

O SAEB E SEU IMPACTO NAS PRÁTICAS DE LEITURA EM UM CONTEXTO ESCOLAR: TREINAMENTO OU LETRAMENTO?

SAEB AND ITS IMPACT ON READING PRACTICES AT PUBLIC SCHOOLS: TRAINING OR LITERACY?

Rozana Aparecida Lopes Messias  0000-0001-8885-0525

Docente do Programa de pós-graduação em Educação - UNESP- Presidente Prudente

Programa de Pós-graduação Profissional Profletras – FCL/Assis.

Universidade Estadual Paulista - Campus Assis

rozana.messias@unesp.br

Jaqueline Carvalho Silva  0000-0001-5131-2694

Doutoranda em Letras Programa de Pós-graduação - Letras

Mestrado em Linguagens e Letramentos pela Universidade Estadual Paulista

jaqueline_will@hotmail.com

Recebido em 17 de setembro de 2021

Aceito em 21 de dezembro de 2021

Resumo: O presente estudo, desenvolvido em uma escola Municipal, focaliza a elaboração e aplicação de atividades direcionadas ao desenvolvimento das práticas de leitura exigidas pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Tais exercícios, aplicados ao nono ano, baseavam-se na Matriz Curricular da Prova Brasil, um sistema de avaliação nacional, vigente até 2019. Tendo como perspectivas teóricas os conceitos de letramento autônomo e letramento ideológico, por meio de um estudo de caso, observamos 14 simulados elaborados por docentes e coordenadores. Enfatizamos na análise elementos do processo de seleção dos textos (datas de publicação dos textos não literários, tipologias e gêneros textuais). O estudo possibilitou a verificação de que a proposta da secretaria, pautada na referida matriz, tornou-se direcionadora da organização curricular da escola. Da mesma forma, observamos que as intervenções propostas refletiram de maneira positiva nos resultados do SAEB, todavia não foi possível constatar se garantiam o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes envolvidos.

Palavras-chave: SAEB, leitura, letramento.

Abstract: The present study, developed in a Brazilian public elementary school, focuses on the elaboration and application of activities directed to the development of reading practices required by SAEB (Elementary Education Evaluation System). Such exercises, applied to pupils in ninth grade, were based on the Curricular Matrix of Prova Brasil, a national assessment system, which was used until 2019. As theoretical background we use the concepts of autonomous and ideological literacy and through a case study we observed 14 tests which were prepared by teachers and coordinators. In the analysis, we emphasize elements of the process of text selection (publication dates of non-literary texts, typologies and textual genres). The study allowed us to verify that the proposal of the municipal department of education, based on the above-mentioned matrix, has become the school's curricular organization guide. Similarly, we observed that the SAEB proposals were considered positively, but it was not possible to verify whether they guaranteed the development of the critical literacy of the students involved.

Keywords: SAEB, reading, literacy.

Introdução

No presente artigo, apresentamos um trabalho de intervenção pedagógica empreendido por uma Rede Municipal do interior paulista, com vistas à preparação dos estudantes para o SAEB. Observamos, especificamente, as atividades desenvolvidas no âmbito de uma das escolas da rede. Consideramos, principalmente, em que medida tal ação, organizada a partir da Matriz Curricular da Prova Brasil, oportuniza o desenvolvimento do letramento ideológico dos alunos envolvidos.

Tendo em vista que o letramento ideológico contempla, segundo Street (1995), o conjunto de práticas sociais e culturais exercidas pela sociedade e, dessa forma, as práticas de letramento não se dissociam das relações de poder que balizam a sociedade, relacionamos a pertinência de nosso estudo à cobrança imposta pelo “ranqueamento” promovido pelo SAEB. O desejo de estar nas primeiras posições desencadeou nas escolas, de maneira geral, em maior ou menor grau, um direcionamento das ações educativas ao ensino daquilo que a Matriz de tal exame preconiza como principal conteúdo a ser desenvolvido, sem considerar que essa representa, substancialmente, apenas um recorte do Currículo de Língua Portuguesa, vigente antes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em essência, a matriz aborda algumas habilidades específicas de leitura, presentes nas diretrizes indicativas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), delimitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), com base em um estudo que reuniu os currículos dos estados brasileiros.

A partir de nossas vivências como professoras, tanto na Rede estudada, quanto em outros contextos, entendemos que a metodologia focada no cumprimento de metas impostas por avaliações externas interfere no trabalho das instituições escolares. Essa preocupação com a posição que a escola ocupará nos rankings nacionais e locais, muitas vezes, acaba levando os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a organizarem ações de ensino de Língua Portuguesa por meio de atividades que não suscitam a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura. Considerando que a leitura é uma prática central do ensino de língua, que ecoa no processo de aprendizagem de todos os demais conteúdos escolares e na vida fora da escola, essa postura pode ser nociva. Sobre a relevância de tal prática, os PCNs, em 1997, já ressaltavam que

Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que: as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (BRASIL, p. 19).

Para que tais atitudes sejam desenvolvidas, destacamos a importância de um trabalho escolar que enfatize os aspectos sociais e contextuais engendrados nos textos. Sobre essa questão, Antunes (2003) retratou que a escola infelizmente ainda via as habilidades de leitura como algo centrado na decodificação da escrita, sem dirigir tais habilidades para a dimensão da interação verbal. A leitura, de acordo com a autora, acabava assimilada pelo aluno como sendo uma atividade sem interesse, sem função, sem prazer, uma interpretação que se fixava na superficialidade do texto, sem reflexão.

Antunes ressalta que essas práticas estão relacionadas a um velho hábito de utilização do texto “como pretexto” para o ensino de conteúdos estruturais.

Observamos que o posicionamento de Antunes vai ao encontro das teorias de letramento, pois como afirma Geraldi (2014) uma das funções da escola é levar aos estudantes materiais que enriqueçam seu letramento e desenvolvam seu senso crítico. Para isso, ele afirma que precisamos adequar a proposta de currículo aos diferentes sujeitos (cultura, linguagem, classe social).

Diante do exposto, desenvolvemos um estudo com vistas a observar nos simulados preparatórios para o SAEB, aplicados por uma rede escolar municipal paulista: (a) A atualidade dos textos utilizados, no momento da aplicação e (b) a diversidade de tipologias e gêneros textuais contempladas. A partir dessa observação e análise, buscamos ponderar se a preparação dos alunos para o SAEB coaduna com o conceito de letramento ou incentiva a internalização do formato dos exercícios das provas.

Assim, na primeira seção do presente artigo, apresentamos a metodologia do estudo e o contexto pesquisado. Em seguida, ilustramos os conceitos de leitura e letramento e sua relação com SAEB; posteriormente, ilustramos a intervenção pedagógica realizada na escola e sua intersecção com os resultados do SAEB de 2015.

Metodologia de trabalho e contexto de pesquisa

Para alcançar os objetivos traçados em nossa investigação, desenvolvemos um trabalho cujos dados apresentam cunho qualitativo. Por tratar-se de um estudo com foco em uma realidade escolar específica, que pode ser generalizável a outras escolas, enquadramos nosso estudo nos moldes de um estudo de caso (LÜDKE, ANDRÉ, 1986). A escola observada localiza-se no centro da cidade e, de acordo com o questionário socioeconômico da Prova Brasil de 2015, seus alunos caracterizam-se como de nível social considerado médio alto. No tocante ao perfil dos docentes observamos, de acordo com o mesmo questionário, que 100% dos educadores ministravam aula na sua área de formação.

Nesse contexto escolar, observamos as avaliações semanais aplicadas aos discentes, no processo de preparação para o SAEB. Com os dados advindos da análise levantamos o quantitativo de tipos e gêneros textuais, (diversidade necessária à construção do repertório cultural) bem como a data dos textos empregados (adequação temporal ao contexto social), ambas premissas para a construção do letramento.

Conforme explicitamos no início do artigo, a presente pesquisa pauta-se na inquietação de uma das autoras, deflagrada durante o trabalho como professora de Educação Básica – Ciclo II – da referida Rede Municipal do interior paulista. Especificamente, em uma escola que, desde que passou por um processo de municipalização, em 2007, investe para alcançar melhores notas, as chamadas “metas” estabelecidas em avaliações externas como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Segundo dados do INEP em 2007, primeiro ano da municipalização, a referida instituição escolar alcançou média 4,0. Em 2009, avançou para 6,1; em 2011 subiu para 6,2 e na avaliação de 2013 alcançou o índice 7,3, o que a colocou em primeiro lugar em todo o Estado de São Paulo e como a segunda melhor Escola pública do Brasil. Em 2015, recuou no índice obtendo média 7,0, todavia ainda manteve-se entre as melhores escolas públicas do Brasil, segundo o IDEB.

A despeito de tais observações, ao focalizarmos o contexto e os documentos norteadores do ensino de língua portuguesa (PCNs, 1997), bem como as diretrizes que

fundamentam o próprio SAEB, ficaram expostas algumas adversidades que podem ocorrer não somente no contexto observado, mas também em outras escolas. Tais questões dizem respeito à aplicabilidade da Matriz de Referência do SAEB com vistas à promoção da galgada “qualidade” exposta pelo IDEB. Delimitamos, a partir de nossa observação das ações empreendidas pela unidade escolar com vistas a preparação para a prova, aqueles aspectos que julgamos mais relevantes:

I – Os professores quase não possuíam autonomia na escolha dos materiais (textos e questões), uma vez que o trabalho se voltava a materiais propostos pela coordenação;

II – Os alunos faziam simulados semanais como única forma de estudo e o professor, devido à escassez de tempo, muitas vezes, corrigia de forma mecânica;

III – O trabalho com habilidades leitoras era direcionado somente pela Matriz Curricular do SAEB, que considera o mínimo que o aluno deve dominar para ser considerado multiletrado;

IV – Havia pouca preocupação dos envolvidos na seleção de materiais atualizados, que fizessem parte do cotidiano do aluno;

V – Havia falta de embasamento teórico acerca das perspectivas que orientam as avaliações externas.

Tendo como parâmetro as questões arroladas, enfocamos os simulados semanais aplicados com a intenção de preparar os alunos para o SAEB. Em uma primeira proposta de análise e em consonância com o período em que acompanhamos as atividades desenvolvidas na escola, presencialmente, observamos todos os simulados do ano de 2015, aplicadas aos 9º anos (público-alvo do SAEB) e percebemos que as últimas provas contemplavam questões que destoavam da perspectiva dessa avaliação. Em consulta à coordenação verificamos que as questões que compunham as provas do segundo semestre eram voltadas à preparação para os vestibulinhos locais e regionais, portanto utilizavam o banco de questões das provas anteriores para organizar os simulados para os alunos. Dessa maneira, optamos por analisar somente o primeiro semestre de 2015, totalmente direcionado ao SAEB.

Os Verificas, como são chamados os Simulados, eram elaborados utilizando somente os descritores, ou seja, as 21 habilidades da matriz curricular do SAEB¹ as quais podem ser observadas na figura 1:

¹ Disponibilizamos a matriz para consulta no Anexo A, ao final do artigo.

Figura 1: Descritores do SAEB

<ul style="list-style-type: none"> • Tópico I: Procedimentos de Leitura <p>D1 – Localizar informações explícitas em um texto.</p> <p>D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.</p> <p>D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.</p> <p>D6 – Identificar o tema de um texto.</p> <p>D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse respeito.</p>	<p>D7 – Identificar a tese de um texto.</p> <p>D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.</p> <p>D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.</p> <p>D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.</p> <p>D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.</p> <p>D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Tópico II: Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto <p>D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc).</p> <p>D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tópico V: Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido <p>D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.</p> <p>D17 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras anotações.</p> <p>D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.</p> <p>D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Tópico II: Relação entre textos <p>D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.</p> <p>D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tópico VI: Variação linguística <p>D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Tópico IV: Coerência e coesão no processamento do texto <p>D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.</p>	

Fonte: Elaborada pelos autores com base na matriz de referência disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_lingua_portuguesa_e_matematica_do_saeb.pdf. Acesso em 26/02/2021

Além da elaboração de questões, outras vezes, ainda tendo como parâmetro os descritores, as coordenadoras adaptavam e copiavam exercícios retirados de consultas a bancos de questões de outros estados, as quais eram alteradas a fim de atenderem aos descritores.

Partindo dessas inquietações, analisamos 14 simulados que foram aplicados de março a junho de 2015 (primeiro semestre), totalizando 140 questões. Conforme explicitamos anteriormente, enfocaremos os seguintes aspectos:

1º- identificação dos tipos textuais (de acordo com a perspectiva de Marcuschi, 2005) que serviram de texto base para cada questão;

2º - classificação dos gêneros textuais (de acordo com a perspectiva de Marcuschi, 2005) que serviram de texto base para cada questão;

3º- diagnóstico das datas de publicação dos mesmos, a partir dos suportes onde os mesmos foram divulgados.

O Ensino de leitura: letramento e sua relação com o SAEB

Conforme já relatamos, as exigências impostas pelo SAEB e as orientações pedagógicas que norteiam o trabalho com a leitura na educação básica nem sempre dialogam. A necessidade de se trabalhar com as habilidades explicitadas pela Matriz Curricular, sugerida pelo SAEB, faz eclodir no meio escolar ações pedagógicas com vistas a preparar os estudantes para conseguirem bom desempenho na referida avaliação. O que nos chama a atenção nessas ações é nossa crença de que, para que tais habilidades de leitura sejam trabalhadas de acordo com a Matriz faz-se necessária uma ação que englobe a leitura não somente como capacitação para uma prova externa, mas

como meio para desenvolvimento crítico, social, linguístico, ideológico. Esse é, no nosso entender, o grande nó do processo de ensino e aprendizagem de práticas de leitura instaurado na escola observada. Justificamos esse desvio de foco pois,

Por causa da pressão que resultados de avaliações externas exercem sobre as escolas, o que está definindo o currículo no Brasil são elas, o que é absolutamente inadequado pedagogicamente. Os professores passam a ensinar só aquilo que as avaliações externas medem, que é apenas uma pequena e parcial amostra daquilo que as crianças precisam desenvolver e aprender (SOARES, 1998, p. 12).

Cabe esclarecer que não podemos indicar os docentes como sendo os responsáveis por tais atitudes, na verdade acreditamos que eles são pressionados, junto com as instâncias de gestão escolar, a cumprirem com uma agenda de estudos que mantenha a escola em um bom nível de ranqueamento. As políticas públicas, na maioria das vezes, são implantadas com intuitos que vão além da promoção educacional.

Atrelada a essa questão de ordem estrutural, há o posicionamento pedagógico imposto por uma ação de treinamento que desconsidera que para alcançar níveis efetivos de leitura há de se colocar o sujeito no centro do processo ensino e aprendizagem e não o tratar como um ser vazio que nada sabe. O domínio da língua padrão, deve vir por práticas significativas que respeitem, de alguma forma, o contexto vivenciado por esses estudantes, conforme já advertiram os PCN,

Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que: as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (BRASIL, 1997, p. 19).

Sobre esse tema, Geraldi (2014) afirma que uma das funções da escola é a de levar aos estudantes materiais que enriqueçam seu letramento e desenvolvam seu senso crítico. Para isso, ele afirma que precisamos adequar a proposta de currículo aos diferentes sujeitos (cultura, linguagem, classe social). A proposta de currículos variados, com o intuito de atender a tais diferenças, dá margem aos diferentes letramentos.

Nesse sentido, quando nos referimos a letramento, letramento autônomo e letramento ideológico nos pautamos em estudos diversos. Primeiramente, letramento, para Scibner; Cole, 1981, apud Kleiman, 2014, p. 19, pode ser definido como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Em contraste com essa perspectiva, o modelo autônomo de letramento é “[...] em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca” (STREET, 1993; apud ROJO, 2009, p.99). Por essa última perspectiva, a educação se torna um ato de encher os alunos de conteúdo, como se eles fossem vazios.

Na contramão dessa perspectiva, portanto, o modelo que deveria ser mais considerado pela escola é o modelo de letramento ideológico “[...] que reconhece as práticas de letramento ligadas às estruturas sociais e a variedades de práticas culturais agregadas à leitura e escrita” (MICARELLO e MAGALHÃES, 2014, p.156).

Desse modo, o educando não só utilizaria a língua para “funcionar” na

sociedade, mas também para se posicionar, argumentar, para mudar seu contexto social. Para tanto, há a necessidade de inserir no contexto escolar tipologias e gêneros textuais que fazem parte do espaço social das crianças/jovens e, a partir disso, apresentar gêneros mais formais e literários. Colocamos a noção de tipos textuais ao lado da noção de gênero textual por pensarmos que as avaliações a que os estudantes são submetidos consideram, também, aspectos estruturais dos textos. A fim de embasar a diferenciação entre tipologia e gênero textual, esta pesquisa pauta-se na perspectiva de Marcuschi (2005) a qual assenta-se na Linguística Textual.

Para o autor, a atividade verbal segue uma forma mais fixa (tipo textual) e uma mais variável e ajustável de acordo com a intenção do falante. Marcuschi (2005, p. 22) compartilha da ideia bakhtiniana de que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. Dessa maneira, o autor classifica tipo textual como uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSCHI, 2005, p.22).

O conceito de gênero textual, por sua vez, representaria os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Podemos depreender, assim, que os tipos textuais são mais limitados e os gêneros são praticamente infinitos. Como exemplo de gêneros textuais, Marcuschi (2005) destaca: telefonema, sermão, cartas (e suas variantes), romance, bilhete, aula expositiva, receita, horóscopo, resenha, lista de supermercado, edital de concurso, piada, notícia jornalística etc.

Refletindo acerca de tais afirmações, pontuamos o fato de que se faz necessário o trabalho com os textos a partir do conceito de gêneros textuais, defendidos desde a publicação dos PCN para o Ensino de Língua Portuguesa, em 1997. Tal ensino organiza-se pautado na diversidade e no uso efetivo da língua, mesmo em situações de avaliação ou preparação para ela. No caso da Prova Brasil, esse conceito deve ser respeitado na organização das competências e habilidades requeridas.

As ações preparatórias para o SAEB em uma escola de Educação Básica: treinamento ou letramento?

Nesta seção, discorreremos os dados obtidos a partir dos simulados. Observamos, conforme já mencionado, a ação interventiva de agentes de um município paulista no intento de preparar estudantes do nono ano para o SAEB. Buscamos identificar em que medida tal preparação contribui para com o letramento ideológico dos estudantes, observando dois aspectos: a diversidade de tipos e gêneros textuais apresentados e a temporalidade dos textos, sobretudo os não literários. Tendo esse parâmetro como esteio, observamos 14 simulados aplicados aos estudantes, durante o primeiro semestre de 2015.

A respeito dos tipos textuais que foram identificados nas provas, segue a tabela abaixo:

Tabela 1 - Tipos textuais

TIPOS TEXTUAIS		
Tipos textuais	Número de questões	Porcentagem
Narração	90	64,2
Argumentação	20	14,2
Exposição	17	12,1
Descrição	07	5,0
Injunção	07	5,0
Total: 05	Total:140	Total: 100%

Fonte: Elaborada pelos autores, 2017.

Como já explicitado anteriormente, nos baseamos na perspectiva de Marcuschi (2005) em relação à divisão entre tipos textuais e gêneros textuais para a classificação das questões dos simulados. Percebemos que mais da metade das questões pertencem à tipologia narrativa. Isso pode ocorrer, entre outros motivos, pelo fato de que é o tipo mais predominante (onde se encontram a maioria dos gêneros) e, também, o mais escolarizado². Dessa maneira, podemos afirmar que as avaliações que os alunos faziam toda semana não contemplavam as instruções nem da própria avaliação foco (Prova Brasil), nem dos PCNs, pois ambos visam um trabalho com todas as tipologias.

Observamos, por exemplo, que em apenas 36,3 dos textos não predomina a tipologia narrativa e em apenas 5,0% aparece a descrição e a injunção, tipos que estão muito presentes no cotidiano comunicacional.

Em relação aos gêneros, o que os simulados apresentam não difere muito da observação sobre os tipos. Para tal consideração nos pautamos na infinidade de gêneros textuais materializados em diversos suportes e à disposição da escola, bem como os 26 gêneros exigidos pela Matriz do SAEB, dentre os quais: Reportagem, Artigo de opinião, Crônica, Fragmento de romance, Poema, Charge, Lenda, fábula, Letra de música, Abaixo-assinado, Verbete, Diário, Provérbio, HQ, Enquete, Tirinha, Editorial, Artigo, Anedota, Conto, Resenha, Notícia, Carta do leitor, Cordel, Tese e Manual.

Sobre os gêneros encontrados nos simulados da escola, segue tabela abaixo:

Tabela 2 - Gêneros textuais

GÊNEROS TEXTUAIS		
Gêneros Textuais	Número de questões	Porcentagem
Selo de produto eletrônico	02	1,4
Reportagem	11	7,8
Charge	06	4,2
Crônica	13	9,2
Poema	22	17,7

² Entendemos neste contexto por “Tipo de texto escolarizado” aquele que é mais proeminente no ambiente escolar.

Texto de divulgação científica	16	11,4
Notícia	02	2,8
Letra de Música	12	8,5
Conto	09	6,4
Anedota	05	3,5
Anúncio publicitário	05	3,5
HQ	10	7,1
Poético em prosa	02	1,4
Resenha de livro	01	0,7
Infográfico	02	1,4
Cartaz	03	2,1
Artigo de opinião	12	8,5
Fragmento de romance	03	2,1
Transcrição de áudio	01	0,7
Gráfico	01	0,7
Total: 20	Total: 140	Total: 100%

Fonte: Elaborada pelos autores, 2017.

Segundo Marcuschi (2010), os gêneros textuais são quase infinitos, pois relacionam-se às diversas formas de comunicação humana orais e escritas, sendo impossível contabilizá-los, principalmente com a evolução da tecnologia, quando novas formas de relações interpessoais se mostraram presentes nas comunicações como: e-mail, Facebook, chats, Twitter, etc. Frente a essa realidade, percebemos que o número de gêneros trabalhados pela referida Rede Municipal ainda é pequeno (20), sendo que os do tipo narrativo são predominantes. Outro aspecto que destoa do ideal é a adequação desses gêneros em relação aos gêneros cobrados pelo SAEB, pois há apenas um montante de 46% dos gêneros exigidos pela Matriz presentes nos simulados. Como citado anteriormente, muitos aparecem em demasia, mas não estão presentes na escala e vice-versa, sendo que 54% dos gêneros fixados não foram abordados. Dessa maneira, constatamos um trabalho que se distancia, ao que nos parece, das teorias que fundamentam a avaliação (SAEB) e da educação para o letramento crítico, de forma geral.

Outro aspecto que transparece na afirmação anterior é o fato de que poucos textos apresentam fonte, data de publicação e/ou acesso, como podemos observar na tabela que segue:

Tabela 3 - Data de publicação dos textos

DATAS DE PUBLICAÇÃO DOS TEXTOS		
Data	Número de Questões	Porcentagem
NC	92	65,7
1982	0,2	1,4
1983	0,2	1,4
1984	01	0,7
1990	01	0,7

1993	01	0,7
1994	01	0,7
1996	01	0,7
1997	01	0,7
1998	03	2,1
1999	02	1,4
2000	04	2,8
2001	02	1,4
2002	03	2,1
2003	03	2,1
2004	02	1,4
2005	01	0,7
2006	03	2,1
2009	04	2,8
2010	02	1,4
2011	03	2,1
2012	02	1,4
2013	02	1,4
2014	01	0,7
Total: 24	Total: 140	Total: \cong 100%

Fonte: Elaborada pelos autores, 2017.

Na tabela acima, observamos que mais de 60% dos textos não possuem referências temporais. Outro número relevante é que dos 34,3% dos textos que possuem data, 3,5% pertencem à década de 80; 7,0% à década de 90; de 2000 a 2010, 16,8%; e na última década (2010 até 2015) apenas 7% das questões. Esses dados nos mostram que os textos, considerado apenas os não literários, parecem estar temporariamente distantes da realidade dos estudantes. Não colocamos nesse cômputo os textos literários, uma vez que poemas, músicas, contos, crônicas, entre outros, podem ser considerados por outros aspectos e relacionados à vida cotidiana, sendo atemporais e, portanto, não fazem parte de nossa crítica em relação às datas dos textos. Sobre esse gênero, observamos que dos 7% de textos concentrados no intervalo entre 2010-2015, apenas 2% são literários.

Analisando os aspectos acima citados e listados nas tabelas, percebemos que há certa incompatibilidade com o trabalho realizado e suas reais finalidades. Os simulados semanais são aplicados para que possam subsidiar o trabalho pedagógico contínuo com as habilidades requeridas para a avaliação, porém tais iniciativas destoam da escala aferida pela Prova Brasil, a qual prevê uma gama vasta de tipologias e gêneros textuais. Outra problemática diagnosticada é que os simulados não parecem contribuir com o nível de letramento dos educandos, em uma perspectiva crítica e situada na realidade, uma vez que a exploração dos tipos e gêneros textuais é escassa e os textos não literários são desatualizados, dificultando a relação com o contexto social vivenciado pelos estudantes. Apesar de tal observação, compreendemos que a seleção de textos mais atualizados dificultaria o aproveitamento de questões de anos anteriores e tomaria um tempo de preparação que os professores envolvidos em tal processo não possuem.

Considerações finais

Depois de toda caminhada empreendida no desenvolvimento da presente investigação, pelo recorte apresentado no presente artigo, concluímos que o trabalho realizado pela escola, no ano de 2015, de preparação para o SAEB, apesar dos esforços dos envolvidos, acabou na superficialidade. O pouco tempo que os professores e coordenadores dispunham para dar conta de todas as demandas e cobranças das instâncias superiores (secretaria de educação) tais como: preparar os estudantes do nono ano para o SAEB, para os vestibulinhos de Ensino Médio etc. não lhes permitia aprofundar-se na epistemologia que circunda a avaliação em foco. Sem propriedade das noções de gêneros textuais, tipologias textuais, construção do discurso etc. os envolvidos elaboravam provas a partir de recortes de outras já aplicadas, que direcionava os estudantes ao treinamento das habilidades exigidas na prova. Entendemos, conforme explicitamos outras vezes, que essa forma afoita de trabalhar a preparação para tal avaliação, dentre outras possíveis motivações, dá-se pela importância dos dados provenientes desse exame, principalmente o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que interfere diretamente em benefícios governamentais que a escola pode ou não receber de acordo com o desempenho dos estudantes.

Para Geraldi, 2014, p.383, treinar para responder pode elevar os índices. Esses, por sua vez, dão aparente sucesso às inúmeras consultorias prestadas aos diferentes sistemas de ensino que serão subsídios para as avaliações externas. Destacamos que, para Geraldi, há um “aparente sucesso” com o treino. Sendo assim, concluímos que o trabalho da Rede observada pendia mais para treinamento que, em tese, surtia algum efeito, o que é justificado pelos resultados do IDEB.

Todavia, para nós, à escola cabe a formação dos estudantes no processo de leitura. Assim, o trabalho com a língua não deve ser centrado a uma Matriz de Avaliação Externa. Da mesma forma, não conseguimos vislumbrar eficiência em uma avaliação que avalia crianças de um país tão extenso como o Brasil, por meio de um mesmo instrumento. Apesar disso, entendemos a necessidade de se ter um “termômetro” que demonstre o que ocorre no Brasil em termos de nível de letramento.

Acrescido a isso, defendemos a ideia de que caso as escolas desejassem trabalhar com as Matrizes, precisariam antes de tudo estudá-las, para formatar uma ação significativa. Os agentes (externos e internos à escola) que direcionam o trabalho com o currículo na sala de aula deveriam observar o processo de leitura como algo que transcende um conjunto de habilidades pré-determinadas em uma Matriz.

Esse processo de curricularizar práticas de leitura moldadas por objetivos tão específicos, quanto os esperados pelo SAEB, afasta outras formas de imergir nos textos, tais como a leitura por deleite, o estudo semiótico do texto e um aprofundamento crítico que amplie as percepções da própria relidade. Não se considera, por exemplo, que durante o processo de leitura ocorrem ativações cognitivas e metacognitivas que variam de pessoa para pessoa. Sendo assim, ousamos indicar que não há problemas em se trabalhar com uma Matriz de Referência, desde que ela não seja o único conteúdo considerado nas práticas de leitura. Em uma visão ambiciosa, pensamos em desenhar essa integração em trabalhos futuros.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Prova Brasil: avaliação do rendimento escolar, Ensino Fundamental, matrizes de referências, tópicos e descritores*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: http://provabrazil.ineo.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid=98. Acesso em: 04.01.2021

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 2013.

CARVALHO, R. S. *Avaliação diagnóstica de habilidades de leitura: nova concepção, nova forma de agir*. In: SILVA. S. R & FILHO.S. C. A .Org(s). *Sobre avaliação e ensino de línguas: (re) discutindo conceitos e (re) elaborando ações*. Campinas- SP: Pontes Editores, 2016. p. 15-38.

GERALDI, J. W. *A produção dos diferentes letramentos*. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago/Dez 2014.

KLEIMAN, A. *Letramento na contemporaneidade*. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago/Dez 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 19-36.

MICARELLO, H.A.L.S; MAGALHÃES.T. G. *Letramento, linguagem e escola*. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2):150-163, Ago./Dez.2014.

Portal QEdU- Fundação Lemann. Disponível em: < <http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em 04.01.2021.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS. Neusa Barbosa. (org). *Língua Portuguesa e ensino: História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. P. 53-60. (7 páginas).

STREET, B. V. *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Harow: Pearson, 1995

ANEXO A

MATRIZ DE REFERÊNCIA PROVA BRASIL: LÍNGUA PORTUGUESA - 9º ANO

Tópico I: Procedimentos de Leitura

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse respeito.

Tópico II: Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto

D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc).

D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Tópico II: Relação entre textos

D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Tópico IV: Coerência e coesão no processamento do texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar a tese de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Tópico V: Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras anotações.

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Tópico VI: Variação linguística

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