

PDE/Prova Brasil (2009): instrumento de avaliação ou programa de ensino de leitura?

PDE/BRAZIL EXAM 2009: ASSESSMENT INSTRUMENT OR
READING TEACHING PROGRAM?

Fabiana Veloso de Melo **DAMETTO ***

Raquel **BEVILAQUA ****

Resumo: Este artigo se propõe a investigar o percurso de constituição da Língua Portuguesa em disciplina escolar no Brasil e, a partir disso, analisar o PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação (2009), na busca por compreender como se organiza seu instrumento de avaliação da qualidade da educação básica brasileira, a Prova Brasil, que avalia o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Este estudo toma por base pesquisas realizadas no Brasil, na área da História da Educação com enfoque na história da disciplina de Língua Portuguesa. Além desses estudos, servem de referencial bibliográfico os PCNs e o PDE, publicado em 2009, o qual traz todo o planejamento da Prova Brasil, incluindo suas matrizes de referência, concepção de ensino de língua, métodos de elaboração e avaliação das questões propostas. Assim, o objetivo específico desse trabalho é investigar até que ponto a Prova Brasil se constitui apenas como um instrumento de avaliação.

Palavras-chave: Prova Brasil; Língua Portuguesa; Ensino.

Abstract: This text aims at investigating how the teaching of the Portuguese Language becomes a school subject in Brazil and, from this investigation, it also aims at analyzing the PDE – Education Development Plan (2009) to comprehend

* Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. Contato: vm_fabi@yahoo.com.br.

** Professora pesquisadora de Português-Inglês do Instituto Federal Farroupilha – campus São Vicente do Sul. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. Contato: rkelttoy@gmail.com.

how its assessment instrument of the quality of Brazilian elementary education is organized, that is, the *Brazil Exam*, which evaluates the students' performance in Portuguese Language and Mathematics. This study is based on researches that took place in Brazil, in History of Education area, whose focus is on the history of the Portuguese Language subject. Besides these researches, it is also take into consideration the PCNs and PDE, published in 2009, which presents the whole planning to the Brazil Exam, including its referential curricular directives, conceptions of language teaching, methodologies of elaboration and evaluation of the proposed tasks. This way, the specific objective of this text is to investigate in which way the Brazil Exam can be understood as an assessment instrument or beyond this.

Key-words: Brazil Exam, Portuguese Language, Teaching

Introdução

A história da educação tem mobilizado diversos pesquisadores. Influenciados por trabalhos como os do brasileiro Paulo Freire e do francês André Chervel, eles procuram compreender as práticas educacionais, as relações que se estabelecem entre educação e sociedade e entre educação e poder, assim como buscam compreender as ações e os papéis desempenhados por cada um dos agentes que integram tal atividade (BITTENCOURT, 2003).

Tal linha de pesquisa, segundo a autora citada, é denominada por alguns historiadores como *História da Educação Escolar* e inclui, entre seus objetos de estudo, a *história das disciplinas*. Segundo Bittencourt (2003), são variadas as frentes de estudos que se abrem a partir da preocupação em tomar a escola, a partir de uma perspectiva histórica, como ponto de partida para discussão de questões teórico-metodológicas: a concepção de disciplinas escolares a partir da análise de materiais didáticos; a análise dos conteúdos didáticos; a análise das diferenças entre as disciplinas escolares e as universitárias; e outras tantas possibilidades de estudos.

No caso específico do ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, sabe-se que ele foi e tem sido alvo de críticas por parte de profissionais da área e também de leigos que atribuem a ele boa parte da responsabilidade pelo fracasso escolar. Supõe-se que isso se deva, entre outros fatores, ao fato de que os resultados obtidos em avaliações

diversas (Saeb, Prova Brasil, Enem, Vestibulares etc.) têm mostrado que o desempenho dos alunos em leitura e escrita tem ficado abaixo do esperado, evidenciando que eles não compreendem o que leem e não escrevem com clareza de um modo quase que geral.

Partindo dessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo geral retomar alguns estudos realizados na área da História da Educação Escolar, visando a compreender o percurso de constituição do ensino da Língua Portuguesa em disciplina escolar no Brasil. Entender como ocorreu esse processo, no entanto, não é o fim maior dessa pesquisa. Tal entendimento é necessário para que se possa alcançar o objetivo específico, que é analisar a *Prova Brasil*, proposta pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (doravante PDE), como meio de avaliar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática oferecido no Brasil. Especificamente, então, o intuito é investigar como se organiza a Prova Brasil, e até que ponto ela se constitui apenas como um instrumento de avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que, por sua vez, é um indicador do PDE.

1 O percurso de constituição do ensino de Língua Portuguesa no Brasil

A instituição e constituição do ensino da Língua Portuguesa em disciplina escolar é tema de uma pesquisa realizada por Soares (2002). Tal estudo trouxe à tona os fatores que determinaram esse processo em cada período histórico e, além disso, levou a pesquisadora a afirmar que há uma relação de causa e efeito entre a escola e a instituição dos saberes escolares. Isso porque, segundo ela, a invenção de um *espaço* de ensino teve como consequência o surgimento de um *tempo* de ensino que foi organizado numa gradação sistemática e numa divisão correspondente das disciplinas que determinam o conhecimento a ser ensinado e aprendido.

Quanto à inclusão do português como disciplina no currículo escolar brasileiro, a autora esclarece que isso só ocorreu nas últimas décadas do século XIX, no fim do Império. Antes disso, no Brasil-Colônia, a Retórica, a Poética e a Gramática eram as disciplinas por meio das quais se fazia o ensino da Língua Portuguesa. “Nos primeiros tempos de nosso país, a Língua Portuguesa estava ausente não só do

currículo escolar, mas também, de certa forma, do próprio intercuro social” (SOARES 2002, p. 158). Durante o período em que o ensino no Brasil esteve sob o comando dos Jesuítas, “da alfabetização, praticada nas escolas menores, passava-se diretamente ao latim” (SOARES 2002, p. 158). É só com a Reforma Pombalina, em 1759, que tornou obrigatório o uso da Língua Portuguesa no Brasil, que se dá a consolidação, inclusão e valorização dessa língua na escola. No entanto, seu estudo seguiu sendo feito ao estilo da Língua Latina: Gramática, Retórica e Poética, imitando os bons escritores (MARCUSCHI, 2001).

Seguindo essa linha de pesquisa, numa tentativa de compreender como se davam os possíveis modos de utilização de um livro escolar de gramática, na segunda metade do século XIX, em Pernambuco-BR, Galvão (2009) percorre documentos oficiais e leis da província e do final do Império em busca de indicações para o ensino de leitura, escrita e gramática da língua nacional. A autora concluiu que a ênfase do ensino de língua materna, naquele período, era dada na leitura oralizada, em voz alta. Além disso, a leitura na escola incluía os manuscritos (paleógrafos, cartas, documentos de cartório etc.). A escrita, do mesmo modo, entendida como habilidade manual, era tão enfatizada quanto à capacidade de redigir um texto com boa caligrafia. Enfatizava-se também, como salienta Galvão, a recitação de trechos de clássicos portugueses dos livros de leitura, e o método intuitivo chamava a atenção para a necessidade de dar um cunho prático ao ensino, particularmente ao de Língua Portuguesa.

Investigando um período histórico posterior a esse, Soares (2001) confronta a análise superficial de dois manuais didáticos bastante utilizados em diferentes épocas: a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, que teve 43 edições e perdurou no ensino de Português por 74 anos (de 1895 a 1969), e o *Estudo dirigido de Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira, que teve grande sucesso nos anos 70 do século XX. A análise dessas obras mostra a concepção do professor como leitor que está suposta. Além disso, acreditamos que ela evidencia a concepção também de leitura e estudo da língua daquele período. A *Antologia Nacional*, como bem nota Soares, em suas 43 edições, apresentou apenas textos e poucas páginas de lições de sintaxe da proposição simples e da proposição composta. Tal manual nunca apresentou exercícios, pois elaborá-los era função do professor. Depoimentos de professores e

alunos que fizeram uso desse material mostram a ênfase dada ao trabalho de leitura oral dos textos, à preocupação com a dicção, ortografia e significação de palavras isoladas, à aplicação de ditados, ao grande número de atividades de análise gramatical e à interpretação, cujo objetivo era resumir textos.

De acordo com Soares (2002), aos poucos, o ensino de Língua Portuguesa, seus conteúdos e instrumentos de apoio (a gramática e o livro didático) começaram a sofrer mudanças até se configurarem no que hoje conhecemos. Na década de 60, por exemplo, de acordo com a autora, com o regime militar e a chamada *democratização da escola*, o ensino de Língua Portuguesa sofreu várias transformações que duraram até os anos 80. Uma delas foi a modificação do nome da disciplina, que passou a ser *Comunicação e Expressão* (para séries iniciais do 1º grau) e *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* (para o 2º grau); ambas tinham como objetivo o desenvolvimento do *uso* da língua. É nesse período também, segundo Geraldi, Silva e Fiad (1996), que se deu a introdução dos estudos linguísticos nos cursos universitários brasileiros.

Na década de 70, conforme pesquisa de Faraco (2008), a escola sofreu um inchaço; houve uma explosão do número de matrículas decorrentes do acesso de classes menos privilegiadas à escola e do êxodo rural. Como explica Soares (2002), essa modificação do alunado acarretou em mudanças de diferentes ordens: o número de alunos aumentou significativamente, o que exigiu que se recrutasse de forma menos seletiva um número maior de professores que passaram a se formar em tempo curtíssimo e de modo precário, como bem ressalta Faraco (2008). Como consequência desse processo, explica Soares (2001), o professor passa a ser visto como um profissional que precisa de ajuda para elaborar suas aulas, uma vez que lhe faltam tempo e conhecimento para tanto. Isso acabou resultando, como que num efeito cascata, na elaboração de livros didáticos cada vez mais detalhados e repletos de anotações que orientam e até determinam a prática docente, desvalorizando a profissão de educador.

No que tange ao ensino de gramática, este sofreu fortes críticas em meados do século XX. Nos anos de 1970, conforme Faraco (2008), os livros didáticos deixaram de incluir a gramática, reduziu-se o espaço da literatura; o foco estava na *teoria da comunicação* e o objetivo era o

desenvolvimento do *uso* da língua, como na década anterior. No entanto, o ensino da gramática não deixou de ser feito nas escolas e continuou ocupando um espaço central.

Geraldi, Silva e Fiad (1996) explicam que a passagem dos anos 70 para as décadas seguintes foi um período marcado por reflexões que se centravam no entendimento das relações entre educação e sociedade. Além disso, nesse período começaram a surgir as críticas ao caráter mecanicista do ensino, com objetivo de superar um certo imobilismo e pessimismo pedagógicos, apesar de os estudiosos da época relutarem em aceitar a tese da desvalorização da escola e do consequente descomprometimento com este espaço institucional.

Na década de 80, de acordo com Soares (2002), as *ciências linguísticas* começam a contribuir com novos enfoques para o ensino de Língua Portuguesa. Assim, surgem estudos sobre as variedades linguísticas, o que influencia na concepção de gramática da Língua Portuguesa; esta é vista com fins didáticos, trazendo, assim, uma nova maneira de tratar o texto e a gramática. Como consequência dessa entrada dos linguistas brasileiros nos debates sobre o ensino do português, de acordo com Faraco (2008), difundiu-se pelo país a proposta do linguista João Wanderlei Geraldi (UNICAMP), e foi publicado pela Secretaria do Estado de São Paulo um documento chamado *Proposta Curricular para Ensino da Língua Portuguesa*. Ambas as propostas, em 1996, serviram de fundamentação dos chamados *Parâmetros Curriculares Nacionais* (doravante PCNs), que implantaram uma nova concepção de ensino no Brasil, a qual privilegia o domínio de competências e não apenas de informações. E, na área do português, conceitua a língua como uma atividade sociointeracional e histórica, diferentemente da concepção tradicional de língua até então vigente: língua/linguagem como expressão do pensamento.

2 PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

De acordo com os PCNs, de 1997, durante as décadas de 70 e 80, o objetivo maior da política educacional brasileira foi a expansão do acesso à escolarização. O documento esclarece, entretanto, que os altos índices de repetência e evasão escolar apontam problemas que evidenciam a grande insatisfação com o trabalho realizado pela escola.

Além disso, pesquisas realizadas pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” - uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação e que avalia o Sistema Educacional Brasileiro - têm mostrado o baixo desempenho atingido pelos alunos em relação à leitura e habilidade matemática, as quais, segundo o PDE/Prova Brasil (BRASIL, 2009), refletem a aprendizagem de todas as áreas do conhecimento.

Hoje, garantido o acesso à educação básica, as políticas públicas educacionais se voltam para outro foco: garantir o direito ao aprendizado de competências cognitivas básicas e gerais que permitam ao aluno, de acordo com o documento, “atuar crítica e reflexivamente no contexto em que se insere, como cidadão cômico de seu papel”, ou seja, competências “que lhe permitam o exercício de sua cidadania” (BRASIL, 2009, p. 4).

Com o objetivo, então, de melhorar a educação oferecida a crianças, jovens e adultos, o Governo Federal, em uma ação promovida pelo Ministério da Educação, lançou em 2007 o PDE que, para atingir suas metas, dispõe de um indicador, o Ideb.

O Ideb foi criado em 2007 com o objetivo de ser o “termômetro” que mede a qualidade da educação básica oferecida em todas as escolas da rede pública do país (BRASIL, 2009, p. 4). Esse instrumento conta com uma escala de zero a dez, que indica o índice de cada escola, município, região, estado ou país. O cálculo é feito com base em dois indicadores: o *fluxo escolar* dos alunos pelas séries sem repetir, o que é medido pelo Educacenso; e a *Prova Brasil*, que avalia competências construídas e habilidades desenvolvidas e detecta dificuldades de aprendizagem na área de Língua Portuguesa, com o foco na leitura apenas; e Matemática, com o foco na resolução de problemas significativos. Portanto, a qualidade da educação básica do Brasil é medida em função do desempenho dos alunos nessas avaliações.

De forma resumida, de acordo com Araújo (2007), o PDE apresenta-se como um enorme guarda-chuva para um conjunto de ações do Ministério da Educação que visa a melhorar a educação oferecida no Brasil. O Ideb é um instrumento indicador desse plano. Ele mede a qualidade do ensino com base em dois aspectos: o fluxo escolar e o desempenho dos alunos. A Prova Brasil é um recurso do Ideb, é um teste de larga escala com questões calibradas, aplicado no

período de dois anos, que mede só o desempenho dos alunos de duas séries do ensino fundamental (4ª e 8ª séries ou 5º e 9º anos) e em duas disciplinas apenas: Língua Portuguesa e Matemática.

O PDE/Prova Brasil está organizado em 200 páginas e está dividido em apresentação e mais 6 tópicos: 1º) O Sistema Nacional de Avaliação Básica (Saeb); 2º) As avaliações da educação básica; 3º) As matrizes de referência do sistema nacional da avaliação da educação básica (Saeb); 4º) Língua Portuguesa, 5º) Matemática e 6º) Referencial Bibliográfico. Para a elaboração deste trabalho, serão analisados apenas a apresentação e os tópicos 1, 3 e 4; os demais tópicos servirão apenas para consulta e esclarecimentos.

2.1 A apresentação do PDE – destinatário e objetivos

De acordo com a apresentação do PDE/Prova Brasil, este documento tem como público-alvo diretores e professores de escolas públicas brasileiras, o que lhe imprime um caráter de ação conjunta.

Em sua apresentação, há uma explicação objetiva sobre o PDE/Prova Brasil, na qual constam a data de seu lançamento, sua função e seus principais objetivos. O plano tem como função sistematizar “ações na busca de uma educação equitativa e de boa qualidade”.

Além desses aspectos, é explicado o vínculo da Prova Brasil com o PDE e como os resultados dessa avaliação servirão como “uma prestação de contas para a sociedade de como está a educação” e identificarão quais são “as redes de ensino municipais e as escolas que apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar e que, por isso mesmo, necessitam de maior atenção e apoio financeiro e de gestão”. Logo, a Prova Brasil apresentará um diagnóstico do sistema educacional brasileiro.

Por duas passagens, o documento menciona o objetivo do caderno: possibilitar ao professor fazer uma reflexão sobre a prática do ensino da leitura e da resolução de problemas significativos em sala de aula. Portanto, o documento, a princípio, não pretende prescrever práticas ou servir de modelo. Seu objetivo parece ser mais sutil. Entretanto, entendemos que, ao aplicar uma prova que tem como objetivo testar a qualidade do ensino oferecido aos alunos, essa avaliação tem servido mais ao próprio MEC e aos propositores dessa política

educacional do que aos professores, na verdade, visto que a verdadeira reflexão dos docentes se dará no coletivo, na formação continuada, o que levará os professores a refletirem e transformarem suas práticas de ensino. Somado a isso, o PDE/Prova Brasil mostra exatamente o que se espera dos alunos como competência leitora ou matemática, e aponta exemplos de atividades que levam o aluno a desenvolver as habilidades esperadas; portanto, ele prescreve, sim, práticas de ensino e pressupostos teóricos que deseja que sejam seguidos. Caso contrário, as escolas não atingirão as metas propostas.

2.2 *A Prova Brasil e o direito ao aprendizado*

No tópico do PDE que trata da Prova Brasil, é dada ênfase ao direito ao aprendizado escolar de competências cognitivas básicas e gerais, de forma que possam contribuir para a formação da visão de mundo e dos valores de cada criança ou jovem. Tais competências, vale destacar, estão sempre associadas à formação de cidadãos, sujeitos capazes de exercer a sua cidadania, ou seja, seus direitos civis e políticos em um Estado.

O documento esclarece que a Prova Brasil é uma das maneiras de o Estado garantir esse direito a todos os alunos. Importante destacar que a prova já foi aplicada em 2007 e 2009. Além disso, os professores e diretores das escolas que participam dessa avaliação respondem a um questionário socioeconômico, que recolhe informações demográficas bem como do perfil dos profissionais e das condições de trabalho. Tais informações podem ser cruzadas, posteriormente, com os resultados obtidos na Prova Brasil, com o objetivo de se entender as relações estabelecidas entre contexto socioeconômico e desempenho dos alunos.

O documento esclarece, ainda, que a prova é definida por dois elementos: *padronização* e *medida*. A padronização refere-se ao fato de que a prova é universal para todos os alunos; a medida são os níveis de competência que os diferentes alunos devem atingir de acordo com o esperado para a série escolar e grupo a que pertencem.

Dessa forma, como o objetivo é levar o aluno a desenvolver habilidades que lhe permitirão atuar no contexto em que está inserido, ele e todas as instâncias (escola, região, estado e país) serão avaliados

de acordo com esse mesmo contexto, apesar de a prova ser a mesma para os mais de 50 milhões de alunos matriculados em escolas de educação básica no Brasil. De acordo com Araújo (2007), as avaliações padronizadas de rendimento escolar dos alunos surgiram no bojo das reformas educacionais conservadoras inglesas e americanas nos anos 80. Esse caráter universal tem por base a aposta de que a melhoria do rendimento dos alunos pode ser alcançada mediante a concorrência entre as escolas, por meio da divulgação de resultados comparáveis que estimulam mudanças de atitudes dos gestores.

No caso da prova de leitura, por exemplo, foi preciso estabelecer operacionalmente, como explica o documento, o que é saber ler para uma criança de 11 anos ou um jovem de 14. Para tanto, foi criada uma escala de 0 a 500 com a qual será avaliado cada aluno. Assim, as questões da Prova Brasil obedecem a uma escala previamente definida. Como explica o documento, a prova, na verdade, é “um teste composto apenas de itens calibrados” e pertencentes a tal escala (BRASIL, 2009). São 8 os níveis de leitura estabelecidos pela Prova Brasil e são usados para registrar as notas dos alunos de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano. Dessa forma, espera-se que alunos da 4ª série/5º ano estejam em níveis mais baixos que os alunos da 8ª/9º ano.

Outra preocupação é com a seleção e análise de cada texto que compõe a prova (no caso da prova de leitura), assim como com as questões e suas alternativas, visto que cada erro ou acerto indica o nível de leitura em que cada aluno se encontra em relação a um tipo de habilidade esperada, como será mostrado mais adiante.

A escolha dos textos, então, é feita com base na complexidade do gênero textual e as estratégias interpretativas que exigirão. É levado em conta o nível de escolaridade, e são explorados aspectos referentes à temática desenvolvida, estratégias textuais, vocabulário, recursos sintático-semânticos, características específicas de cada gênero e da época de sua produção. Assim, o texto se constitui no objeto de estudo, pois é a partir dele, dos mais variados gêneros e complexidades, que a habilidade interpretativa dos alunos, ou seja, os processos cognitivos empreendidos serão avaliados.

Saber o que é um bom resultado obtido na prova Brasil ainda não é algo muito claro, como explica o documento. No entanto, o PDE/Prova Brasil adotou como parâmetro que os alunos de 4ª série/

5º ano devam atingir nota acima de 200 pontos e os alunos de 8ª série/9º ano, acima de 275, dentro da escala de 0 a 500.

A interpretação dos resultados obtidos na prova pode ser feita com base na nota de cada aluno ou na média, preferencialmente equitativa, obtida pela escola, cidade, região e país. Tal interpretação, como deixa claro o documento, pode auxiliar dirigentes de escolas e professores a adotarem novas práticas pedagógicas, que garantam a melhoria da qualidade do ensino.

2.2.1 *As matrizes de referências*

Estabelecidas essas questões da Prova Brasil, foi preciso definir questões ligadas a sua elaboração, tais como a forma de elaborar, de maneira transparente e legítima, um instrumento cognitivo de avaliação com abrangência nacional.

Com esse objetivo, foi construída uma matriz de referência que define “o que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (BRASIL, 2009). Essa matriz, como esclarece o documento, é um recorte do que é representativo nos currículos vigentes no Brasil, e tem por base os PCNs e os currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. Portanto, a matriz são os conteúdos da aprendizagem que serão cobrados em prova.

É com base na associação dessa matriz (conteúdos) e das competências utilizadas no processo de construção do conhecimento (as operações mentais) que as questões da Prova Brasil são elaboradas, e que os alunos são, ou deveriam ser, preparados pelas escolas. Tal associação de conteúdos e competências é denominada *descriptor*.

As competências são definidas, no documento, como “as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações e pessoas” (BRASIL, 2009, p. 18). Já as habilidades são definidas como “o plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (BRASIL, 2009, p. 18).

Dessa forma, cada matriz de referência apresenta questões ou temas com descritores que indicam as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas. A Prova Brasil testa competências e habilidades, com base em um recorte dos conteúdos explorados nas séries avaliadas e de operações mentais esperadas que o aluno execute em determinada questão, ou seja, não é a aquisição dos conteúdos que é objeto de avaliação, mas os processos cognitivos executados pelos alunos.

2.2.2 Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa, assim como as matrizes de referência da Prova Brasil, tem por base os PCNs. Dessa forma, para o PDE/Prova Brasil (2009), o ensino da Língua Portuguesa deve estar voltado para a função social da língua e às mais diversas situações sociais de comunicação. Além disso, o texto é tomado como unidade básica para o ensino da língua, de forma que o aluno possa desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros e tanto na modalidade escrita quanto na oral.

Além de referência aos gêneros textuais, os diferentes usos da língua são outro aspecto explorado pelo PDE/Prova Brasil (2009). Para tratar dessa temática, o documento confronta duas abordagens de ensino de língua materna: a tradicional e a discursivo-interacionista. Com relação à primeira, fica evidente o tom de crítica, uma vez que o documento salienta o caráter mecânico de seus métodos de ensino. No entanto, fica clara a sua filiação à segunda abordagem, apesar de, nesse tópico, não haver referência direta a isso.

Com relação à matriz de referência de Língua Portuguesa, ela é composta por tópicos e seus descritores. São seis os 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.

O documento esclarece que a matriz é composta por esses seis tópicos e 15 descritores para 4ª série/5º ano, e são acrescentado mais 6 para a 8ª série/9º ano, totalizando 21. Assim, os tópicos compõem a primeira dimensão da matriz, denominada *Objeto do conhecimento*; os

descritores compõem a segunda dimensão, denominada *competência*. Portanto, cada um dos seis objetos do conhecimento (tópico) é composto por alguns dos 21 descritores que indicam habilidades a serem avaliadas de acordo com tal conhecimento. Assim como mostram as tabelas a seguir, expostas nas páginas 22 e 23 do PDE/Prova Brasil (2009):

Tópico I. Procedimentos de Leitura

DESCRITORES	4 ^a /5 ^o EF	8 ^a /9 ^o 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 do Enunciador na Compreensão do Texto

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

Tópico III. Relações entre textos

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

Tópico IV. Coerência, Coesão no Processamento do Texto

DESCRIPTORIOS	4º/5º EF	8º/9º EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D7	D10
Estabelecer relação causa/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	4 ^a /5 ^o EF	8 ^a /9 ^o 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 VII. Variação Linguística

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

2.2.4 Elaboração e avaliação das questões de Língua Portuguesa

O PDE/Prova Brasil (2009) traz exemplos de questões da Prova Brasil, que são denominadas pelo documento como Itens, mostrando como cada um dos seis tópicos é avaliado de acordo com os descritores que estarão em jogo. Por exemplo, o tópico *Procedimento de Leitura* envolverá a abordagem de diferentes habilidades, tais como: localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto. Logo, será exigida do aluno a capacidade de extrapolar o texto, ler nas entrelinhas e chegar ao sentido global do texto.

Cada item é composto por um texto, um enunciado e quatro alternativas. Dentre as quatro alternativas apresentadas, uma é a resposta correta (gabarito), as demais serão consideradas erradas, assim como ocorre com as provas tradicionais já conhecidas. O fator inovador da prova, porém, está justamente nas respostas ditas erradas, pois elas “devem ser plausíveis, ou seja, devem ser respostas que apresentem semelhança com a resposta correta, mas que não sejam o gabarito” (BRASIL, 2009, p. 24). Essas respostas erradas são denominadas como *distratores*.

Assim, ao invés de se oferecer ao aluno uma resposta certa e três totalmente erradas, de forma que o aluno possa chegar ao gabarito por eliminação, a Prova Brasil exige do aluno que ele consiga chegar à resposta mais acertada. Portanto, parece que as alternativas não se dividem mais entre a correta e as erradas, como no modelo tradicional, mas sim entre a correta e as que evidenciam níveis de leitura menos aprofundados, mas plausíveis. Portanto, se o aluno optar por uma resposta “errada”, ele estará mostrando ao professor não apenas que ele não sabe chegar à resposta correta. Mais do que isso, ele mostrará a estratégia cognitiva que ele usou que o impossibilitou de chegar até ela. Veja no modelo de questão abaixo, exposto na página 27 do PDE/ Prova Brasil (2009):

Exemplo de Item



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7526

No primeiro quadrinho, a Mônica pensou que o lagarto era um desenho. Ao usar a expressão “DA HORA” ela deu a entender que o desenho

- (A) tinha acabado de ser feito.
- (B) durava somente uma hora.
- (C) era moda entre a turma. (REPOSTA CERTA)
- (D) deveria ser usado na hora.

PROCEDIMENTO DE RESPOSTAS ÀS ALTERNATIVAS

A	B	C	D
34%	16%	31%	16%

Nesse item, observamos que, na última edição da Prova Brasil, somente 31% dos alunos conseguiram chegar à resposta correta. Os que optaram pelas alternativas “A”, “B” e “D” estabeleceram, de certa forma, como explica o PDE/Prova Brasil (2009), relações de sentido literal entre a expressão “DA HORA” e o sentido empregado no texto. O que mostra que a questão oferecia certo grau de complexidade, visto que grande parte dos alunos teve dificuldade para respondê-la, indicando que eles são capazes de localizar informações explícitas no texto, no entanto, não conseguem ir além desse nível para realizar inferências.

Dessa forma, conclui-se que a correção e avaliação das repostas dos alunos é feita de forma bastante detalhada, uma vez que cada erro e cada acerto são passíveis de uma interpretação e apontam o nível de leitura em que os alunos se encontram em relação a cada habilidade cobrada. Dessa forma, o documento avalia como foi cobrado cada descritor, por exemplo, descritor 1: Localizar informações explícitas em um texto. Com relação a esse descritor, assim como com os demais, o documento dá a explicação para as seguintes questões levantadas: *Que habilidades pretendemos avaliar?; 1 exemplo de item proposto; O que o resultado do item indica?; e Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?*. Essa avaliação é feita com base no desempenho de alunos em testes do Saeb e da Prova Brasil, com abrangência em todo país. Portanto, é uma avaliação que permite diagnosticar o nível de leitura nacional obtido na última avaliação aplicada.

Considerações finais

A partir dos estudos aqui citados, entendemos que pesquisas que tomam a escola, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, como ponto de partida para discussão de questões teórico-metodológicas, são de fundamental relevância no contexto brasileiro, visto que nos levam a importantes reflexões acerca da história do ensino em nosso país, assim como lançam luzes sobre as múltiplas questões que envolvem a prática docente e a comunidade escolar e seus agentes: os conteúdos privilegiados; o perfil das disciplinas; materiais didáticos; a escolarização de saberes acadêmicos; a concepção de escola e de professor que estão por trás de diferentes práticas; as finalidades do que se ensina na escola; qual o papel desempenhado por cada um de seus agentes (professores, alunos, pais, dirigentes, Estado etc.), entre outros aspectos.

A partir das pesquisas aqui citadas, percebemos que, no final do século XIX, até meados do século XX aproximadamente, o ensino da leitura tinha como foco a leitura oral, a boa pronúncia das palavras - dicção, o que não incluía o trabalho com a compreensão global do que era lido, apenas a significação de palavras isoladas. Da mesma forma, o ensino da escrita estava relacionado à caligrafia, deixando de lado qualquer aspecto ligado à qualidade do conteúdo do que era escrito.

No entanto, na década 80, as *ciências linguísticas* começam a contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, estabelecendo uma nova maneira de tratar o texto e a gramática. E, com isso, surgem importantes iniciativas do Governo, que propõe mudanças para o ensino de Língua Portuguesa, tais como: a *Proposta Curricular para ensino da língua portuguesa*, publicado pela Secretaria do Estado de São Paulo, em meados dos anos 80, e que serviu de base para a elaboração de outras tantas propostas curriculares; os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicados pelo MEC, em meados dos anos 90; e o PDE, lançado também pelo MEC, em 2007.

A leitura desses documentos representativos de uma época, como afirmam Geraldí, Silva e Fiad (1996), revela a presença constante de quatro aportes da Linguística para o ensino de língua materna: a concepção *sociointeracionista* (com base em Vygotsky e Bakhtin), a *noção de texto* como um produto do trabalho interativo com vínculo as suas

condições discursivas de produção; a noção de *variedade linguística* como própria de qualquer língua; e a *organização das práticas de sala de aula* em torno de três atividades: a leitura, a produção de textos (oral e escrito) e a análise linguística.

Vale salientar que o PDE/Prova Brasil (2009) enquadra-se nessa descrição feita por Geraldí, Silva e Fiad, em 1996, a respeito de principais propostas curriculares elaboradas nas décadas de 80 e 90. Isso evidencia que, apesar de as políticas públicas, desde a década de 80, estarem propondo mudanças nas práticas de ensino, pouco se tem avançado, visto que as propostas não mudaram muito ao longo dos últimos 20 ou 30 anos. Além disso, parece ficar evidente o caráter regulador da Prova Brasil, uma vez que ele se apresenta mais como um programa de ensino de leitura do que um simples instrumento de avaliação.

Com relação ao PDE/Prova Brasil (2009), percebemos que, em alguns pontos, ele é bastante inovador, apesar de manter a mesma abordagem de ensino dos documentos anteriores, a concepção sociointeracionista. A partir de sua análise e da constituição da Prova Brasil como instrumento de avaliação do desempenho dos alunos, resta-nos investigar como as escolas estão utilizando esse instrumento, e como o professor tem sido estimulado a refletir e melhorar sua prática de ensino a partir de seus resultados.

Referências

ARAÚJO, L. Os fios condutores do PDE são antigos. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 2, p. 24-31, set. 2007.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplina escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Orgs.) **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuição para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 9-38.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. PDE – **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC; SEB; Inep, 2009.

FARACO, C. A. O ensino do português no Brasil: alguns paradoxos e desafios. In: _____. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

GALVÃO, A. M. de O. Ler, escrever e aprender gramática para a vida prática: uma história do letramento escolar do século XIX. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. **Livros escolares de leitura no Brasil**: elementos para uma história. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GERALDI, J. W.; SILVA, L. L. M.; FIAD, R. S. Lingüística, língua materna e formação de professores. **D.E.L.T.A.**, v. 12, n. 2., p. 307-326, 1996.

PIETRI, E. de Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino da Língua Portuguesa. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 263-283, jan./jun. 2007.

SOARES, M. O. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (Org.) **Ler e navegar**: espaço e percurso da leitura. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. p. 31-76.

_____. **Português na escola**. História de uma disciplina curricular. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.