



Letramentos, gêneros textuais e Prova Brasil: possibilidades de que tipo de desenvolvimento?

*Literacies, textual genres and Brazil Assessment:
what kind of development is it possible?*

Luzia BUENO (Grupo Alter-AGE - Universidade São Francisco)
Márcia Aparecida Amador MASCIA (Universidade São Francisco)
Rafaela SCARANSI (Universidade São Francisco)

RESUMO

Este artigo visa refletir sobre o tratamento dado aos textos na Prova Brasil e as consequências que tal tratamento pode gerar no desenvolvimento do letramento de alunos e professores. Para essa reflexão, partiu-se da análise dos gêneros textuais usados no simulado da prova, divulgado pelo governo federal, e tomaram-se os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), na convergência com os estudos discursivos, para fundamentar a análise dos textos. O presente trabalho faz parte do desenvolvimento da pesquisa inserida no Projeto Observatório da Educação/ CAPES 2010 “A parceria universidade-escola: múltiplos olhares para o letramento-numeramento nos anos iniciais do ensino fundamental” e pode contribuir para uma melhor compreensão sobre a concepção de texto e letramento presentes nos documentos prescritivos e oficiais da avaliação externa Prova Brasil, que exercem influência no agir do professor do Ensino Fundamental I.

Palavras-chave: *Prova Brasil; Gêneros Textuais; Letramento; Análise do Discurso.*

ABSTRACT

This article aims to reflect on the treatment given to the texts of “Prova Brasil” test and the consequences that such treatment may generate in the literacy development of students and teachers. For this reflection, we take the analysis of textual genres used in the simulated test, released by the federal government, and we departed from the theoretical background of Sociodiscursive Interactionism (ISD), with the convergence of the discursive studies to substantiate the analysis of texts. This work is part of the research development that is inside the Observatory of Education Project/ CAPES 2010, with the title: “School-university partnership: multiple perspectives for literacy-numeracy in the early years of elementary school” which has the intention to contribute to a better understanding of the concept of literacy and text that emerge from the official prescriptive documents of external evaluations, SAEB/“Prova Brasil”, which influence the action of the Elementary Education teacher.

Key-words: “Prova Brasil”; Textual genres; Literacy; Discourse Analysis.

Introdução

Uma das características marcantes do cenário educacional brasileiro nesse momento é a forte presença de avaliações para todos os níveis de ensino: Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM, ENADE, PISA, além das provas específicas dos estados e municípios. Desse conjunto, destacamos, neste artigo, a Prova Brasil, que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica e, segundo o governo federal, cumpriria a função de traçar um panorama da situação da educação no país.

De acordo com o Inep (Brasil 2012),

a Prova Brasil foi idealizada para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. O objetivo da avaliação é auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

Assim, a Prova Brasil, aplicada para os alunos do 5º ano, tem assumido uma grande importância nos rumos que a educação do Ensino Fundamental I vem tomando, visto que ela tem servido como modelo do que deveria ser trabalhado nas salas pelos professores e, como consequência, ela tornou-se o padrão sobre o que as editoras devem publicar para vender ao governo federal visando atender às escolas da rede pública. Essa relação entre o discurso oficial e os textos produzidos nos vários níveis de ensino, que assumem um caráter prescritivo, normatizando o trabalho do professor, vem sendo bastante discutida em pesquisas de Linguística Aplicada e da Educação sobre o trabalho docente (Machado & Bronckart 2004; Machado 2007).

Desse modo, o caráter prescritivo sobre o trabalho do professor que assumem essas provas nos faz questionar sobre a qualidade dessa avaliação, pois se ela ganha cada vez mais força nas editoras e nas escolas, provavelmente também interferirá nas políticas de formação de professores e, portanto, nos modos de agir de alunos e professores. Em decorrência disso, podemos pressupor que o nível de letramento dos alunos também esteja sendo afetado, conforme sejam essas provas. Em um momento em que já se discutem os múltiplos letramentos, dadas às mudanças trazidas pelo mundo virtual e a presença cada vez mais forte do não-verbal nos textos, preocupa-nos os modos como os alunos estão sendo inseridos no mundo da leitura e da escrita, já que essas formas poderão trazer consequências para as suas inserções sociais. Ao mesmo tempo, sabemos que o trabalho docente é complexo (Amigues 2004; Machado 2007) e que, portanto, os modos como o professor ensina os alunos também atingem a ele próprio, podendo contribuir ou não para o seu desenvolvimento.

Levando-se em conta o contexto acima descrito, este artigo visa refletir sobre o tratamento dado aos textos na Prova Brasil e as consequências que tal tratamento pode gerar no desenvolvimento do letramento de alunos e professores. Pretendemos responder a seguinte questão, já enunciada em nosso título: letramento, gêneros textuais, estudos discursivos e Prova Brasil: possibilidades de que tipo de desenvolvimento?

O presente trabalho faz parte do desenvolvimento da pesquisa inserida no Projeto Observatório da Educação/ CAPES 2010 “A parceria

universidade-escola: múltiplos olhares para o letramento-numeramento nos anos iniciais do ensino fundamental” e pode contribuir para uma melhor compreensão sobre a concepção de texto e letramento presentes nos documentos prescritivos e oficiais da avaliação externa Prova Brasil, que exercem influência no agir do professor do Ensino Fundamental I. As três autoras deste artigo participam desse projeto, desenvolvendo uma reflexão sobre as avaliações e o letramento.

Neste artigo, organizamos a apresentação de nossa discussão sobre a Prova Brasil em quatro seções. Na primeira, focaremos no trabalho com a leitura, gêneros textuais e estudos discursivos, em uma perspectiva teórica atual, a fim de se garantir o letramento dos alunos. Em seguida, na segunda, expomos a Prova Brasil e a Matriz de Referência de Língua Portuguesa. Para completar essa reflexão, apresentaremos na terceira seção, os textos presentes no simulado da Prova Brasil do 5º ano, considerados à luz das teorias que embasam o artigo. Na última seção, traremos as nossas considerações finais.

1. Letramento, leitura, gêneros textuais e estudos discursivos

Nos documentos oficiais que prescrevem o trabalho docente reafirma-se a importância de que os alunos, ao fim dos vários níveis de ensino, estejam preparados para agir na sociedade por meio da linguagem. No PCN dos primeiro e segundo ciclos, explicita-se essa ideia ao se afirmar que “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (1998:21)

Nota-se, assim, a preocupação em garantir o letramento dos alunos e a percepção do papel da escola nesse processo. Tal posição é defendida também por vários autores, como Kleiman (2007:4):

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos

letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Assumir os múltiplos letramentos da vida social implica em se perceber que nos confrontamos com uma diversidade de textos em nosso dia-a-dia, orais ou escritos, ou ainda que mesclam as duas modalidades, como um seminário escolar, por exemplo, ou um telejornal. Dessa forma, trabalhar com letramento significa ensinar e aprender com gêneros textuais, seja nas atividades de leitura, produção de textos ou análise linguística. Bueno (2011: 53) destaca que

A nova perspectiva, fundamentada pelos estudos sobre o letramento, sustenta a visão de que o domínio da linguagem é uma condição para se atingir a plena participação social, uma vez que é por meio da linguagem que os homens interagem entre si [...], ou seja, é por meio da linguagem que os homens participam das práticas sociais. Nessa interação entre os homens, assume lugar especial o gênero de texto, porque, em qualquer situação de comunicação, os falantes produzem um texto que é pertencente a um determinado gênero. Logo, para participar de uma comunidade é necessário conhecer os gêneros nela produzidos e saber as situações comunicativas em que podem ser usados.

Uma vez que essas ideias também são defendidas pelo PCN, uma prescrição do governo federal, esperar-se-ia de uma prova — também elaborada por esse governo — que se propõe a verificar a leitura dos alunos, que esta fosse trabalhada seguindo a perspectiva do letramento. Segundo Kleiman (2004: 14),

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

Nessa perspectiva, a leitura é um processo interativo, pois o conhecimento linguístico, textual e de mundo do leitor estão em constante

interação. Nessa perspectiva, o leitor é ativo, agindo e recorrendo a seus conhecimentos e às interações com os outros na produção de sentidos.

Coadunando com essa perspectiva, trazemos os pressupostos da Análise do Discurso para a qual o discurso transcende do meramente linguístico e se dá na convergência com o social.

A Análise do Discurso nasce na França, de onde Análise do Discurso de linha francesa (doravante ADF), com Pêcheux, na década de 60, do século passado, na Linguística, mas com a proposta de se articular na fronteira de várias disciplinas, como a História, a Filosofia, a Educação, a Psicanálise, dentre outras. Vários autores, nas 3 fases assim conhecidas da ADF, a influenciaram, deslocando os conceitos e as propostas de análise, como Althusser (1989), de onde vem a noção de Ideologia; Foucault (1995), de onde vem a noção de Discurso como Prática Discursiva; Lacan (1998), de onde vem a noção de sujeito atravessado pelo inconsciente; Authier-Revuz (1998), de onde vem a noção de heterogeneidade. Na verdade, a noção de heterogeneidade origina-se em Bakhtin (1992), pelos conceitos cunhados pelo autor de dialogia e polifonia que são ressignificados por Authier-Revuz como heterogeneidade e introduzidos na ADF. Bakhtin entende que toda fala ou escrita ocorre, sempre e necessariamente, mesmo que potencialmente, na pressuposição de um interlocutor – o outro. O discurso é social, sendo antecipadamente e constitutivamente constituído pelo discurso do outro. Assim, não há discurso homogêneo ou, ainda, “original”, isto é, que nasce no sujeito enunciador ao emitir um enunciado, sendo, portanto, a homogeneidade um efeito ideológico ou uma ilusão necessária, segundo Pêcheux (2002), para o discurso continuar existindo. Por sua vez, também, para a ADF, todo discurso é novo, considerando-se que sempre mudarão as condições de produção. Nesse sentido, do ponto de vista da produção escrita, é preciso entender a homogeneidade do discurso como um efeito necessário para as nossas relações com o outro e, portanto, para que o nosso discurso seja entendido.

Assim, o sujeito-enunciador acomoda no seu discurso o discurso do outro, por isso, paradoxalmente, ele nunca é original, é sempre um já-dito e é sempre original (pelas novas condições de produção).

Tendo, nesses termos, explicitado um pouco o que diz respeito à produção escrita, do ponto de vista discursivo, voltemos nosso olhar para a sua recepção, ou seja, para a leitura e, também, para a noção de texto.

Os sentidos não estão no texto, não passando estes de um conjunto de sinais gráficos, incapazes de reter sentido fora do jogo de linguagem (cf.: Wittgenstein 1986). Para o autor, os jogos de linguagem determinam a própria realidade, ou seja, “o significado de uma palavra não é o uso dela, mas aquilo que rege o seu uso” (Wittgenstein 1986:43). Se considerarmos que os sentidos imputados pelo sujeito-enunciador estão circunscritos a um determinado momento sócio-histórico-ideológico e que tais condições de produção não poderão ser resgatadas novamente, entendemos textos como:

/.../ grafismos empilhados sob a poeira das bibliotecas, dormindo um sono profundo em direção ao qual não pararam de deslizar desde que foram pronunciados, desde que foram esquecidos e que seu efeito visível se perdeu no tempo. (FOUCAULT 1969:142)

O sentido, portanto, não se encontra no texto, no papel, mas no sujeito que abre o livro e imputa sentidos (ou não) a esses grafismos, sentido esse que está no sujeito, enquanto inserido em determinadas formações discursivas. Segundo Coracini, “apenas uma nova situação de enunciação será capaz de conferir sentido a esses sinais gráficos, transformando-os em sinais linguístico-textuais” (1995:17).

Quanto à leitura, podemos postular que existem tantas leituras quantas situações de enunciação se puder conceber. A leitura consiste em uma transcodificação desses sinais gráficos em sinais linguístico-textuais, dentro de uma determinada condição de produção, operada pelo sujeito, enquanto participante de uma formação discursiva, sujeito esse clivado, heterogêneo e perpassado pelo inconsciente.

Portanto, não é o texto que determina o sentido, mas o sujeito enquanto inserido em um determinado contexto ideológico. As diferentes leituras referem-se não necessariamente às leituras realizadas por diferentes indivíduos, mas aos diferentes momentos histórico-sociais que podem variar de indivíduo para indivíduo (cf.: Derrida 1972).

Assim, as palavras são sempre as palavras do outro, já que o sujeito está inserido num tempo e espaço, socialmente situados e, desse modo, entende-se todo discurso como interdiscurso. Sendo assim, se o sujeito se caracteriza pela dispersão, pela trama de vozes que o perpassam, não é possível conceber o discurso como homogêneo; é necessário considerá-lo como resultante do entrelaçamento de outros discursos e, portanto, heterogêneo. Tais postulados afetarão, para sempre, a perspectiva de leitura.

Considerando-se o exposto, pode-se dizer que a Análise do Discurso é uma teoria de leitura, já que fazer análise discursiva significa levantar os efeitos de sentido. Não existe “o” sentido, mas sentidos, ou efeitos de sentido, ou ainda, gestos de leitura, que estão no sujeito. Assim, é impossível pensar em leitura a não ser pelos sentidos que os sujeitos atribuem ao texto, sujeitos estes socialmente situados. O sujeito só pode atribuir sentido a partir de sua memória discursiva, de sua vivência social. Fazer análise discursiva significa, além de atribuir sentidos, poder apontar como eles se manifestam linguisticamente. Se todo discurso é interdiscurso, é constituído por outros discursos, então a análise visa, em última instância, levantar esses “outros” discursos que constituem o discurso analisado.

Compreender esse jogo discursivo instaurado pela leitura leva os sujeitos a um nível de letramento que se distancia daquele mais restrito, no qual os indivíduos só dariam conta dos textos que fazem parte do seu cotidiano e de sua comunidade. Na perspectiva que adotamos, acreditamos que alunos e professores precisam ser colocados no papel ativo de sujeitos letrados, capazes de ultrapassarem os muros de seus grupos sociais, para que, assim, empoderados, tenham condições de agirem em diferentes situações de comunicação. Nesse processo, o papel da escola seria o de, paralelamente à formação dos alunos, levar tanto os estudantes quanto professores a se desenvolverem plenamente enquanto cidadãos que agem na e pela linguagem.

Para isso, conforme recomenda o PCN, é preciso centrar-se nas atividades escolares nos textos de uso social para que os alunos, por meio do trânsito por diferentes gêneros, consigam posicionar-se criticamente diante do que leem ou ouvem; descobrir as finalidades do interlocutor e os recursos, de estrutura ou de linguagem, de que se vale para alcançar diferentes objetivos.

Uma proposta de como se chegar a este ensino, podemos encontrar em Bronckart (1999, 2006, 2008), Dolz e Schneuwly (2004:71), pesquisadores do departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade de Genebra, que consideram que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.”

Para Bronckart (2009:103), a apropriação dos gêneros “é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.” Ao agir, por meio da linguagem, o falante sempre adota e adapta um gênero textual, de acordo com a situação de produção em que se encontra, gerando assim um texto único e singular. Contudo, o falante precisa ter um repertório de gêneros para que possa fazer uma boa escolha em cada situação, além de saber selecionar o tema, a estrutura e as marcas linguísticas que o ajudarão a atingir o seu objetivo. Por outro lado, para compreender bem o que os outros falantes fazem por meio dos textos, também será necessário ter esses conhecimentos.

Em suma, para que ocorra o domínio da compreensão e da produção de texto e, por consequência dos gêneros textuais, é necessário que o sujeito desenvolva, conforme defendem Dolz, J. & G. Pasquier & J.P. Bronckart (1993) e Schneuwly e Dolz e (2004), as capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva). Assim, visando atingir essa finalidade é importante trabalharmos com o contexto de produção de um texto (quem produz/ para quem/com que objetivo/ em que lugar social), que levará ao desenvolvimento da capacidade de ação; seu tema e sua estrutura (em tipos de discursos e sequências, etc) para chegar à capacidade discursiva, e sua linguagem (mecanismos de textualização e enunciativos) que propiciará a capacidade linguístico-discursiva. Com o desenvolvimento dessas capacidades, poderá se contribuir para que o aluno saiba agir melhor por meio da linguagem no mundo, produzindo e compreendendo os diferentes sentidos construídos. Além disso, defende-se também um ensino em espiral e que considere uma progressão no decorrer dos anos, a fim de que alunos e professores possam ir trabalhando com diferentes níveis de aprofundamento no decorrer de todas as séries, indo constantemente do complexo ao simples, e deste novamente ao complexo sucessivamente.

Diante do exposto, evidenciamos a perspectiva teórica com a qual trabalharemos neste artigo. Passaremos na próxima seção a apresentar a prova Brasil, nosso objeto de análise.

2. A Prova Brasil

A Prova Brasil, voltada à avaliação de Português e Matemática, é uma das medidas oficiais para verificar o nível dos alunos na Educação Básica. Essa prova foi criada em 2005 pela equipe do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Realizada a cada dois anos, desde 2005, ela compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Essa avaliação, em tese, deveria seguir a Matriz de Referência de Língua Portuguesa e Matemática, explicitada no Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: matrizes de referência, tópicos e descritores. Nessa Matriz, não são trabalhados todos os conteúdos do currículo escolar, uma vez que não seria possível avaliá-los na forma de testes. Para a Língua Portuguesa, ressalta-se que o foco dos testes estará na leitura, já que “a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o consequente exercício da cidadania.” (BRASIL 2008:21).

Baseando-se no PCN e nos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais, essa matriz toma o texto como o centro do ensino de Língua Portuguesa e se organiza em seis tópicos: I - Procedimentos de Leitura; II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; III - Relação entre Textos; IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto; V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; VI - Variação Linguística. Segundo as informações do Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil, cada tópico traz descritores que têm como base algumas habilidades relacionadas à leitura que poderão ser objeto de avaliação.

Após a realização das avaliações, os resultados obtidos são apresentados em escalas de desempenho, por níveis, caracterizados pelo conjunto de habilidades que os alunos já possuem para ler determinados textos configurados em diferentes gêneros. Esses resultados são muito

importantes para os municípios, pois, desde 2007, eles passaram a compor, junto com os obtidos com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e com os indicadores do fluxo escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esse índice, IDEB, é essencial nas negociações de distribuição de verbas para escolas e municípios, daí a importância que a prova Brasil assume no contexto atual. Além disso, a mídia tem tido acesso a esses resultados e acaba por utilizá-los com diferentes objetivos: ora mostrar a desigualdade das escolas brasileiras, ora ressaltar alguns municípios, ora desqualificar os professores, cujos alunos saíram-se mal nas avaliações, etc.

Dessa forma, nota-se o peso social e econômico que essa avaliação externa assume e, por isso, é preciso analisá-la e fazer uma reflexão mais aprofundada sobre ela, como procederemos na próxima seção.

3. O simulado da Prova Brasil

A fim de responder a pergunta “Letramento, gêneros textuais, estudos discursivos e Prova Brasil: possibilidades de que tipo de desenvolvimento?”, procedemos à análise do simulado da Prova Brasil de Língua Portuguesa – 5º ano disponibilizado no site do Inep¹, já que a prova efetivamente aplicada aos alunos não é divulgada. Em nossa análise, assumimos como pressuposto que um bom trabalho para o letramento poderá ser feito por meio do ensino de uma diversidade de gêneros textuais, com a exploração dos diferentes níveis de um texto e dos efeitos de sentido produzidos. Buscamos, por isso, verificar as relações entre textos e gêneros apresentada nessa avaliação simulada.

Essa Prova Brasil é composta por 44 questões de múltipla escolha, estruturadas em quatro partes: Blocos 1 e 2, questões de Matemática e Blocos 3 e 4, de Língua Portuguesa. Cada bloco tem 11 questões que, no caso de Língua Portuguesa do 5º ano, são compostas por um texto, um enunciado e quatro alternativas, sendo apenas uma correta.

Segundo os PCN e a Matriz de Referência, recomenda-se que se trabalhem com gêneros literários, de imprensa, publicitários e científi-

1. Ver site do INEP http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16640&Itemid=1109 acesso em 22 outubro de 2012.

cos. Na prova analisada, encontramos 13 textos distribuídos, conforme a esfera de atividade do gênero, da seguinte forma: 11 gêneros literários, 1 de imprensa, 1 publicitário e nenhum texto de divulgação científica, de acordo com o gráfico 1, apresentado a seguir.



Gráfico 1 – Os gêneros textuais no Simulado da Prova Brasil

Não discordamos da importância e relevância de textos literários na formação humana, todavia, conforme ressalta o PCN, a diversidade textual precisa fazer parte de um trabalho que visa a formar cidadãos:

É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes.” (1998:42)

No cotidiano escolar e no espaço fora da escola, o aluno se defronta com diferentes gêneros, cujas finalidades e efeitos de sentidos provocados exigem uma atenção diferenciada dele. Exemplifiquemos com os textos publicitários voltados às crianças, que, conjugando o verbal e o não-verbal, passam a estas a ideia de que o mais importante é ter este ou aquele produto para se viver bem. Quantos anúncios de

venda de lanches que garantem um brinquedo, nem sempre de qualidade, como brinde não impulsionam as compras de fast food pelas crianças? O trabalho com esses textos, desde os anos iniciais, pode contribuir para uma reflexão sobre consumo e, provavelmente, para a formação de adultos mais críticos frente aos discursos persuasivos. Outras contribuições poderiam advir da presença de textos científicos ou da imprensa também.

Embora não haja uma diversidade textual, a prova ainda pode ter uma certa qualidade, se, ao menos, houver variação na forma de explorar os textos apresentados, ou seja, se diferentes aspectos forem contemplados, como a situação de produção, o tema, a estrutura ou a linguagem, possibilitando assim a mobilização de diferentes capacidades de linguagem. Para verificarmos se isso ocorre, analisamos as questões e chegamos aos seguintes resultados, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Número de questões caracterizadas por cada nível de análise

SIMULADO DA PROVA BRASIL DE LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO			
Níveis de Análise	Questões		Total
	Bloco 3	Bloco 4	
I – Contexto de Produção	11	8	2
II – Tema	1; 3; 4; 5; 8; 9	3; 6; 9; 10; 11	11
III – Estrutura	-	-	0
IV - Linguagem	2; 6; 7; 10	1; 2; 4; 5; 7	9

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

Vejam uma das questões, na qual se apresenta um poema e, em seguida, questiona-se sobre a coesão textual:

Qualquer vida é muita dentro da floresta

Se a gente olha de cima, parece tudo parado.
Mas por dentro é diferente.
A floresta está sempre em movimento.
Há uma vida dentro dela que se transforma
5 sem parar.
Vem o vento.
Vem a chuva.
Caem as folhas.
E nascem novas folhas.
10 Das flores saem os frutos.
E os frutos são alimento.
Os passaros deixam cair as sementes.
Das sementes nascem novas árvores.
As luzes dos vaga-lumes são estrelas na
15 terra.
E com o sol vem o dia.
Esquenta a mata.
Ilumina as folhas.
Tudo tem cor e movimento.

INDÍOS TICUNA. Qualquer vida é muita dentro da floresta.
In: *O Livro das Árvores*. 2. ed. Organização Geral dos
Professores Ticuna Bilingües, 1998. p. 48.

10 IT_026386

No trecho "Há uma vida dentro dela que se transforma sem parar." (v. 4-5), a palavra sublinhada refere-se à

- (A) floresta.
- (B) chuva.
- (C) terra.
- (D) cor.

Fazendo a correlação entre as capacidades de linguagem e os níveis de análise do texto realizados, verificamos que houve um trabalho maior com a capacidade de ação, principalmente na parte relativa ao tratamento do tema no decorrer do texto. Esse foco no tema é semelhante ao que já encontramos em materiais didáticos de língua portuguesa que não costumam trabalhar a relação de interdependência entre situação de produção, tema, estrutura e linguagem. O problema desse tipo de abordagem em uma prova, que pode ser tomada como modelo para o trabalho para o professor, é que se pode levar à escola a falsa ideia

de que ler bem é só reproduzir um texto literário em seu nível mais superficial, descartando as possibilidades de uma interpretação mais complexa.

Se levarmos em conta a perspectiva discursiva de leitura, para a qual o sujeito lê a partir de sua memória discursiva, qual seja, de seu conhecimento de mundo, o qual é ampliado, a partir da própria leitura, podemos inferir que a prova e as questões, pautadas praticamente em um único tipo de gênero textual, conforme apontado acima, não agregam conhecimento, saber ou competência, tanto no aluno, como no professor. Ambos são levados a olhar para o mundo, a partir de uma única lente: o gênero literário que, por sua vez, apesar de rico em efeitos de sentido, é pouquíssimo explorado, no que se referem aos níveis de análise, como demonstrado no quadro 1. Isso pode ser verificado, por exemplo, na questão 10 acima, que toma como texto “Qualquer vida é muito dentro da Floresta”: um texto riquíssimo em conhecimento de mundo, construção metafórico-linguístico e, portanto, em efeitos de sentido, mas tão pobremente explorado pelos elaboradores da prova que o tomam para mostrar um uso linguístico de coesão referencial. Temos, neste caso, um velho problema no ensino de línguas: que, apesar das pesquisas (nem tão) recentes apontarem para a necessidade de exploração dos vários níveis textuais, ampliando a leitura para além da “decodificação”, pode-se ver aqui, mais uma vez, o texto como pretexto para a mera exploração linguística.

Ainda, com relação, ao farto uso (e abuso) dos gêneros literários, um dos efeitos de sentido possíveis de serem levantados se refere à imagem do que vem a ser ensinar leitura na escola que emerge da prova: através de gêneros literários, preferencialmente. Ou seja, pouco se mudou dos modelos anteriores e tradicionais, que pautavam o ensino da língua em modelos clássicos oriundos da literatura, uma língua distante do dia a dia, distante dos eventos da vida, distante das necessidades dos sujeitos. Tal ensino, como a própria história nos mostrou, privilegia aqueles oriundos de classes abastadas e exclui, por não oferecer novas formas de agir pela língua, conforme propõe a perspectiva sociointeracionista, os sujeitos desprovidos, a favor da manutenção do fosso social.

A prova, tal qual se encontra organizada, centrada nos gêneros literários, impetra nos sujeitos da educação, uma imagem de letramento/leitura/ensino de Língua Portuguesa desvinculada do mundo social, caminhando na contramão das tendências atuais na pesquisa em Linguística Aplicada e Educação, que apontam para a necessidade de criar estratégias e mecanismos de domínio das capacidades de linguagem que levam o aluno a agir e a (re)agir no mundo, empoderando-o para a vida. Preocupa-nos não somente a prova, mas, principalmente, o “efeito retroativo”² dela, já que, para alcançar os índices desejados do IDEB, o professor e os demais agentes educacionais poderão construir um currículo que seja apenas um treinamento para as provas, privando os alunos e se privando do contato com gêneros variados, com leituras variadas e com explorações de leitura mais críticas, mais profundas e que possam realmente fazer diferença na vida dos alunos.

Assim, a nosso ver, a Prova Brasil, nos moldes nos quais ela se encontra, conforme exposto nesse modelo de simulado aqui analisado, não eleva o nível de aprendizagem tal qual se postula: “O objetivo da avaliação é auxiliar os governantes (...) no estabelecimento de metas (...), visando à melhoria da qualidade do ensino” (Brasil 2012). Na verdade, esse modelo acaba impedindo o desenvolvimento de alunos e professores em relação ao letramento que lhes seria possível com uma melhor exploração de gêneros e níveis de análise de textos.

Poderíamos esperar que a situação fosse alterada no nível 2 do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, contudo ao vermos as provas e questões, em que também há o predomínio de gêneros literários, novamente encontramos a mesma situação:

2. Segundo Scaramucci (2004:203), “o impacto ou influência que exames ou testes e avaliação, em geral, exercem nos processos educacionais, seus participantes e produtos do ensino e aprendizagem tem sido identificado na literatura como efeito retroativo (*backwash* ou *washback*)”.

Quadro 2 – Quadro comparativo das questões do 5º e 9º ano

SIMULADO DA PROVA BRASIL DE LÍNGUA PORTUGUESA		
NÍVEIS DE ANÁLISE	5º ANO TOTAL	9º ANO TOTAL
I – Contexto de Produção	2	1
II – Tema	11	14
III – Estrutura	0	0
IV - Linguagem	9	11

Essa situação nos indica que, ao menos no nível das avaliações no decorrer do Ensino Fundamental como um todo, não se estão gerando espaços de desenvolvimento para professores e alunos em relação aos múltiplos letramentos possíveis e necessários à vida em sociedade atualmente.

Considerações finais

Neste artigo, levantamos um questionamento acerca dos efeitos ou consequências da prova Brasil no que tange ao letramento de alunos e professores, buscando verificar que tipo de desenvolvimento emerge das questões. Para tanto, apresentamos alguns conceitos basilares sobre letramento, leitura, gêneros textuais e estudos discursivos.

O pressuposto que nos guiou, ao longo do artigo, foi o de que a escola precisa oferecer aos alunos (e aos professores), no ensino de Língua Portuguesa, mecanismos de leitura que transcendam aqueles restritos a sua esfera familiar, ao seu cotidiano e a sua comunidade linguística. Para tanto, a escola precisa estar aberta às pesquisas mais recentes com relação aos gêneros textuais, por exemplo, que tem desenvolvido propostas consoantes aos objetivos do PCN, de oferecer “os textos do mundo” e “a diversidade textual”, levando alunos e professores a usos mais “reais” da língua, de modo a poder agir e (re) agir pela língua e não ser refém dela.

Entendemos que a opção por uma educação emancipatória, no sentido de criar condições de os alunos e professores serem sujeitos pela língua e não objetos pela língua, urge no Brasil do século XXI.

Porém, em nossa análise, ao puxar alguns fios discursivos das questões da Prova Brasil, concluímos que ela, na verdade, pode surtir efeito contrário, ao priorizar o gênero literário e o trabalho da língua como mera decodificação. Entendemos que pode se tratar de uma manobra (talvez inconsciente) de legitimar o *status quo* da educação e de sociedade – de dois polos seculares: de letrados e (i)letrados, de alfabetizados e (an)alfabetos, de miséria e de luxo, de dominadores e dominados.

Recebido em abril de 2013

Aprovado em abril de 2015

E-mails:

luzia_bueno@uol.com.br

rafascaransi@yahoo.com.br

marcia.mascia@saofrancisco.edu.br

Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, L. 1989. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal Ed.
- AMIGUES, René. 2004. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Anna Rachel MACHADO (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto.
- AUTHIER-REVUZ, J. 1998. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas: Ed. da Unicamp.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). 1929/1997. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.
- BRASIL, Inep. 2012. História da Prova Brasil e do Saeb. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>. Acessado em: 22 de outubro de 2012.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. 1998. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: (1ª a 4ª série) Ensino Fundamental*, vol. 1 ao 10. Brasília; MEC/SEF.
- _____. Ministério da Educação. 2008. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep.
- BRONCKART, Jean-Paul. 2009. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2ª ed. São Paulo: EDUC.

- _____. 2009. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al] . Campinas, SP: Mercado das Letras (1ª reimp.).
- BRONCKART, J.-P.; MACHADO, A. R. 2004. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina. Eduep.
- BUENO, Luzia. 2011. *Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- CORACINI, Maria José R. F. 1995. *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura - Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- DERRIDA, J. 1972. *La Dissémination*. Paris: Éditions du Seuil.
- DOLZ, J. & G. PASQUIER & J.P. BRONCKART. 1993. L'Acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 89, p. 25-35.
- FOUCAULT, M. 1995. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- KLEIMAN, Angela B. 2004. Abordagens da Leitura. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem.
- _____. 2007. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez.
- LACAN, J. 1998. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- MACHADO, Anna Rachel (org.). 2004. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto.
- _____. 2007. Por uma clarificação do objeto de estudo "trabalho do professor". In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, M. A. (orgs.). *O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras.
- PÊCHEUX, M. 2002. *O Discurso – Estrutura ou Acontecimento*. Campinas: Ed. Pontes.
- SCARAMUCCI, M. V. R. 2004. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. In: *TLA*, Campinas, 43 (2): 203-226, jul./dez.
- SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- WITTGENSTEIN, L. 1986. *Philosophical Investigations*. Ed. G. E. M. Anscombe and R. Rhees, trans. G. E. M. Anscombe. Third edition. Oxford: Blackwell.