos poucos, cedeu lugar a certa aproximação e confiança que, por sua vez, possibilitaram uma observação mais próxima do cotidiano escolar. Desse modo, aquelas práticas que, no início, pareciam ser mais controladas e, talvez, não tão espontâneas, tornaram-se representativas da realidade do *locus* específico, investigadas nesta seção.

Nosso intuito é analisar o modo como o professor apresenta a cultura escrita escolar aos alunos e como se configuram os eventos e a participação destes nesses eventos. Para isso, em princípio, fizemos um levantamento, esquematizado em quadros, dos gêneros discursivos trabalhados, das metodologias e dos recursos utilizados pelo professor, bem como do envolvimento dos alunos nas práticas de escrita, leitura, análise linguística, oralidade e de algumas de suas avaliações. Em seguida, realizamos a descrição e a análise qualitativa dos dados, passos que nos conduziram as seguintes asserções: o professor apresenta a cultura escrita escolar, definida via currículo oficial, mas permite-se, em alguns momentos, um trabalho diferenciado nas atividades de leitura, indo além das práticas estipuladas pelo livro didático. Mostra uma preocupação com os saberes dos alunos e, por isso, envolve-os nas discussões, interessando-se pela participação efetiva dos discentes. Além disso, segue orientações dos PCN quanto à escolha de certos gêneros discursivos, no entanto, lança mão da liberdade de escolha por outros, amparado nas DCE. A abordagem metodológica visa à leitura crítica dos textos e a relação entre a temática apresentada e as vivências dos leitores. Estes, por sua vez, participam de modo mais efetivo quando podem trazer sua cultura para as discussões, e mostram temor das avaliações escolares de cunho classificatório que conferem nota.

4.1.3.1. A CULTURA ESCRITA ESCOLAR NA SALA DE AULA

Embora não entendamos que as modalidades linguísticas e os “eixos organizadores do ensino de língua materna” (BRASIL, 1997) devam ser trabalhados de modo isolado, para melhor sistematização, separamo-los em quadros nos quais distribuimos os gêneros

discursivos e as propostas de trabalho do professor acerca desses textos. Esse levantamento revelou que, quanto aos textos, destacam-se os literários, principalmente, nas práticas de leitura, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 19: gêneros trabalhados nas práticas de leitura

Área	Texto	Procedimentos
Literatura	‘Vida e morte Severina’, de João Cabral de Melo Neto.	Vídeo (animação) em preto e branco. O professor trabalhou a interpretação do vídeo (cores, imagens, história etc.), relacionando-o às figuras de linguagem estudadas anteriormente e à vida dos alunos (as dificuldades enfrentadas, uso de benzedeira e outros elementos).
Literatura	Texto do LD ‘Casamento’, de Adélia Prado.	A turma e o professor discutiram sobre a temática do texto, novamente, relacionando-a com as práticas locais dos alunos.
Literatura	Conto ‘Apelo’, de Dalton Trevisan, apresentado pelo LD.	Trabalho posterior ao conto ‘Casamento’. Dando continuidade à temática dos relacionamentos amorosos, o professor, primeiramente, pediu para que os alunos lessem. Em seguida, discutiu sobre o gênero do texto que possui características de carta, mas é conto e, finalmente, fez o levantamento dos elementos narrativos.
Música/vídeo	Músicas/vídeo: ‘Unsent e Hands in the puket’ de Alanis Morisset.	Os alunos foram chamados a atentarem para as ideias/cenas que apresentavam o sentido de adversidade no vídeo. O intuito era o de introduzir o conteúdo gramatical (orações coordenadas).
Jornalística	Atividade de leitura do gênero notícia. Proposta do LD.	O professor aparentemente desanimado solicitou que os alunos lessem as páginas sobre o gênero e respondessem às questões, sem muitas intervenções.
Filme/Literatura	Filme ‘Guerra conjugal’, baseado no texto ‘Apelo’, de Dalton Trevisan.	A fim de evitar problemas, as cenas de cunho erótico forma cobertas. A temática – relacionamentos amorosos –, discutida e relacionada com o conto ‘Apelo’, interessou-os mais que o vídeo em si.
Artigo	Texto disponibilizado no LD sobre os direitos e condições trabalhistas.	Leitura oral e resolução das atividades interpretativas.
Literatura	Texto ‘A nova Califórnia’, de Lima Barreto.	Conto apresentado em forma de quadrinhos. A fotocópia – emprestada pelo professor aos alunos – foi disponibilizada pela escola. Houve discussão sobre o enredo e as características da narrativa.
Literatura	Crônica ‘Piscina’, de Fernando Sabino (LD).	Os alunos leram oralmente e discutiram de modo bastante participativo sobre as diferenças sociais entre os personagens e suas atitudes.
Literatura	Conto ‘A cartomante’, de Machado de Assis.	Conto fotocopiado, apresentado em forma de quadrinhos. Os alunos, em dupla, deveriam ler e marcar as características da narrativa.
Filme/literatura	‘Os pastores da noite’, de Jorge Amado.	Discussão sobre as características da narrativa e pontos referentes à cultura afrodescendente, presentes no filme.

Literatura	‘A menor mulher do mundo’, de Clarice Lispector.	Leitura e identificação, em dupla, de aspectos da narrativa, como preparação para a prova de leitura.
------------	--	---

Os textos literários destacaram-se nas aulas de Português não apenas quantitativamente – dos doze textos apresentados pelo professor aos alunos, nove são literários –, mas qualitativamente. Afirmamos isso levando em consideração a qualidade, a diversificação dos textos, o engajamento do professor, a busca de materiais completos e o trabalho desenvolvido ao longo dos meses, que ultrapassa as propostas do LD, bem como das DCE.

O número pequeno de exemplares de alguns textos literários, por exemplo, não impediu que o docente apresentasse aos discentes algumas obras completas que não se encontravam no LD. Tal problema foi solucionado com o uso de fotocópias tiradas pela escola, emprestadas durante as aulas.

A leitura, normalmente realizada em dupla, ocorreu, quase sempre individualmente e em silêncio. Já a discussão acerca dos textos mobilizava, na maioria dos casos, toda a turma com a ajuda e estímulo do professor, principalmente, quando o tema relacionava-se ao cotidiano dos interlocutores. A questão dos relacionamentos humanos, presente nos contos ‘Apelo’, de Dalton Trevisan, ‘Casamento’, de Adélia Prado e a crônica ‘Piscina’, de Fernando Sabino do LD, destacou-se como a que mais despertou a participação dos alunos. A transcrição de uma dessas aulas mostrou-nos que, quando os sujeitos se reconhecem na prática letrada ou veem o texto como representativo de sua realidade, interessam-se e participam ativamente das atividades escolares, como podemos evidenciar no trecho da transcrição da aula sobre o conto ‘Apelo’.

Prof: Onde está a mulher dele?

Aluno: Foi embora.

Prof: Por quê?

Aluno: Por que ele era vagabundo.

Prof: Por que ele era vagabundo? Ele não trabalhava?

Aluno: Porque eles brigavam muito.

Aluno: Por causa do tempero da...

Prof.: Tá escrito aqui: Por causa do tempero da salada?

Aluno: Que eles brigavam até por causa da salada; pequenas brigas por causa do tempero da salada.

Prof.: Eles brigavam assim...só por causa do tempero da salada? Como é

que vocês sabem?

Aluna: Porque ele chegava tarde.

Aluna: Por que ele ficava com amigos bebendo.

Prof.: [...] Mas ele não começou a fazer isso só depois que ela foi embora?

Aluno: Porque ele não fazia nada em casa.

Prof.: Ele falou que saiu para beber para não mostrar que estava fraco. Mas, será que isso é verdade?

Aluno: É só uma desculpa para beber.

Prof.: Quem é que tá contando aqui?

Aluno: Ele.

Prof.: A gente tem a visão dela?

Aluno: Não.

Prof.: Qual que é o objetivo desse conto ou dessa carta? Pede para ela fazer o quê?

Aluno: [...] ele tá sofrendo. Pede pra voltar

Prof.: Quando você quer convencer alguém de alguma coisa, você vai colocar o lado negativo?

Vários alunos: Não.

Prof.: O que aconteceu aqui, para ela ter ido embora?

Aluno: Batom na camisa.

Aluna: Marca de batom no lenço.

Prof.: É. E aí ninguém lavou o lenço. Ela não tá aqui para lavar o lenço. E ela... será que vai lavar o lenço com batom da outra?

Aluna: Você acha que não tem esposa que lava a camisa manchada de batom da outra e fica quieta?

Aluno: Eu acho [...]

Aluna: Tem umas que gosta de ser corna.

Aluna: Ninguém gosta de ser corna.

Aluno: Cê gosta de ser corna?

Aluna: Não, oh, vou dar um exemplo: o cara é podre de rico. Daí ela vai lá e descobre que o marido tem uma amante...

Aluno: Interesseira.

Aluna: Mas ela não gosta. Ela não tá querendo abrir mão dos valores que tem. Por causa de um batonzinho ela vai abrir mão dele?

Prof.: Que não é o caso aqui, porque não tá falando de fortuna, né?

Aluna: Não...modo de falar.

Prof.: Por que ele citou o batom no lenço?

Aluno: Porque ele tá arrependido.

Prof.: Arrependido do quê?

Aluna: Do que ele fez?

Aluno: Ou então ele tá com saudade do batom dela.

Aluno: Pode ser da mulher.

Aluno: Pode ser de outra também?

Aluno: Pode. Mas ele gosta dela.

Aluno: Esse cara da carta tá bêbado [...].

[...]

Prof.: Meninas, vocês vão casar. Vocês vão passar por isso aqui.

Aluna: Vai demorar hein.

Aluna: Para...casar...Deus me livre!

Aluna: 99% dos homens são tudo igual.

Aluna: Até eu casar...

Aluna: Ele só queria pra lavar...pra lavar as coisas dele...

Prof.: Quais as indicações...que são justificativas para ela ir embora? Por

que ela foi embora?

Aluna: Ela fazia tudo, oh. Fala assim: “os jornais tá tudo lá [...] quem catava era só ela”.

Prof.: Aqui no texto não fala nenhuma hora que ele ajudava ela a lavar a roupa, a limpar a casa.

Aluna: Não tinha companheirismo.

Prof.: Não tinha companheirismo. É isso que a gente tá falando. Em relação ao outro texto.

Aluna: Aí, sem o companheirismo, foi desgastando, desgastando...

[...]

O texto ‘Apelo’, apresentado após o conto de Adélia Prado – ‘Casamento’ – faz parte de um capítulo do livro didático, dedicado somente às relações conjugais, entre elas, as conflituosas. O tema, discutido após a leitura entre todos, despertou bastante o interesse de meninas e meninos; cada gênero defendeu o seu ponto de vista, o que, de certo modo, representava um pouco da realidade observada em suas práticas locais. Vale a pena destacar que, das seis famílias entrevistadas, três são formadas por um segundo casamento e uma por pais separados, o que nos leva a crer que o tema é comum a eles.

No momento em que o professor instiga os alunos perguntando se a esposa lavaria o lenço sujo de batom, por exemplo, surge a questão dos relacionamentos por interesse, o que desperta a manifestação de vários alunos, cada qual segundo o seu ponto de vista. Em outro ponto da discussão, o mediador instiga as meninas afirmando que elas passariam por situações parecidas com as apresentadas no conto, o que, imediatamente, resulta em opiniões diferentes que representam um discurso feminista: *Vai demorar hein; Para... casar... Deus me livre!; 99% dos homens são tudo igual; Até eu casar...; Ele só queria pra lavar... pra lavar as coisas dele.*

Ficou-nos evidente, nas atividades de leitura, uma das características de Leonardo, professor de Português do nonos anos, ou seja, a forte valorização à participação dos alunos nas discussões a respeito dos textos. O professor, inicialmente, pedia para que os alunos lessem silenciosamente ou em voz alta para a turma – ele solicitava a leitura de alguns – e, em seguida, instigava-os com perguntas, fazendo com que percebessem pontos importantes dos textos e, principalmente, pistas textuais que comprovassem as interpretações. Com isso, Leonardo assumia o papel de mediador (KLEIMAN, 1995), chamando a atenção dos pares menos desenvolvidos em relação ao que estava escrito, em termos de provas que eles precisavam identificar no texto, para comprovar a sua resposta, como notamos no trecho da transcrição:

Prof: Onde está a mulher dele?

Aluno: Foi embora.

Prof: Por quê?

Aluno: Por causa do tempero da...

Prof.: Tá escrito aqui: Por causa do tempero da salada?

Prof.: Eles brigavam assim...só por causa do tempero da salada? Como é que vocês sabem?

[...]

Prof.: Quais as indicações...que são justificativas para ela ir embora? Por que ela foi embora?

Aluna: Ela fazia tudo, oh. Fala assim: “os jornais tá tudo lá [...] quem catava era só ela”.

Nesse sentido, em suas intervenções, o mediador segue as orientações das DCE, pois incentiva a participação dos alunos e as diferentes leituras, e também “[...] demonstra a eles que não é qualquer interpretação que cabe à literatura, mas aquelas que o texto permite”, ou seja, mostra, por meio de sua mediação, “que as marcas linguísticas devem ser consideradas na leitura literária” (PARANÁ, 2008, p. 76).

A fim de registrar essas e outras inferências, depois da discussão, o professor solicitou aos alunos que fizessem as questões de interpretação do LD. A atividade, facilitada pelo trabalho anterior, fluiu tranquilamente, contribuindo para a ampliação da leitura.

Acreditamos que a recorrência dos textos literários tenha também uma conexão com a especialização do professor. Como já citamos, ele realizou pós-graduação em nível de mestrado na área de literatura. Talvez, o seu interesse, despertado pela maior familiaridade com o assunto, tenha o estimulado a engajar mais os alunos.

Devemos destacar, no entanto, que, se por um lado os textos cuja temática era comum aos leitores despertava a participação, por outro, aqueles – literários ou não – que serviam de suporte para análise gramatical ou dos elementos estruturantes do gênero entediava-os e desencadeava somente um trabalho mecânico e desestimulante, em alguns casos, inclusive, para o professor. Prova disso são as atividades de leitura e produção textual do gênero notícia, desenvolvidas a partir do LD, que os interessou unicamente quando um deles, ao ler o seu texto para a sala – a pedido do professor a todos os alunos –, destacou duas frases redundantes – ‘encontrou um corpo morto’ e ‘preso na prisão’, fato que causou críticas como “*se tá morto tem que ser um corpo, né?*”; “*Ah, vai tá preso onde?*”. A situação, mesmo com a intervenção do professor, resultou em risadas e constrangimento do autor, no entanto revelou que os alunos analisam a língua e reconhecem fatores linguísticos pertinentes à produção textual.

Outro exemplo ocorreu logo nos primeiros dias de observação quando foi solicitado aos alunos que eles lessem a produção textual de um texto dissertativo realizado anteriormente. Cada um encaminhou-se à frente da sala de aula e leu em voz alta – muitos timidamente devido à exposição. Ao final, o docente fez inferências quanto a problemas textuais e sugeriu – com certa ironia – que os alunos colassem o texto na geladeira. Alguns amassaram a folha e jogaram fora, outros fecharam o caderno com certo alívio por terem acabado o trabalho avaliativo. Chamou-nos a atenção, no entanto, a resposta de um aluno à sugestão do docente de anexar a produção ao eletrodoméstico: “*Até parece que alguém vai ler*”. Percebemos, neste momento, que o texto dissertativo, tipo textual meramente escolar, funcionava apenas como um componente curricular desencadeador de nota, sem função sequer aos pais. O que importava ali era a finalização de mais um trabalho escolar sem um objetivo prático para os alunos.

Quando a proposta relacionava-se a atividades gramaticais, o foco dos alunos diminuía ainda mais. O conteúdo curricular ‘orações coordenadas’, por exemplo, avaliado posteriormente em sala e na Prova Brasil, desde o princípio, configurou-se como uma ‘matéria’ a ser decorada. Os alunos preocupavam-se em conhecer as conjunções comuns a cada tipo de oração e não em entender os sentidos delas nas orações, por mais que o professor chamasse a atenção para isso. Mesmo na aula dedicada às ‘orações adversativas’, na qual o professor enfatizou a análise linguística, ou seja, a função das conjunções adversativas em um gênero comum a eles, a música, o foco mantinha-se apenas na avaliação do conteúdo com vistas à nota.

Em entrevista posterior à avaliação desse conteúdo, alguns alunos declaram aquilo que, talvez, resuma essa visão.

Pesquisadora: Tu gostas de estudar?

Aluno: Gostar...gostar...até que eu gosto, mas...

Aluna: Certas coisas sim [...] quando é muito complicado, a gente acaba desistindo...desinteressa. Quando é coisa muito chata...

Aluno: Quando é coisa de classificar... (os colegas concordam por meio de sinais corporais).

Pesquisadora: Mas o que é um conteúdo chato?

Aluna: É aquilo que é complicado, porque são coisas que eu não conheço, não consigo entender.

Pesquisadora: Mas a maioria das coisas que tu está estudando tu não conhece?

Aluna: Não. Mas é uma coisa diferente. É mais fácil quando eu conheço.

Pesquisadora: Mais próximo do que tu fazes? Quando é algo muito diferente

do que tu fazes, fica difícil?
Aluna: Isso. Fica complicado.

As falas evidenciam um dado destacado na análise dos letramentos não escolares: os letramentos escolarizados, muitas vezes, representam uma cultura e identidade muito diferentes da compartilhada pelos alunos e, por isso, causam estranhamento e desinteresse. Tendo em vista a fala – “*Quando é coisa de classificar...*” –, acreditamos que isso ocorra especialmente em eventos em que a gramática da língua escrita é trabalhada e a aula têm como foco as regras gramaticais. Uma das explicações talvez esteja na forte relação das regras gramaticais com a norma culta da língua e, por consequência, com uma cultura elitizada. Além disso, em atividades de classificação gramatical, a língua é apresentada como autônoma de qualquer prática social.

Os alunos, frente a atividades como esta – de classificar –, projetam identidades ou sentidos de si mesmos que os fazem reconhecer ‘a coisa de classificar’ como algo difícil de ser aprendido. Parecer tratar-se de uma forma de lidar com as palavras que não os constitui, ou melhor, que não constitui as suas identidades. Eles reconhecem que esse letramento escolar envolve um conhecimento do tipo acadêmico – de racionalidade e explicação – difícil para eles, e que sua família e eles significam a linguagem de outra maneira.

Entendemos ainda que o fato de os alunos inserirem os exercícios de classificação nas ‘atividades chatas’ ou ‘que não os interessam’ justifica-se, em grande parte, pelo modelo filosófico que sustenta o ensino em nosso país. A escola “[...] é uma invenção da modernidade e traz, em suas raízes, o modelo cartesiano/positivista, que exerce forte influência nas práticas escolares, privilegiando, entre outros aspectos, uma única forma de conhecimento – o [...] científico” (MACHADO, 2008). Com base nesse modelo, o ensino trata os fenômenos e/ou conceitos isolados de qualquer contexto, limitando-o às explicações mecânicas e racionais, muitas vezes, inadequadas à compreensão da realidade como um todo. Esta visão, que também ampara o modelo autônomo de letramento, desencadeia em práticas escolares essencialmente conteudísticas e que não fazem sentido ao aluno.

Zavala (2010), a esse respeito, enfatiza que a escola trata a linguagem como algo abstrato e distante, além disso, impõe regras como se os alunos fossem somente recipientes vazios e passivos diante disso. Segundo a autora,

A aquisição do letramento constitui a apropriação de práticas discursivas orais e escritas que se desenvolvem como parte de como as pessoas dão sentido a sua experiência no processo de sua socialização. Por isso, na aquisição de práticas discursivas, as crianças não só adquirem certas habilidades como também certos valores, atitudes, motivações, perspectivas e maneiras de interagir, todas as quais - de acordo com o apontado por Gee (2004) - acabam sendo mais importantes que as habilidades para obter ganhos na escola mais adiante. Esta é a razão pela qual o letramento não está apenas vinculado a formas de pensar, mas também a formas de sentir e valorizar em relação a si mesmo (p. 81).

Se o estudo acerca desses conteúdos causa estranhamento e sensação de ser algo difícil aos alunos, a avaliação que tem por objetivo a mensuração de nota provoca maior temor. Tanto nos dias de avaliação de Português quanto naqueles em que haveria provas de outras disciplinas, os alunos mostravam-se bastante nervosos – retomavam os conteúdos mesmo em pequenos momentos antes, durante ou após a aula, principalmente, de trechos decorados; roíam unhas; discutiam sobre uma futura recuperação etc.

Isso ficou evidente nas provas orais e escrita de Português, de Geografia – posterior à aula de Língua Portuguesa – e outras. No dia anterior à Prova Brasil, no entanto, eles não se sentiram agitados ou nervosos como de costume, tendo em vista que essa avaliação não iria conferir uma nota ou posterior reprovação, fator sempre relevante aos alunos e desencadeador de tensão.

Em um dos períodos avaliativos referentes às orações coordenadas, o professor ofereceu aos alunos a oportunidade de escolha entre responder a prova oralmente ou por meio da escrita. Surpreendeu-nos que quase um terço da turma tenha escolhido a versão oral. A explicação veio em uma entrevista, na qual eles afirmaram que esse seria um modo mais fácil, pois a tarefa tornar-se-ia mais breve. Ademais, de acordo com os alunos, “*é mais fácil falar do que escrever*” [...] porque, na escrita, “*tem que se preocupar com as gírias, com os pontos*”; ou seja, a fala, modalidade linguística mais recorrente no cotidiano dos sujeitos, permite certa liberdade que a escrita inibe, ao menos na escola, espaço no qual são avaliados não somente o domínio dos conteúdos, mas também o seu registro que deve seguir as regras estipuladas pela norma culta escrita da língua. Parece que as estratégias de dizer dos alunos por meio da escrita não correspondem às estratégias esperadas pelo professor e/ou a escola; conscientes disso, os alunos temem manifestar-se por meio da escrita.

Em alguns casos, por exemplo, nem mesmo textos que estimulavam a participação maciça dos alunos nas atividades de leitura oral tinham o potencial para incentivá-los à prática

da escrita. Um dos trabalhos avaliativos de produção textual recorreu à leitura do conto ‘Apelo’, aquele que havia estimulado uma discussão bastante crítica sobre os relacionamentos amorosos. A proposta foi a seguinte:

Figura 04: comando de produção textual solicitada pelo professor de Português

Escreva uma carta (30 linhas) com algumas características de conto, como em “Apelo”, do escritor paranaense Dalton Trevisan. A remetente deverá estar em Curitiba e ser a (ex-?) esposa do narrador de “Apelo”, que responderá à carta do (ex-?) marido.

Você deverá incluir informações de como ela está atualmente (bem, mal, mais ou menos, com saudades, com ódio, liberta/alforriada, etc.), e com quem e onde ela está: outro homem (Quem? Um desconhecido, vizinho, cunhado?), outra pessoa (Quem?), sozinha, com os pais,

Trabalhe bastante o conflito da personagem-narradora, fazendo a carta/ conto girar em torno desse conflito e de suas razões. Use três ironias. O conto será lido em sala, como avaliação.

No início, a atividade foi bem aceita: os alunos trocaram ideias sobre o paradeiro da esposa, as razões que a levaram a abandonar o lar etc., entretanto no momento em que todas essas ideias tinham de ser organizadas e escritas na folha, para muitos, tornou-se uma tarefa penosa e desinteressante. Prevaleceu o peso da avaliação e, conseqüentemente, o estímulo da nota. Esses dados ainda apontam para a familiaridade dos alunos com os textos escolares e a sua cultura escrita. Eles gostam de atividades orais, participam bastante, mas se sentem receosos em atividades escritas, pois a sua cultura escrita é muito diferente da escolar. Por isso, o grande receio de escrever um texto do tipo ensaístico. Trata-se de uma questão de identidade, parece que a escrita escolar constitui uma identidade muito distante da dos alunos.

As práticas desenvolvidas entre o professor de Português e os alunos em sala de aula revelaram-nos algumas informações bastante pertinentes à nossa análise. Notamos que, assim como no modelo da Prova Brasil, os textos literários prevalecem, no entanto o professor propõe uma leitura muito mais crítica do que a avaliação federal. Além disso, os textos escolhidos por ele, seja do LD ou de materiais extras, apresentam temáticas que se aproximam mais do cotidiano dos alunos do que os textos do modelo da prova. Assim, o trabalho destaca-se positivamente, mas se mostra distinto da proposta da avaliação, ou seja, os alunos do 9º ano envolvem-se, na sala de aula, em práticas de leitura diferentes da proposta limitada da prova, o que se configura como um dos condicionantes para os baixos índices da Prova Brasil.

4.2. OS LETRAMENTOS NÃO ESCOLARES

As práticas de letramento proporcionadas pela escola, em sua maioria, amparam-se em letramentos legitimados e privilegiados por uma determinada classe social minoritária, porém detentora do poder social, econômico e cultural em nosso país (KLEIMAN, 2010). Conseqüentemente, a maior parte da população encontra-se à margem e vê estigmatizada a sua cultura e uma série de letramentos vernáculos⁵⁴ que fazem parte de seu cotidiano (*Idem*). Ainda como decorrência desse choque cultural, principalmente, os alunos advindos de famílias de baixa renda e escolaridade sofrem com o insucesso escolar, fato comprovado pelos altos números de evasão escolar e divulgado, pelos órgãos públicos, por meio dos resultados das avaliações em larga escala, como a Prova Brasil.

É inegável, no entanto, que esses letramentos desprivilegiados e as mais distintas culturas compõem e/ou interferem na vida escolar; afinal, entendemos os alunos como indivíduos atravessados ideologicamente e não como recipientes vazios a serem preenchidos por uma cultura única imposta por meio da escolarização (STREET, 2010).

Sendo assim, a nosso ver, estudos que visam investigar questões relacionadas ao ensino precisam focalizar também os eventos de letramento não escolares, pois eles são relevantes não somente para o ensino da escrita e da leitura em si, mas também para entendermos a relação dos alunos com os letramentos, bem como os problemas que envolvem todo o processo de ensino/aprendizagem (KLEIMAN, 2010). Por isso, com vistas ao nosso objetivo de pesquisa, destacamos nessa seção as informações levantadas em entrevistas com as famílias de seis alunos.

A fim de sistematizar os dados, primeiramente, distribuímos⁵⁵ com os seguintes tópicos: profissão dos pais, escolaridade, formação familiar, religião, letramentos e peculiaridades da família, fatores que consideramos pertinentes à análise. Posteriormente, analisamos essas informações relacionando-as com os discursos das famílias, gravados em áudio.

Com base na análise desses dados, chegamos a uma asserção geral: os pais não reconhecem as práticas letradas das quais participam, porque associam o letramento à escolaridade bem como as práticas escolares a *status* social e cultural. Em decorrência dessa concepção, eles não se sentem legitimados para procurar a escola, pois a entendem como uma

⁵⁴ Não institucionalizados, menos prestigiosos e menos visíveis (Kleiman, 2010).

⁵⁵ Disponível nos apêndices.

autoridade, tendo em vista os letramentos legitimados que circulam nesse ambiente, que, na maioria das vezes, se distanciam de seu cotidiano.

Em quase todas as entrevistas, quando questionamos os pais acerca dos letramentos desenvolvidos no cotidiano familiar, a primeira resposta foi a de que não tinham o costume de ler nada. Em alguns casos, nem mesmo após lembrá-los sobre textos recorrentes no cotidiano das pessoas, o discurso se alterava. Em outros, ao sugerirmos textos que possivelmente circulariam em seu trabalho, os pais disseram que, às vezes, leem, mas tratavam essas leituras como algo inferior. Isso ficou perceptível, principalmente, pelos tons de voz ou expressões faciais que indicavam certa inferioridade às leituras de revistas ou receitas, e superioridade aos livros ou suportes mais valorizados, como os jornais.

O pai de Natália, por exemplo, embora trabalhe em um comércio – assim como a mãe – e lide com diferentes materiais automotivos, afirmou na entrevista que a família não costuma ler muito.

Pesquisadora: Na casa de vocês, que tipo de leitura ou escrita costumam fazer?

*Pai: Eu, eu...eu vou ser sincero...só que eu acho leitura muito bom.[...] Eu falo pra Natália.... Eu não costumo mentir. Eu fui meio relaxadão nos estudos. Se eu levo uma vida mais ou menos, é porque eu tenho a minha profissão, mas eu tô sempre falando pra ela. Em todos os termos, **ler é muito bom.** [...] **meu negócio é mais ler jornal. Mas ler, ler...** (dado da entrevista com o pai de Natália, realizada em 08/11/2013. Grifos nossos).*

Nossa pergunta, não somente nesse caso, causou certo incômodo. Afinal, os pais teriam de assumir para uma professora que ‘não liam’. Talvez por isso, embora afirmasse que não participava de práticas letradas, o pai de Natália reforçou alguns mitos comuns à concepção autônoma de letramento, como “*ler é muito bom*” ou ‘ler conduz a uma profissão melhor’. Chamou-nos também a atenção o discurso final do pai – *meu negócio é ler jornal*, pois em nenhum momento encontramos jornais na loja e ele mesmo disse que não lia. Além disso, após reforçar que preferia a leitura de jornal – uma leitura bem considerada pela sociedade –, ele mesmo marcou que, na verdade, não tem o costume de lê-lo – “[...] *gosto... Mas ler, ler...*”.

Mesmo com a negativa em relação à leitura, observamos, no entanto, que no balcão de sua loja, havia várias notas fiscais, blocos de pedidos, manuais e outros textos relacionados

à sua profissão, materiais considerados menos valorizados, conforme percebemos no uso do diminutivo – bloquinho – e do substantivo ‘coisa’ utilizada para se referir aos textos comuns em seu cotidiano na loja.

Pesquisadora: Aqui no teu trabalho, tu fazes algum tipo de leitura ou de escrita...qualquer coisa?

Pai: Só bloquinho, coisa assim, pedido...[...] (dado da entrevista com o pai de Natália, realizada em 08/11/2013. Grifo nosso).

A supervalorização ou a relação entre leitura/letramento e suportes como jornais e livros em detrimento das leituras de seu trabalho evidenciou-se não apenas na entrevista com o pai de Natália. A mãe de Adriana que, por várias vezes, reforçou que não costumava ler nada, após a recorrência da pergunta e algumas indicações nossas de possíveis leituras, acabou afirmando – com certa insegurança apresentada na fala – que “*De repente*” lia “*alguma coisa, algum livro*”. A fim de desmistificar o vínculo da leitura com suportes valorizados, reforçamos que ela não necessariamente advém de um livro, jornal ou revista, a mãe, no entanto, optou por uma dessas sugestões; entre elas a mais próxima à escolaridade, ou seja, o livro.

Pesquisadora: Em casa ou no trabalho, vocês costumam ler algum material? Qualquer tipo de texto.

Mãe: Eu não.

Pesquisadora: Mesmo receitas ou outros vocês costumam procurar? Quando eu falo leitura, não precisa ser um livro, jornal, revista. Qualquer tipo de leitura.

Mãe: Isso sim. De repente, eu tô lendo alguma coisa, algum livro que me interessa (dado da entrevista com a família de Adriana, realizada em 11/11/2013).

Mãe e pai, nesse caso, mostraram ideias e comportamentos bastante diferentes. Se, por outro lado, ela, em muitos momentos, cedia a palavra ao ex-marido, colocava-se em um papel inferior, talvez, por não ter muito estudo ou não ler com frequência, por outro, o pai buscou reforçar a imagem de homem responsável com a família, especialmente com a filha e sua educação, além de reafirmar várias vezes o interesse pelos estudos e leitura – lembremos que

o casal é divorciado. Isso pode ser observado por meio do comportamento da mãe, como baixar a cabeça ao ser perguntada sobre leitura ou estudo, dar sorrisos tímidos e afirmar, recorrentemente, e com um ar de culpa, que não lia nada. A fala a seguir, por exemplo, apresenta nosso primeiro questionamento sobre os letramentos da família. A mãe, assim que perguntamos, respondeu negando ler, já o pai afirmou incisivamente que lia bastante.

Pesquisadora: Em casa ou no trabalho, vocês costumam ler algum material? Qualquer tipo de texto.

Mãe: Eu não.

Pai: Ah, eu leio bastante.

Entrevistadora: Que tipo de texto tu gosta de ler?

Pai: Ah...tipo assim, no caso. Eu, geral. Leitura para mim é...

Notamos no discurso do pai certa postura defensiva, em responder imediatamente afirmando que não somente lê, mas lê “*bastante*”. Sua insegurança, no entanto, mostrou-se na pergunta seguinte, quando, logo após a resposta, pedimos que ele relacionasse as leituras e o pai gaguejou e ganhou tempo utilizando expressões espaçadas como “*ah*”, “*tipo assim*”, “[leitura de modo] *geral*”. Em outro momento, ao questioná-lo sobre sua preferência entre a leitura e a escrita, o pai, no impulso, assumiu que gosta mais de escrever mas, em seguida, voltou atrás em sua resposta, talvez por lembrar-se de sua afirmação anterior – “*eu leio bastante*”.

Pesquisadora: E se tu tivesse que escolher entre ler ou escrever, qual tu escolheria?

Pai: Pra mim, escrever. Não, para mim, seria mais ler do que escrever.

Assim como a mãe de Adriana, a mãe de Danilo não reconheceu suas práticas letradas e mostrou vergonha em ‘não ler’. A mulher tímida, simples e insegura, mesmo com várias tentativas e sugestões, manteve a asserção de que não lia nada. Ao final, para não repetir a resposta negativa, respondeu bastante acanhada, que interagiu com os textos de seu serviço “*de vez em quando*”.

Pesquisadora: Vocês costumam ler algum tipo de texto, seja no serviço ou aqui em casa, assim, qualquer tipo de texto?

Mãe: Não.

Pesquisadora: Por trabalhar em padaria, nem receita, revista, essas coisas assim, você costuma ler?

Mãe: É. De vez em quando, né ...(dado da entrevista com a mãe de Danilo, realizada em 25/11/2013. Grifos nossos).

A mãe de Karina, estudante de graduação à distância, reconheceu alguns de seus letramentos, todos relativos à escola. Além desses, admitiu ler rapidamente o jornal recebido diariamente em casa. Quanto à filha, declarou que, há pouco tempo, busca livros na biblioteca municipal local.

O pai de Gabriel, que frequenta com a esposa e o filho mais novo a igreja Assembleia de Deus, restringiu, inicialmente, as leituras da família à leitura bíblica. Mais tarde, reconheceu que interage, quando necessário, com manuais comuns ao seu serviço – costura de colchões – e, esporadicamente, com jornais disponibilizados no mesmo local.

Pesquisadora: Em casa, vocês costumam fazer algum tipo de leitura ligada à religião de vocês?

Pai: Alguma coisa assim: a gente lê a bíblia...

Pesquisadora: E fora a bíblia, o que mais vocês costumam ler ou escrever em casa?

Pai: Ah...praticamente nada...muito pouco.

Pesquisadora: Mas mesmo coisas simples, como manuais...

Pai: Manual, [...] algum jornal, a gente, às vezes, tá lendo.

Pesquisadora: E ligada a tua profissão, por exemplo, eu acredito que tu deva ter...de repente tu mexe com máquinas também?

Pai: Tem sempre algum informativo da máquina, porque é colchão terapêutico, colchão magnético (dado da entrevista com o pai de Gabriel, realizada em 19/11/2013. Grifos nossos).

De todas, apenas a mãe de Gustavo identificou-se como uma leitora assídua. Conforme ela, o filho não costuma ler ou escrever, além dos textos exigidos pela escola, mas tem acesso à internet em alguns dias da semana, em *lan house*, e joga vídeo game frequentemente. Já a mãe, além dos textos trabalhados na escola em que faz ensino médio, interage com revistas de moda/noiva/receita, romances, bíblia, redes sociais, jornal –

disponibilizado em seu serviço – e demais documentos comuns à padaria em que trabalha, como notas, pedidos, etc. Quanto a essa prática, a mãe, antes mesmo da pergunta, reforçou:

*Mãe: Então eu falo pro Guilherme “pega um livro. Vai ler”. Eu gosto de ler. **Eu adoro ler.***

Pesquisadora: Isso que eu ia ti perguntar também. Vocês costumam ler ou escrever o que em casa.

*Mãe: Então, **qualquer tipo de coisa.** Livro aqui...eu gosto de livro de romance.*

Pesquisadora: Que tipo de revista tu costuma ler?

*Mãe: Ah, gosto de moda, revista de noiva, de receita [...], mas o **meu forte é de receita**, mesmo. É o que eu gosto.*

Pesquisadora: [...] E se tu tivesse que escolher entre ler ou escrever. Qual tu prefere?

*Mãe: **Ah, eu gosto de ler.***

Pesquisadora: Por quê?

*Mãe: eu acho que a **leitura**...eu viajo um pouco na **história** assim. [...] mas o Gustavo não gosta muito de leitura não. Eu tento falar “Gustavo **pega um livro. Vai ler.** Desliga um pouco a televisão, sabe?”[...] **eu gosto muito de ler jornal.** Na padaria, eu tenho uma hora de almoço. **Aí, eles dão o jornal, lá pra gente, os funcionários** (dado da entrevista com a mãe de Gustavo, realizada em 21/11/2013. Grifos nosso).*

Diferentemente do pai de Adriana, a mãe de Gustavo mostrou-se muito mais espontânea em suas afirmações sobre a leitura. Sequer havíamos questionado-a a respeito de suas leituras e ela já citava esta como uma de suas atividades preferidas. Embora não tenhamos fotografado, observamos em sua casa diversas revistas, cadernos, livros didáticos, pequenos romances, entre outros textos.

A perspectiva dos pais acerca de suas práticas de letramento reflete a imposição ideológica das classes dominantes, que é privilegiada pela escola, na medida em que repete o discurso de que a leitura é uma prática relacionada a saberes e materiais escolarizados valorizados. Nesse sentido, os pais não reconhecem as práticas letradas que realizam em seu cotidiano familiar ou de trabalho, encaixando-se – por uma imposição social – em um grupo nitidamente discriminado por não consumirem uma cultura elitizada.

Os dados mostraram não apenas recorrências quanto aos letramentos, mas também em relação à vida profissional dos pais. Todos, com exceção da mãe de Gabriel, trabalham fora

de casa⁵⁶ e, devido a isso, afirmam que não conseguem controlar questões, para eles, importantes relacionadas à aprendizagem, como o acesso à internet, ao celular, às tarefas e aos jogos de vídeo game, fato revelado na fala dos pais.

Mãe: Ela hoje se envolve muito com a internet: redes sociais e fica ali no celular. Quando não é no celular é no computador. [...] escreve muito errado no bate papo. [...] Quando ela não tinha facebook, essas coisas assim era normal...tirava nota boa (dado da entrevista com a mãe de Karina, realizada em 18/11/2013. Grifo nosso).

Mãe: O Gustavo gosta muito é de vídeo game (dado da entrevista com a mãe de Gustavo, realizada em 21/11/2013. Grifos nossos).

Pai: Ele é muito de vídeo game. Então tem que estar pegando no pé dele (dado da entrevista com o pai de Gabriel, realizada em 19/11/2013. Grifos nossos).

De modo geral, todos os pais demonstraram preocupação com as tecnologias que, aparentemente, desviam a atenção dos alunos quanto ao estudo, no entanto, quando questionados sobre a participação em tarefas e trabalhos, afirmaram que não costumavam conferir os materiais e nem procurar muito a escola, fora das datas de entrega de boletim. Essa constatação foi reforçada por Marcela, pedagoga da escola.

Pesquisadora: Caderno, tu costumava olhar?

Mãe: Pouco.

Pesquisadora: As notas tu acompanhas todos os bimestres ou vai lá no final do ano?

Mãe: Não. Eu vou lá [...] principalmente quando ela tirou nota vermelha.

Pesquisadora: E aí tu perguntas para os professores como ela está?

Mãe: Então, quando dá pra mim ir na reunião [...] aí eu pergunto, mas igual dessa última vez não deu (dado da entrevista com a mãe de Karina, realizada em 18/11/2013. Grifos nossos).

Mãe: Eu não sou de ir muito não, porque...só quando eles chamam mesmo, alguma coisa que aconteceu [...] o Danilo é um menino tão dedicado [...] (dado da entrevista com a mãe de Danilo, realizada em 25/11/2013).

Pesquisadora: Os pais dos alunos aqui da escola...eles costumam procurar por causa de algum problema ou dificuldade?

⁵⁶ Dados mais específicos encontram-se nos apêndices.

Marcela: Só quando são chamados. É lógico que, quando envolve a questão de nota, ...agora essa semana já vieram dois pais conversar...que aí chega na “hora da morte” [...] sempre acontece de algum pai vir procurar pra saber (dado da entrevista com Marcela, pedagoga da escola, realizada em 03/12/2013).

Pesquisadora: Quanto à aprendizagem do Gabriel, tu costuma acompanhar: olhar cadernos, notas, ir à escola, perguntar?

Pai: Até pergunto, mas quem acompanha assim o caderno é a mãe.

Pesquisadora: Ela vê realmente o caderno dele?

*Pai: [...] procura **pegar no pé dele, coisa de nota** (dado da entrevista com o pai de Gabriel, realizada em 19/11/2013).*

As falas realçam a relação que os pais mantêm com a escola. A procura acontece apenas quando eles são solicitados e, quase sempre, com o intuito de acompanhar a nota, como notamos em algumas partes da transcrição, destacadas em negrito. O discurso da mãe de Adriana, por exemplo, presente na análise dos eventos pontuais, mostra que, mesmo frente a problemas pessoais que envolvem os filhos e a escola, alguns pais não se sentem a vontade para procurar a escola.

A identidade criada por eles para a escola é a de uma autoridade. Ela tem um ‘poder’ ou ‘direito’ que os pais não têm, ou seja, a instituição supostamente detentora do conhecimento e de uma cultura superior pode solicitar ou até exigir as suas presenças, os pais, ao contrário, a procuram quando chamados, a fim de cumprir com o papel que lhes é concedido, isto é, verificar o andamento do filho, por meio de notas e relatórios dos professores e direção. A própria mãe de Adriana disse que, nestes períodos, vai à escola – “*Sempre que tem boletim, eu tô vindo [...]*” –, entretanto não se sente à vontade para procurá-la. Conforme Signorini (1994), esse silenciamento está relacionado à (auto) censura, o que, “como uma forma de exercício da violência no nível do discurso e do comportamento, garante a manutenção dos deslocamentos de natureza ideológica relacionados ao ‘mito do letramento’” (p. 24).

Além disso, o fato de os pais procurarem a escola apenas em finais de trimestre ou de ano letivo aponta para um dado extremamente relevante para nosso estudo: há, nessas famílias, uma forte valorização do boletim, o que caminha ao encontro do depoimento dos filhos e nossas observações quanto ao temor frente às avaliações escolares. Sabe-se que os alunos, em especial aqueles de escola pública, são frequentemente julgados por meio de notas, sejam elas advindas da própria escola ou de avaliações externas como a Prova Brasil e esses

dados os expõem de forma negativa. As notas tornam-se, assim, o foco da educação para toda a sociedade; a escola e, por consequência, os pais apenas refletem essa cultura.

As imagens disponibilizadas no site da rádio CBN, em 23 de dezembro de 2014, e no site G1, em 01 de abril de 2014, destacadas a seguir, demonstram um pouco dessa exposição e valorização dos resultados mensuráveis ligados à aprendizagem.

TERÇA, 23/12/2014, 06:00

Apenas 10% dos alunos de Ensino Médio dominam conteúdo de matemática

. Em Língua Portuguesa, mais de dois terços apresentam dificuldades, principalmente em leitura. De acordo com o movimento Todos pela Educação, os resultados da Prova Brasil e do Saeb apontam uma tendência de queda nos índices a cada edição.

Por Débora Freitas, de São Paulo.

Mais de 90% dos alunos brasileiros chegam ao terceiro ano do Ensino Médio sem conseguir resolver problemas simples de matemática e mais de 70% não têm domínio de leitura e interpretação de texto. O problema começa na etapa anterior, pois apenas 16,4% dos estudantes do nono ano do ensino fundamental aprendem o conteúdo considerado adequado em matemática e um terço em língua portuguesa.

Disponível em: <http://cbn.globoradio.globo.com/editorias/pais/2014/12/23/apenas-10-dos-alunos-de-ensino-medio-dominam-conteudo-de-matematica.htm>. Acesso em: 10/06/2015.

01/04/2014 08h03 - Atualizado em 01/04/2014 10h24

Estudantes brasileiros ficam entre últimos em teste de raciocínio

Brasil ficou em 38º lugar entre 44 países.

Pisa avaliou pela 1ª vez capacidade de resolução de problemas.

A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgou nesta terça-feira (1º) o resultado do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), que pela primeira vez avaliou a capacidade de 85 mil estudantes de 15 anos do mundo inteiro para resolver problemas de matemática aplicados à vida real. O Brasil ficou em 38º lugar, com 428 pontos, em um total de 44 países (*veja o ranking completo ao final desta reportagem*).

O resultado do Pisa mostrou ainda que só 2% dos alunos brasileiros conseguiram resolver problemas de matemática mais complexos. Entre os estrangeiros, esse número chegou a 11%.

[...]

O último resultado do exame foi divulgado em dezembro. Nas três disciplinas, o Brasil teve desempenho baixo entre os países da OCDE. Em matemática, ficou em 58º lugar (foram 65 nações analisadas); em leitura, alcançou a 55ª posição; e em ciências, a 59ª.

Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/04/brasil-fica-entre-ultimos-em-teste-para-estudantes-resolverem-problemas.html>. Acesso em: 10/06/2015.

As manchetes sempre fazem recair a culpa dos baixos índices nos estudantes. São eles os responsáveis por ‘não dominarem os conteúdos’ ou ‘ficarem entre os últimos nos testes de raciocínio’. Já as avaliações responsáveis pelos resultados tornam-se objetos de investigação e/ou crítica apenas em pesquisas científicas relacionadas à linguística ou educação.

Nas entrevistas com os pais, chamou-nos a atenção também dois aspectos presentes em suas falas: a importância dos estudos e da leitura. O discurso, na grande maioria das vezes, é de que a leitura não faz parte do cotidiano da família e nem os interessa, no entanto, todos fizeram questão de ressaltar o quão importante é essa prática para o futuro dos filhos, repetindo um dos mitos do letramento: de que a leitura proporciona o desenvolvimento intelectual e/profissional.

*Pai: Em todos os termos, **ler é muito bom** (dado da entrevista com a mãe de Karina, realizada em 18/11/2013. Grifo nosso).*

*Pai: Eu acho que desenvolve mais a mente, **dá uma ideia**. [...] Eu sei que **a leitura vai desenvolver a sua mente**. Vai **abrir a sua mente para as ideias** (dado da entrevista com o pai de Gabriel, realizada em 19/11/2013).*

O mesmo mito evidenciou-se nos discursos relativos ao estudo, nos quais as famílias reforçaram diversas vezes a relação entre ele e o desenvolvimento social e profissional, como percebemos nas citações destacadas a seguir.

*Eu prefiro mais que ele estude que trabalhe. Quero que ele forme; [...] eu não quero que ele passa o que eu passei. **Quero que ele forme, seja alguém na vida, né?** (dado da entrevista com a mãe de Danilo, realizada em 25/11/2013. Grifo nosso).*

*o aprender não ocupa lugar. O que falo pra ele ‘eu posso tirar [...] tudo o que você tem, mas a tua ideia, tudo que você aprendeu na escola, isso ninguém vai tirar de você. Você vai levar pra toda a vida’. **Isso vai ti fazer um homem** (dado da entrevista com a mãe de Gustavo, realizada em 21/11/2013. Grifo nosso).*

As falas reforçam nossa constatação de que os pais entendem o estudo ou o letramento escolarizado como uma “tecnologia fundamentalmente neutra [...] disponível, tanto ao desejo individual de sucesso [...] quanto ao desejo coletivo de progresso e desenvolvimento”

(SIGNORINI, 1994, p. 21). Talvez, não esteja evidente a esses pais que essa concepção funciona, na verdade, como um instrumento de controle social, na medida em que “as práticas letradas são práticas sociais e, como tal, estão inexoravelmente comprometidas com os modos de raciocinar/agir/avaliar dos grupos que controlam o acesso a essas práticas” (*Idem, ibidem*). Eles, assim, repetem um discurso e reforçam uma cultura que não são suas.

Os dados encontrados nesta seção apontam para problemáticas que podem se relacionar com as causas do baixo desempenho dos alunos do 9º ano na avaliação de Português da Prova Brasil. Os pais, na busca por minimizar o estigma de que não compartilham da cultura mais valorizada e por se encontrarem expostos e impregnados pelo discurso elitista, repetem alguns mitos do letramento e, assim, inconscientemente, reforçam uma cultura que não é a sua. Nesse sentido, colocam-se à margem da sociedade – lugar em que são colocados – ao desmerecerem suas práticas letradas e conferem aos filhos a árdua tarefa de se encaixar e absorver uma cultura tão diferente. A Prova Brasil é mais uma entre tantas provas a que serão expostas essas crianças, nessa luta de identidades e cultura que, na verdade, já tem um vencedor: a classe social burguesa e dominante que perpetua, assim, seus valores e interesses.

Com base na análise dos letramentos escolares e não escolares, constatamos que escola e família mantêm uma continuidade, no que se refere aos mitos do letramento. Os pais, por associarem o letramento à escolaridade e por entenderem que os letramentos legitimados nesse ambiente se distanciam de seu cotidiano, não reconhecem as suas práticas letradas e, por isso, não se sentem autorizados a participarem mais efetivamente das práticas escolares. No que diz respeito aos padrões de interação com os textos, evidenciamos uma descontinuidade, uma vez que os textos escolares se distanciam do cotidiano dos alunos não apenas em termos de gêneros, como também de modos de interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, inserimo-nos na área da Linguística Aplicada, amparados na pesquisa do tipo etnográfico e na pesquisa documental, com vistas a compreender a relação entre os letramentos escolares, os letramentos cotidianos de alunos do 9º ano da Rede Estadual de ensino de Maringá e os propostos na avaliação de Língua Portuguesa da Prova Brasil. A fim de atingir esse intuito, visamos três objetivos específicos: caracterizar os eventos de letramento propostos no modelo da Prova Brasil; analisar os eventos de letramento escolares e os eventos de letramento não escolares dos quais os alunos participam.

Diante desse propósito, destacamos três *locus* de pesquisa: os eventos de letramento propostos no modelo da Prova Brasil disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; os eventos de letramento escolares desenvolvidos em uma escola estadual de Maringá-PR e os eventos de letramento não escolares dos quais esses alunos participam em seu cotidiano, bem como a relação dos pais com esses e outros letramentos.

Em relação ao primeiro objetivo – a caracterização dos eventos de letramento propostos no modelo da Prova Brasil –, investigamos a formulação das atividades, as características textuais – tipos de linguagens, gêneros etc. – e a relação entres esses fatores. Os resultados mostraram que a prova configura-se como uma avaliação classificatória, tendo em vista que o seu objetivo não se vincula ao aprendizado em construção, mas apenas com a mensuração de uma nota. Percebemos ainda que as atividades, muitas vezes, não respondem à habilidade estabelecida como base e apresentam opções de respostas confusas, além de respostas corretas questionáveis. As propostas de leitura, por se ampararem em habilidades específicas – reduzidas em descritores –, limitam a interlocução dos alunos com os textos, por explorá-los muito pouco e priorizarem os elementos gramaticais e de localização explícita de informações, não possibilitam uma leitura em termos da prática social. Ainda em relação aos textos, o levantamento mostrou que, além de muitos aparecerem fragmentados, desnaturalizados e descontextualizados, há a concentração de um número limitado e recorrente de gêneros, que prioriza os gêneros das esferas literárias, jornalísticas e instrucional, fato que demonstra a depreciação dos gêneros comuns aos alunos e uma valorização dos letramentos elitizados e distantes deles. Como a base da prova são os textos verbais, a imagem, linguagem bastante comum aos alunos e tão importante quanto os verbais

para a construção de sentidos, não é explorado. Por fim, outro fator agravante da Prova Brasil é a sua extensão que exige a concentração dos alunos por quatro horas para a realização de um questionário socioeconômico e das avaliações de matemática e de Língua Portuguesa.

Tendo em vista todos esses indicativos, constatamos que a Prova Brasil, em grande medida, contribui para que os alunos do 9º ano não consigam interagir do modo esperado com os textos da avaliação. Por consequência, a sua configuração é o principal determinante dos baixos índices dos alunos nessa avaliação. A prova ‘cobra’ padrões de interação com o texto escrito de um leitor assíduo dessas esferas.

No que se refere ao segundo objetivo específico – analisar os eventos de letramento escolares –, foram investigados três *locus*: (a) os eventos de letramento promovidos na estrutura exterior à sala de aula; (b) os eventos de letramento pontuais organizados na escola e (c) eventos de letramento desenvolvidos na aula de Português. Quanto ao primeiro (a), verificamos que a biblioteca apresenta boa estrutura e, embora oriente as escolhas mais recorrentes para o seu acervo segundo as indicações do PAS e vestibular, dispõe de textos de variados gêneros, como gibis, revistas, vídeos etc.; no entanto é pouco procurada por alunos e professores. Um dos fatores desse comportamento parece ser a falta de incentivo dos professores da escola, além do desinteresse dos alunos que, conforme a bibliotecária, se inicia no 6º ano e segue gradativamente até o ensino médio. A escola oferece ainda a sala de computação, mas o espaço não é muito utilizado pelos professores durante a aula, tampouco pelos alunos para pesquisas.

As práticas de letramento dos alunos no intervalo desenvolvem-se, preferencialmente, por meio da televisão localizada no refeitório e dos celulares, com o qual eles trocam/assistem/escutam músicas, vídeos e imagens. Ademais, interagem cantando, dançando e comentando as músicas transmitidas na rádio local. O espaço escolar, de modo geral, apresenta pouquíssimos textos, quase em sua totalidade, relativos à cultura escolar. Os eventos de letramento pontuais organizados pela escola (b), segundo calendário anual, acontecem em dois grandes eventos: a mostra cultural e a feira de ciências. A mostra desperta mais interesse dos alunos, principalmente nos concursos e gincanas, práticas que se distanciam um pouco da realidade escolar. Já a feira de ciências mostra-se um pouco menos envolvente, mas, mesmo assim, os alunos mostraram-se participativos na confecção dos trabalhos apresentados. Acerca dos eventos de letramento desenvolvidos na aula de Português (c), notamos que o professor apresenta a cultura escrita escolar definida via currículo oficial, extrapolando-a, em algumas práticas, oferecendo leituras de diferentes textos e

proporcionando a participação dos alunos por meio de discussões que, muitas vezes, contemplam os seus aspectos sociais e culturais. Os textos cuja temática é comum aos leitores despertam mais a participação, já os que servem apenas de suporte para análise gramatical e estrutural ou aqueles que representam uma cultura muito diferente da sua, causam-lhes estranhamento, desinteresse e tédio.

As práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula apontam para encontros, mas, sobretudo, desencontros com a Prova Brasil. Os textos literários prevalecem em ambas, no entanto o professor propõe uma leitura muito mais crítica do que a avaliação federal. Além disso, os textos escolhidos por ele, seja do LD ou de materiais extras, apresentam temáticas que se aproximam mais do cotidiano dos alunos do que os textos do modelo da prova. Assim, o trabalho destaca-se positivamente, mas difere da leitura limitada da avaliação, ou seja, os alunos do 9º ano envolvem-se, na sala de aula, em práticas de leitura diferentes da proposta da prova, o que se configura como mais um dos condicionantes para os baixos índices da Prova Brasil.

O terceiro objetivo específico – analisar os eventos de letramento não escolares – nos proporcionou dados que caminham ao encontro da análise dos outros dois objetivos. Os pais, por se encontrarem expostos e impregnados pelo mito do letramento, não reconhecem as práticas letradas das quais participam, porque associam o letramento à escolaridade bem como as práticas escolares a *status* social e cultural. Em decorrência, não se sentem legitimados para procurar a escola, pois a entendem como uma autoridade, tendo em vista os letramentos legitimados que circulam nesse ambiente que, na maioria das vezes, se distanciam de seu cotidiano. Nesse sentido, colocam-se à margem da sociedade ao desmerecerem suas práticas letradas e conferem aos filhos a tarefa de se encaixar em uma cultura tão diferente, com base em mitos do letramento que repetem. Essa projeção dos filhos significa conflitos de identidade e reflete nos índices baixos desta avaliação, assim como em tantas outras a que os alunos são expostos, implicando, em muitos casos, na exclusão desses adolescentes, que se veem violentados em seu direito a uma educação mais igualitária e justa.

A partir da triangulação dos dados, chegamos à conclusão de que os baixos índices da Prova Brasil não se justificam apenas a partir de um determinante. Todos os fatores envolvidos, seja a avaliação em si, os letramentos desenvolvidos na escola ou os letramentos extraescolares, estão relacionados e contribuem, cada um a seu modo, para que os alunos do 9º ano das escolas estaduais de Maringá-PR não atinjam as metas estipuladas pelo Governo Federal. Reconhecemos, no entanto, que a proposta avaliativa da prova se destaca como o

fator preponderante desses índices, tendo em vista as problemáticas de sua configuração. O desencontro entre o letramento escolar e o familiar é grande, pois, embora os pais reafirmem o mito do letramento, se sentem pouco autorizados para participar da escola. Os alunos, por sua vez, participam e preferem práticas orais, enquanto sentem dificuldade com o texto escrito. Todavia, maior é o desencontro entre as práticas letradas escolares e aquelas contempladas na Prova Brasil.

Devemos destacar ainda que, tal quadro possui um reflexo contínuo e preocupante, tendo em vista que a prova serve como material normativo e modelo para todos aqueles envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, especialmente os professores. Nesse sentido, tem-se um modelo de ensino com tantas problemáticas guiando o trabalho em sala de aula.

Acreditamos que, embora tenhamos analisado apenas um grupo representativo dessa realidade, este estudo contribui para as discussões relacionadas à educação do país, ao trazer à tona uma questão bastante atual e focalizar todos os envolvidos no processo. Destacamos, no entanto, que outros trabalhos semelhantes são necessários para que consigamos desenhar um quadro mais preciso. Estudos assim mostram-se importantes na medida em que contribuem para que as avaliações em larga escala sejam repensadas e se tornem mais justas e representativas da realidade.

DEPOIMENTO PESSOAL DA PESQUISADORA

As lutas de identidades geradas entre os participantes de diferentes esferas sociais, entre as quais se destaca a dos alunos na esfera educacional, não ocorrem apenas em nível fundamental, como constatamos neste estudo.

O ensino acadêmico, ao se popularizar, ‘permitiu’ que uma parte das pessoas de classes sociais menos privilegiadas ‘pudesse participar’ desses letramentos tão elitizados e valorizados na sociedade. Isso, por um lado, tornou-se motivo de orgulho para muitas famílias que viram em seus filhos a realização do sonho de fazer parte de um grupo reconhecido socialmente. Por outro lado, constitui-se, para aqueles que têm a chance de passar em um vestibular ou seleção de pós-graduação, uma prova diária que exige um esforço descomunal.

Quinze anos após terminar o ensino médio público, sonhei em, enfim, realizar alguns sonhos: de ter uma graduação em uma das melhores universidades estaduais do Paraná, de

proporcionar orgulho à minha família, de ser motivo de inspiração às minhas duas filhas, de ter uma carreira e conseqüente independência financeira e, por fim, de não ser apenas uma dona de casa, mas também uma profissional reconhecida. Finalizada a graduação, arrisquei-me a participar de uma parcela da sociedade ainda mais privilegiada e iniciei o mestrado. Eu não sabia, no entanto, que, ao longo desses quase sete anos, precisaria lutar diariamente para dar conta de uma cultura tão diferente da minha e ainda assim manter-me adaptada à cultura original. Atualmente, é assim que me sinto: uma mistura entre quem eu era há sete anos e quem a academia me fez. Não acredito nas mesmas verdades de antes, mas também não compartilho de muitas verdades do meio acadêmico.

Mesmo assim, para estar aqui defendendo este título, precisei passar por momentos de bastante esforço e sofrimento. Tive de reconhecer letramentos que não eram meus; aprender a interagir com textos que, inicialmente, não me diziam nada; escrever e, inclusive, falar segundo uma norma da língua específica e distinta da minha, além de responder a tantas expectativas internas e externas.

Sinto-me, constantemente, assim como os meninos e as meninas com quem interagi nestes três meses: com medo, desafiada, avaliada e julgada. Participar dessa luta é necessário, se quisermos conhecer outros horizontes, mas a tarefa, para nós, é muito mais difícil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. da C. *Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações*. S/l: Sinape, 2000.

ANDRÉ, M. E. de. *Etnografia da prática escolar*. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

ALTEMANN, H. Influência do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTON, D & HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V. et al. *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas e etnográficas*. Lima: Red para El Desarrollo de las Ciencias Sociales em El Perú, 2004, p. 109-139.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto-Portugal, Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BLOOM, B.; HASTINGS, T.; MADDAUS, G. Tradução: Quintão, L.; Florez, M.; Vanzolini, M. *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. São Paulo, Pioneira, 1983 [1971].

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. 200 p. Texto disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em: 17 fev. 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2010.

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

CANDIDO, A. Introdução (pressupostos, o terreno e as atitudes críticas, os elementos de compreensão). In: *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981, p. 30-37.

CASARIL, M. *Prova Brasil: uma reflexão sobre a concepção de letramento do exame a partir da análise de uma prova-modelo*. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, 2014.

CAVALCANTI, M. C. *Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais*. In: COX, M. I. P e ASSIS-PETRESON, A. A. de. *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 105- 124.

CERUTTI- RIZZATTI, M. E. *et al.* Psicolinguística aplicada: categorização dos usos da escrita, letramento e inserção social. *Revista virtual de estudos da linguagem*, vol. 6, n. 11, ago. de 2008. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_psicolinguistica_aplicada.pdf. Acesso em: 23 mar. 2013.

_____. *Ensino de Língua Portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de Português e a aula (de Português) como gênero discursivo*. 2012. Texto disponível em: <<http://nela.cce.ufsc.br/files/2014/10/Cerutti-Rizatti-2012.pdf>>. Acesso em: 15/03/2014.

_____. Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. *Fórum Linguístico*, v. 6, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/12618/12614>. Acesso em: 05 jun. 2013.

CORSETTI, B. O Banco Mundial e a influência na avaliação da educação básica brasileira. In: WERLE, F. O. C. (org.) *Avaliação em larga escala: questões polêmicas*. Brasília: Líber Livro, 2012.

COOK-GUMPERZ. A construção social da alfabetização. In: COOK-GUMPERZ *et al.* *A construção social da alfabetização*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. Traduzido por: GERVAI, S. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, Jul./Dez. 2010. Texto disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/10.pdf>. Acesso em: 15 de jul. 2014.

DOLZ, J. ; GAGNON, R. ; DECÂNDIO, F. *Produção escrita dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado das letras, 2010.

DURANTI, A. Métodos etnográficos. In: DURANTI, A. *Antropología lingüística*. Tradução: Pedro Tena. Madri: Cambridge University Press, 2000, p. 125-172.

EUZÉBIO, M. D. *Usos sociais da escrita na família e na escola: um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis/SC*. 2011. 258 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística Textual: Introdução*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FUZA, A. F. *O conceito de leitura na Prova Brasil*. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1987.

GOODY, J.; WATT, I. Las consecuencias de la cultura escrita. In: GOODY, J. (Org.) *Cultura escrita em sociedades tradicionais*. Trad. Gloria Vitale e Patricia Willson. Barcelona: Gedisa editorial, 2003, p. 39-82.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento*. Série Ideias, n. 22. São Paulo: FDE, 1994, p. 51-59. Texto disponível em: http://alemdasletras.org.br/biblioteca/avaliacao/Avaliacao_mediadora_revista_ideias_Jussara_Hofman.pdf. Acesso em: 25 de jun. 2014.

_____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

HUTMACHER, W. A diversidade das culturas e a desigualdade perante a escola: elementos para uma sociologia da ação pedagógica. *Análise Psicológica*, n. 2, p. 57-68, 1978. Texto disponível em: [file:///C:/Users/wilson/Downloads/a%20diversidade%20da%20cultura%20e%20a%20desigualdade%20perante%20a%20escola%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/wilson/Downloads/a%20diversidade%20da%20cultura%20e%20a%20desigualdade%20perante%20a%20escola%20(1).pdf). Acesso em: 12 de jun. de 2014.

JACOBSEN, C. C. *A Prova Brasil e o conteúdo escolar de Língua Portuguesa: um estudo com as escolas paranaenses*. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2009.

JUNG, N. M. *A (re)produção de identidades sociais: na comunidade e na escola*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

JUNG, N. M. *et al.* 2015. “Vendo o que não se enxergava”: condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. *Delta*. n.31. Especial 2015.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In _____. *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez., 2010. Texto disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375>. Acesso em: 03/07/2014.

_____. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. Campinas, Cefiel/Unicamp, 2007. Texto disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf.

Acesso em: 19 de Nov. 2014.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*. Vol. 8, p. 409-424. Texto disponível em: <file:///C:/Users/wilson/Documents/Mestrado/disserta%C3%A7%C3%A3o/professor%20e%20agente%20de%20letramento.pdf>. Acesso em: 18 de jun. de 2014.

_____. *Preciso “ensinar” o letramento?* Não basta ensinar a ler e escrever. Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005. Texto disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf. Acesso em: 26 fev. 2013.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

LIMA, L. C. Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. In: WERLE, F. O. C. (org.) *Avaliação em larga escala: questões polêmicas*. Brasília: Liber Livro, 2012.

LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: _____. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. *Avaliação da aprendizagem: visão geral*. Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicado no caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005b.

LÜDKE, M; MEDIANO, Z. *et al.* *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

LÜDKE, M. A caminho de uma sociologia da avaliação escolar. *Educação e Seleção*, n. 16, jul./dez., 1987, p. 43-50.

_____. O professor, a escola e a avaliação. *Estudos em avaliação Educacional*, n. 3, Jun. 1991, p.45-47.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

_____. MADEIRA, M. S. *Livros didáticos de Língua Portuguesa: o ensino de gêneros textuais*. 2012. 86 f. Dissertação (mestrado em Letras e Ciências da Educação), Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2012.

MACHADO, R. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. IN: MANTOAN, M. T. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAHER, T. M. *A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo*. In: KLEIMAN, A. B.; Cavalcanti, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 255-270, 2007.

MANGEL, A. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichmberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 7 ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2010.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. In: _____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

MARINHO, M. *A escrita nas práticas de letramento acadêmico*. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Texto disponível em:
http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S1984-63982010000200005&pid=S1984-63982010000200005&pdf_path=rbla/v10n2/05.pdf&lang=pt. Acesso em: 13 jun. de 2014.

MEDIANO, Z. D. Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1999, p.152-194.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GREGO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.). *Leitura: compreensão e interpretação de textos em Língua Portuguesa*. Maringá: Eduem, 2010, s/p.

MOITA LOPES, L. P. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 18-52.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. *Diretrizes Curriculares da Educação: Língua Portuguesa*. Paraná, 2008.

PELLEGRINI, D. Avaliar para ensinar melhor. *Nova Escola*. 2003. Texto disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/avaliar-ensinar-melhor-424538.shtml>. Acesso em: 12 de jun. 2014.

PEREIRA, M. J. *Fatores determinantes no desempenho dos alunos das 8ª séries do ensino fundamental na Prova Brasil no Estado do Paraná*. (227 f.). Tese de Doutorado em Educação – Área de concentração: ensino, aprendizagem e formação de professores. Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2012.

RAZZINI, M. P. G. Breve histórico do Português e da literatura no ensino secundário: a ascensão do Português e da literatura brasileira. IN: _____. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de literatura (1838-1971)*. 2000. 277f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso, maio de 2004. Disponível em: http://deleste2.edunet.sp.gov.br/htpc2012/pc1_letramento.pdf. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: MARCUSCHI, L. et al. *Investigando a relação oral escrito e as teorias do letramento*. SIGNORINI, I. (org.). Campinas: Mercado das letras, 2001.

ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, L. L. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez., 2004.

SIGNORINI, Inês. “A letra dá vida mas também pode mata”: os sem leitura diante da escrita. In: *Leitura: Teoria e Prática*. n. 24, v.13, p. 20-27, 1994.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 54-67.

SOARES, M. B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M. H. S. (org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981, p. 47-53.

SORDI, M. R. L. de; M. LÜDKE. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação: revista da avaliação da educação superior*. Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

STREET, B. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Documento entregue após a teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade, out. 2003.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M. e CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

_____. *Perspectivas interculturais sobre o letramento*. Tradução Marcos Bagno. *Linguística e Filologia Portuguesa*, n. 8, p. 465-488, 2007.

_____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Bagno, M. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUHAS, P.; AMORIN, E.; WELSH, A. Prova Brasil: construindo um arcabouço para mensurar o progresso nos resultados da aprendizagem. Banco Mundial, *En Breve*, mar., n. 121, 2008. Texto disponível em: <http://datatopics.worldbank.org/hnp/files/edstats/BRAbr08a.pdf>. Acesso em: 27 de jun. 2014.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TORQUATO, C. P. *O estudo da leitura na rede pública estadual do Paraná a partir dos anos 90: entre o discurso de formação e a prática pedagógica*. 2003. 260 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

VIANNA, H. M. *A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, maio, 1989, p. 40-47. Texto disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/873.pdf>. Acesso em: 13 de jun. 2014.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

ANEXOS

ANEXO 01: Parecer consubstanciado do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) favorável à aprovação do protocolo de pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Cultura escrita e letramento escolar: o desempenho dos alunos da Rede Estadual de Ensino de Maringá na avaliação de Língua Portuguesa da Prova Brasil

Pesquisador: Neiva Maria Jung

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 20169713.4.0000.0104

Instituição Proponente: CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 615.630

Data da Relatoria: 10/03/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisadora vinculada à Universidade Estadual de Maringá visando avaliar o desempenho de alunos na Prova Brasil.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar os determinantes do baixo desempenho dos alunos da Rede Estadual de ensino de Maringá na avaliação de Língua Portuguesa da Prova Brasil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo de pesquisa restou pendente para a investigadora esclarecesse: Pendência 1: descrever os riscos a que se sujeitarão os participantes da pesquisa; Pendência 2: apresentar os questionários ou roteiros de entrevistas a serem aplicados aos participantes da pesquisa; Pendência 3: adequar o cronograma de execução a fim de que nenhum dado seja coletado antes da aprovação do protocolo de pesquisa; Pendência 4: informar o destino das gravações. Todas as pendências foram sanadas pela pesquisadora.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4444

Fax: (44)3011-4518

E-mail: copep@uem.br



Continuação do Parecer: 615.630

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram acostados os termos de apresentação obrigatória.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

MARINGÁ, 14 de Abril de 2014

Assinador por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador)

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4444 **Fax:** (44)3011-4518 **E-mail:** copep@uem.br

ANEXO 02: Descrição dos níveis da escala de desempenho de Língua Portuguesa- SAEB- 5º e 9º ano do Ensino Fundamental⁵⁷

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 0 - abaixo de 125	<p>A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo deste nível.</p> <p>Os alunos localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois, não demonstram habilidades muito elementares como as de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizar informação (exemplo: o personagem principal, local e tempo da narrativa); • identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos (exemplo: letras maiúsculas chamando a atenção em um cartaz); e • identificar o tema, em um texto simples e curto.
Nível 1 - 125 a 150	<p>Os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios; • identificam o tema de um texto; • localizam elementos como o personagem principal; • estabelecem relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível 2 - 150 a 175	<p>Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam outros gêneros textuais, por isto, ainda que algumas habilidades aqui apontadas já estejam listadas anteriormente, elas se mostraram mais difíceis neste intervalo.</p> <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informação explícita. Exemplo: identificando, dentre vários personagens, o principal, e, em situações mais complexas, a partir de seleção e comparação de partes do texto; • identificam o tema de um texto;
Nível 2 - 150 a 175	<ul style="list-style-type: none"> • inferem informação em texto verbal (características do personagem) e não-verbal (tirinha); • interpretam pequenas matérias de jornal, trechos de enciclopédia, poemas longos e prosa poética; • identificam o conflito gerador e finalidade do texto.
Nível 3 - 175 a 200	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • interpretam, a partir de inferência, texto não-verbal (tirinha) de maior complexidade temática; • identificam o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal; • reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos.

57

<p>Nível 4 - 200 a 225</p>	<p>Além de demonstrar todas as habilidades anteriores a partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos do 5º e do 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam, dentre os elementos da narrativa que contém discurso direto, o narrador observador; • selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem; • localizam informação em texto informativo, com estrutura e vocabulário complexos; • inferem a informação que provoca efeito de humor no texto; • interpretam texto verbal, cujo significado é construído com o apoio de imagens, inferindo informação; • identificam o significado de uma expressão em texto informativo; • inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopéia; • selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem; • localizam informação em texto informativo, com estrutura e vocabulário complexos; • inferem a informação que provoca efeito de humor no texto; • interpretam texto verbal, cujo significado é construído com o apoio de imagens, inferindo informação; • identificam o significado de uma expressão em texto informativo; • inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopéia; • interpretam história em quadrinho a partir de inferências sobre a fala da personagem, identificando o desfecho do conflito; <p>Nível 4 - 200 a 225</p> <ul style="list-style-type: none"> • estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.
<p>Nível 5 - 225 a 250</p>	<p>Além das habilidades anteriores, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências); • inferem a finalidade do texto; • distinguem um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador personagem; • distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão; • reconhecem efeitos de ironia ou humor em textos variados; • identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa; • interpretam texto com apoio de material gráfico; • localizam a informação principal.

	<p>Os alunos do 9º ano, neste nível, ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferem o sentido de uma palavra ou expressão; • estabelecem relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto; • identificam o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo; • identificam a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos; • reconhecem o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
<p>Nível 6 - 250 a 275</p> <p>Nível 6 - 250 a 275</p>	<p>Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível os alunos do 5º e do 9º anos (4ª. e 8ª. séries), além de demonstrarem as habilidades anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam características do personagem em texto poético; • distinguem um fato da opinião relativa a este fato; • identificam uma definição em texto expositivo; • inferem a finalidade do texto a partir do suporte; • inferem o sentido de uma palavra ou expressão; • identificam a finalidade do texto; • identificam o assunto em um poema; • comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação; • interpretam texto a partir de material gráfico diverso (gráficos, tabelas, etc); • estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto. <p>Os alunos do 9º ano (8ª. série) ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estabelecem relações entre partes de um texto, reconhecendo o sentido de uma expressão que contribui para a continuidade do texto; • estabelecem relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc; • reconhecem o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos; • identificam o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; • identificam a tese e o argumento que defendem em texto com a linguagem informal; • inferem informação a partir de um julgamento em textos narrativos longos; • inferem efeitos de ironia ou humor em narrativas curtas; • inferem o sentido de uma expressão em texto narrativo longo e de vocabulário complexo.
<p>Nível 7 - 275 a 300</p>	<p>Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e no 9º anos (4ª. e 8ª. séries), os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferem informação em texto narrativo longo; • identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos. <p>Os alunos do 9º ano (8ª. série):</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferem informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos;

<p>Nível 7 - 275 a 300</p>	<ul style="list-style-type: none"> • reconhecem o efeito de sentido decorrente da utilização de uma determinada expressão; • estabelecem relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto; • reconhecem posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema; • comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação.
<p>Nível 8 - 300 a 325</p>	<p>Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e no 9º anos (4ª. e 8ª. séries), os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam o assunto do texto em narrativas longas com vocabulário complexo; • inferem informações em fábulas. <p>Os alunos do 9º ano (8ª. série):</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferem o tema de texto poético; • inferem a finalidade de texto informativo; • identificam a opinião do autor em texto informativo com vocabulário complexo; • diferenciam as partes principais das secundárias de um texto; • interpretam tabela a partir da comparação entre informações; • inferem o sentimento do personagem em história em quadrinhos; • estabelecem relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; • identificam a tese de um texto argumentativo; • identificam o conflito gerador do enredo; • reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
<p>Nível 9 - 325 a 350</p>	<p>Além das habilidades descritas anteriormente, os alunos da 9º ano (8ª. série) localizados neste nível demonstram habilidades de leitura que envolvem compreensão global de texto; avaliação e estabelecimento de relações entre textos e partes de textos mais longos e com vocabulário complexos; inferem informações em diversos contextos; e começam a ler com compreensão textos da literatura clássica.</p>

ANEXO 03: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa intitulada avaliação escolar: As interações entre o letramento e o desempenho dos alunos da rede estadual de ensino de Maringá-PR na *Prova Brasil*, que faz parte do curso de pós-graduação em letras e é orientada pela professora Neiva Maria Jung, da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é investigar os determinantes do baixo desempenho dos alunos da Rede Estadual de ensino de Maringá na avaliação de Língua Portuguesa (LP) da Prova Brasil.

Para isto, a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: autorizando a participação, colaborando com informação de dados e fornecendo entrevistas. Informamos que poderão ocorrer algumas alterações em seu cotidiano, devido a nossa intervenção, porém, qualquer problema poderá ser contornado com negociações e adequações da proposta.

Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho(a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho(a). Os benefícios esperados são a contribuição para o melhor conhecimento sobre as práticas de letramento escolar e não escolares das quais os alunos da série focalizada participam. Por meio dos resultados da pesquisa, poderemos conhecer e, se preciso, repensar as práticas escolares, a fim de melhorar o processo de ensino/aprendizagem visando a mobilidade social desses alunos, o que poderá refletir positivamente nas avaliações escolares, bem como na melhora dos índices dos alunos na Prova Brasil, ou para repensarmos avaliações e políticas educacionais pautadas em índices oficiais. Ao final do estudo, será entregue à instituição um relatório contendo todos os resultados.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos, de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Neiva Maria Jung.

_____ Data: _____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, _____, declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

_____ Data: _____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Débora Sodré Esper, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data: _____

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Débora Sodré Esper

Endereço: Universidade Estadual de Maringá. Avenida Colombo, 5790. Jardim Universitário. Maringá/PR. Departamento de Letras. (44) 9915-8532- debora_gomes09@yahoo.com.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICES

APÊNDICE 01: Roteiros de entrevistas padronizadas aplicadas aos sujeitos investigados

Roteiro 01: entrevista semiestruturada com a bibliotecária

Objetivos:

- Investigar o envolvimento dos alunos e professores com a biblioteca;
- reconhecer a estrutura da biblioteca.

- 1) Formação acadêmica:
- 2) Qual é a estrutura da biblioteca?
- 3) Como os textos ou livros são distribuídos na biblioteca?
- 4) Como e por quem é feita a escolha dos materiais a serem adquiridos?
- 5) Qual é a frequência dos alunos nesse espaço?
- 6) Como se relacionam com os textos?
- 7) Há diferença de público entre o ensino básico e médio?
- 8) Que tipos de textos os alunos procuram mais?
- 9) Há diferença entre as meninas e os meninos, em relação à procura dos textos?
- 10) Como esses alunos retornam à biblioteca depois da leitura? Fazem comentários? Quais?
- 11) As leituras exigidas pelos professores são diferentes das realizadas voluntariamente?
- 12) Os professores do EF costumam solicitar leituras ou textos da biblioteca?
- 13) O que é feito ou poderia ser feito para melhorar a procura pela biblioteca?
- 14) Em relação à leitura, como se caracterizam os alunos do 6º ano, que acabam de chegar da escola municipal (1º a 5º ano)?
- 15) Qual é a procura dos alunos do 9º ano?
- 16) Os professores do 9º ano costumam solicitar leituras aos alunos?
- 17) Qual é a relação bibliotecária/professores/equipe pedagógica e direção?
- 18) Os professores frequentam a biblioteca?

Roteiro 02: entrevista semiestruturada com a equipe pedagógica

Objetivo:

1) Reconhecer a relação da equipe pedagógica com os alunos e seu processo de ensino-aprendizagem, bem como com os pais.

- 1) Formação acadêmica?
- 2) Quanto tempo trabalha nessa escola?
- 3) Quais são as maiores dificuldades enfrentadas pela escola?
 - 3.1) Quanto à estrutura;
 - 3.2) Quanto aos alunos;
 - 3.3) Quanto aos professores;
- 4) Qual é a relação da equipe com os professores?
- 5) De que forma são solucionados os problemas entre professores e alunos?
- 6) Há um grupo que representa os interesses dos alunos? Como se dá essa relação?
- 7) Quais os maiores problemas que a escola enfrenta, em relação aos alunos?
- 8) Há algum tipo de “proteção” ou facilidade com os alunos, quanto à aprovação escolar? Por quê?
- 9) Qual atitude é tomada com os alunos mais problemáticos?
- 10) Como se caracterizam os alunos do 9º ano?
- 11) Como se caracteriza a comunidade escolar da escola?
- 12) Como se dá o contato com os pais?
- 13) De modo geral, eles costumam acompanhar o estudo dos filhos?
- 14) Como são definidos os eventos proporcionados pela escola, como a mostra cultural, gincana etc.?
- 15) Como são definidos as práticas ou os programas extra sala, oferecidos pela escola?
- 16) A escola Presidente Kennedy é taxada como uma escola com problemas estruturais e educacionais, como você vê isso? Em sua opinião, por que existe isso acontece?
- 17) O que você pensa sobre as avaliações realizadas pelo governo, como o Ideb ou o Saep? São importantes? Representam a realidade escolar? Alteram o cotidiano escolar?
- 18) Houve alguma diferença nas práticas das disciplinas avaliadas (Português e Matemática), depois que iniciaram essas avaliações?
- 19) De que modo a escola é preparada para esses eventos?
- 20) Como os alunos recebem esse tipo de avaliação?

- 21) Como os alunos são instruídos?
- 22) Que informações são repassadas para eles, sobre essas avaliações?

Roteiro 03: entrevista semiestruturada com o professor de Português do 9º ano (Não aplicada por completo. Devido ao tempo disponível limitado do professor, algumas questões foram respondidas informalmente durante os três meses de contato na sala de aula).

- 1) Qual é a sua formação?
- 2) Há quanto tempo trabalha na área?
- 3) Há quanto tempo dá aula para o 9º ano?
- 4) Já trabalhou em escolas privadas?
- 5) Se sim, existem diferença entre a realidade escolar dos dois tipos de escola?
- 6) Já trabalhou em escolas públicas centrais?
- 7) Existe diferença entre os alunos das escolas de bairro e centrais?
- 8) Como você poderia caracterizar os alunos do 9º ano?
- 9) Eles são participativos na aula?
- 10) Que tipo de prática de aula eles mais gostam?
- 11) De modo geral, demonstram interesse pela aprendizagem escolar?
- 12) Você costumam planejar ou mudar sua prática com foco no interesse dos alunos?
- 13) Que tipo de materiais de leitura você traz para a prática de sala de aula?
- 14) Você percebe diferença no interesse pela aprendizagem dos alunos de períodos diferentes (manhã/tarde)?
- 15) Segundo a avaliação do SAEB, os alunos do 9º ano de Maringá, especialmente de algumas escolas, como o Kennedy, apresentam grande dificuldade de leitura. Como você avalia esse resultado?
- 16) Você acredita que os alunos do 9º ano têm problemas de leitura? Quais?
- 17) Como esses alunos se envolvem com a leitura (dentro ou fora da sala)?
- 18) Existe uma grande diferença, quanto ao interesse pela aprendizagem, entre os alunos da sala?
- 19) Se sim, ao que você atribui esse fato?
- 20) Avaliações como a do SAEP e SAEB são importantes?
- 21) Os resultados representam a realidade?

- 22) Elas alteram o seu cotidiano escolar?
- 23) Você recebe ou recebeu alguma capacitação sobre essas avaliações? Como a avalia?
- 24) De que modo a escola prepara os alunos para essas provas?
- 25) Os pais costumam lhe procurar, para saber como está o andamento do filho na escola?
- 26) O que eles costumam relatar?

Roteiro 04: entrevista semiestruturada com os pais

Objetivos:

- Reconhecer a relação pais/filhos/letramento escolar;
- reconhecer os usos dos letramentos na vida familiar.

- 1) Qual é seu nome?
- 2) Idade?
- 3) Grau de parentesco com o aluno?
- 4) Escolaridade?
- 5) Profissão?
- 6) Formação escolar?
- 7) Religião?
- 8) Que tipos de práticas de letramentos são desenvolvidos no cotidiano familiar?
- 9) Como acompanha os estudos do filho?
- 10) Acredita que, tendo em vista a idade dos alunos, é necessário fazer esse acompanhamento? Costuma revisar os cadernos? Acompanha as notas ao longo do ano? Ajuda nas tarefas ou trabalhos escolares? Procura a escola? Em que tipo de situações? Como é recebido?
- 11) Como avalia o futuro profissional do filho?
- 12) Qual é a importância do estudo escolar?
- 13) De que forma se dá a relação pais/filhos/escola?
- 14) Há conflitos nessa relação? Quais?
- 15) Percebeu alguma mudança no comportamento do filho nos últimos tempos, em relação aos estudos?
- 16) Existem dificuldades em lidar com os filhos adolescentes, quanto à escola?
- 17) Que tipos de leitura costuma fazer?

APÊNDICE 02: Bilhete de contato com os pais ou responsáveis pelos alunos.

Prezados pais ou responsáveis, meu nome é Débora Sodré Esper, sou aluna de mestrado da Universidade Estadual de Maringá, e estou, a cerca de três meses, realizando uma pesquisa no Colégio Presidente Kennedy, cujo objetivo é analisar o processo de aprendizagem dos alunos do 9º ano do ensino fundamental e seu envolvimento com os estudos.

Até o momento, foi possível conhecer um pouco do cotidiano escolar de seu (sua) filho(a), conversar com professores e demais envolvidos nesse processo. No entanto, é extremamente importante que eu conheça o seu ponto de vista. Por isso, gostaria de lhe pedir autorização, para conversar pessoalmente com você. Sua permissão e recepção seriam muito importantes para a pesquisa. De minha parte, garanto que serei breve, todas as informações ficarão em sigilo, os nomes não serão identificados e estarei disponível em qualquer dia e horário, inclusive nos feriados e finais de semana.

Qualquer dúvida, entre em contato pelos telefones: _____ ou _____.

Por favor, caso possa me receber, marque o dia e horário que ficar melhor. Se preferir, podemos conversar na escola.

Desde já, agradeço sua compreensão.

APÊNDICE 03: Quadros de sistematização das principais informações sobre as famílias.

Quadro 01: sistematização das principais informações sobre a família de Danilo

	Família de Danilo
Profissão dos pais	Mãe: balconista de padaria; padrasto: trabalha como auxiliar de serviços gerais em um seminário.
Escolaridade	Mãe: ensino fundamental completo; padrasto: (não informado).
Formação familiar	A família é formada por padrasto, mãe – grávida de outro menino – e Danilo. O pai mora em outro estado – Bahia – e mantém pouquíssimo contato com o filho.
Religião	Embora tenham frequentado a igreja evangélica <i>Testemunha de Jeová</i> há alguns anos, atualmente não seguem nenhuma religião.
Letramentos	A mãe, mesmo questionada várias vezes, afirmou que a família não costuma ler, no entanto, soubemos que ela, por trabalhar na padaria, lida com contas, pedidos de clientes e, raramente, com receitas. Danilo tem acesso esporádico à internet apenas na casa de parentes e interage com os livros didáticos da escola.
Singularidades da família	A família mora há um ano no Brasil. Danilo passou a maior parte de sua vida em Portugal, onde, segundo a mãe, sofria com o preconceito por ser imigrante, inclusive, na escola. Danilo não trabalha, mas faz planos para ser contratado na padaria em que a mãe trabalha, de acordo com a mãe, a fim de ajudar nas finanças de casa.

Quadro 02: sistematização das principais informações sobre a família de Gustavo

	Família de Gustavo
Profissão dos pais	Mãe: balconista de padaria; padrasto: montador de elevador; pai: caminhoneiro.
Escolaridade	Mãe: cursa o ensino médio, por meio da educação à distância; padrasto: (não informado); pai: ensino médio completo – técnico em agronomia.
Formação familiar	A família é formada por padrasto, mãe e Gustavo. O pai mora em outra cidade – Apucarana – e mantém contato com o filho, principalmente, nos feriados, em alguns finais de semana e por telefone.
Religião	Frequentam a igreja evangélica <i>Missionária de Maringá</i> .
Letramentos	Conforme a mãe, o filho não costuma ler ou escrever, além dos textos exigidos pela escola, mas tem acesso à internet em alguns dias da semana, em <i>lan house</i> e joga vídeo game frequentemente. Ela, além dos textos trabalhados na escola em que frequenta, interage com revistas de moda/noiva/receita, romances, bíblia, redes sociais, jornal – disponibilizado em seu serviço – e demais documentos comuns à padaria, como notas, pedidos, etc.
Singularidades da família	A família passou por grandes dificuldades financeiras e emocionais, devido a uma separação conjugal problemática, o que decorreu em um forte elo de amizade entre a mãe e o filho, assim como informado pela matriarca. Gustavo trabalhou por um curto período de tempo como auxiliar em uma padaria, mas acabou se demitindo a pedido da mãe por chegar à casa muito tarde.

Quadro 03: sistematização das principais informações sobre a família de Adriana

	Família de Adriana
Profissão dos pais	Mãe: funcionária doméstica; pai: Encarregado de pátio.
Escolaridade	Mãe: segunda série do ensino fundamental; pai: ensino fundamental completo.
Formação familiar	Mãe e pai são separados e Adriana mora com a matriarca e dois irmãos. O pai mora em Maringá e, de acordo com as informações, mantém contato direto com a filha, acompanhando, inclusive, os estudos.
Religião	Apenas a aluna frequenta a igreja evangélica <i>Bola de Neve</i> .
Letramentos	A mãe afirmou que não costuma ler, mas, após questionarmos sobre alguns textos comuns ao seu cotidiano, disse que lê esporadicamente algumas receitas ou livros que interessem. O pai foi incisivo ao assegurar que lê bastante: emails, recados do trabalho, apostilas e manuais necessários a seu serviço. Adriana busca textos – romances e revistas – na biblioteca municipal local, além dos livros escolares.
Singularidades da família	Chamou-nos a atenção o contraste de comportamento entre a mãe e o pai. Segundo ela, ele fez questão de participar da conversa, mesmo o bilhete de solicitação de entrevista tendo sido destinado à casa da mãe. Durante todo o tempo, o pai buscou reforçar a imagem de homem responsável com a família, especialmente com a filha e sua educação, além reafirmar várias vezes o interesse pelos estudos e leitura. Por outro lado, a mãe, em muitos momentos, cedia a palavra ao ex-marido, coloca-se em um papel inferior por ser doméstica, não ter muito estudo e não ler com frequência. Isso pode ser observado por meio de comportamentos como baixar a cabeça ao ser questionada, dar sorrisos tímidos e afirmar, recorrentemente e com um ar de culpa, que não lê nada.

Quadro 04: sistematização das principais informações sobre a família de Gabriel

	Família de Gabriel
Profissão dos pais	Mãe: costureira autônoma – possui uma pequena facção de roupas femininas; pai: costureiro industrial – trabalha em uma fábrica de colchões.
Escolaridade	Mãe: ensino médio incompleto; pai: ensino médio completo.
Formação familiar	A família é formada pelo pai, mãe e dois filhos, sendo o Gabriel o mais velho.
Religião	Pai, mãe e o filho mais novo frequentam a igreja evangélica <i>Assembleia de Deus</i> . Gabriel não costuma ir à igreja, mesmo com a insistência dos pais.
Letramentos	A família lê a bíblia. O pai, especificamente, interage com manuais comuns ao serviço e jornais disponibilizados no mesmo local.
Singularidades da família	De todos os casos, esta família mantém a estruturada considerada pela sociedade como tradicional: pai, mãe e filhos moram juntos. Do mesmo modo, a relação entre eles e os estudos segue o sistema patriarcal, ou seja, a responsabilidade de auxiliar o filho e “controlar” o estudo é da mãe, conforme as palavras do pai.

Quadro 05: sistematização das principais informações sobre a família de Natália

	Família de Natália
--	---------------------------

Profissão dos pais	Mãe: atendente de loja; pai: proprietário de uma pequena loja de produtos mecânicos.
Escolaridade	Mãe: ensino médio completo; pai: ensino fundamental completo.
Formação familiar	A família é formada pelo pai, mãe e filha – Natália. Essa é a segunda união matrimonial do pai, que teve outros dois filhos do primeiro casamento.
Religião	Católicos não praticantes.
Letramentos	De acordo com o pai, a família não costuma ler muito. No trabalho, no entanto, o pai lida com notas fiscais e bloco de pedidos, enfim, materiais profissionais, assim como a mãe. Natália interage com os textos escolares, didáticos e paradidáticos.
Singularidades da família	O pai reforçou que tanto ele quanto a filha passaram recentemente por uma depressão causada pela perda em acidente automotivo do filho mais velho, doença que afetou o comportamento de Natália e a sua relação com os estudos. Conforme o pai, a menina, durante esse período, ficou bastante nervosa, rebelde e se desinteressou pela escola. Ele, por sua vez, acabou deixando um pouco de lado o acompanhamento dos estudos. Todos os problemas, atualmente, estão superados. Assim como no caso de Adriana, o pai de Natália, embora tenha assumido que não gosta de ler ou de escrever, não estudava muito quando jovem, não pretende voltar aos estudos, mesmo porque isso não melhoraria o seu futuro profissional, reforçou todo o tempo o quanto acredita que o estudo e a leitura são importantes. A família tem acesso à internet em casa.

Quadro 06: sistematização das principais informações sobre a família de Karina

Família de Karina	
Profissão dos pais	Mãe: vendedora de roupas em loja atacadista; pai: não informado.
Escolaridade	Mãe: está cursando uma graduação à distância; pai: não informado.
Formação familiar	A família é formada pelo pai, mãe, duas filhas – uma delas a Karina – e o genro, casado com a filha mais velha. Todos moram na mesma casa.
Religião	Frequentam a igreja evangélica <i>Assembleia de Deus</i> .
Letramentos	De acordo com a mãe, os textos mais comuns são os relacionados com os estudos da mãe e de Karina. Além desses, eles leem rapidamente o jornal recebido diariamente em casa e Karina busca livros na biblioteca municipal local.
Singularidades da família	Tendo em vista a vida profissional de todos os sujeitos da família, Karina permanece sozinha em casa durante o dia. Este fato preocupa a mãe, pois, segundo ela, não consegue controlar o acesso à internet bem como os estudos. A família tem acesso à internet jornal em casa.

APÊNDICE 04: Questionário aplicado aos alunos após a realização da Prova Brasil

Sobre a Prova Brasil, responda:

1. Diferentemente da Prova do Saep, você sabia que a Prova Brasil seria aplicada em sala de aula, no dia combinado. Sabendo disso, você compareceu à aula, nesse dia? sim não
 2. Por que você compareceu ou não?
 3. Para você, o que é a Prova Brasil?
 4. De modo geral, como você avalia a prova:
 - 1.1 muito fácil fácil um pouco difícil difícil muito difícil
 - 1.2. bem curta de tamanho razoável muito longa
 5. Os textos utilizados na prova eram:
 - 5.1. curtos médios longos
 - 5.2. de fácil interpretação difícil de interpretar
 - 5.3. já havia lido nunca tinha lido
 - 5.4. eram interessantes eram somente um pouco interessantes não eram interessantes
 6. Quanto às questões:
 - 6.1. fáceis de dificuldade mediana difíceis
 - 6.2. cobrava alguns assuntos já vistos em sala de aula
 cobrava assuntos nunca vistos por você
 7. Quanto à importância da avaliação:
 - 7.1. pouco importante para a educação em geral importante para a educação muito importante
- Por quê?
8. Você acredita que os assuntos, conteúdos e leituras trabalhados na escola, ajudaram você na realização da prova? sim um pouco não