



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

RODRIGO PEREIRA DE ALMEIDA

**MANIFESTAÇÕES DA “PEDAGOGIA DO EXAME” NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA ALUNOS(AS) DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM FORTALEZA**

FORTALEZA

2018

RODRIGO PEREIRA DE ALMEIDA

MANIFESTAÇÕES DA “PEDAGOGIA DO EXAME” NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA ALUNOS(AS) DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM FORTALEZA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Ceará.
Área de concentração: Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel
Filgueiras Lima Ciasca.
Coorientadora: Profa. Dra. Camilla Rocha
da Silva.

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A45m Almeida, Rodrigo Pereira de.
MANIFESTAÇÕES DA "PEDAGOGIA DO EXAME" NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA ALUNOS(AS) DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA
ESCOLA PÚBLICA EM FORTALEZA / Rodrigo Pereira de Almeida. – 2018.
64 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará,
Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia
, Fortaleza, 2018.

Orientação: Prof. Dr. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.

Coorientação: Prof. Dr. Camilla Rocha da Silva.

1. Avaliação da Educação. 2. Ensino da Língua Portuguesa . 3. Avaliações Externas. 4.
Pedagogia do Exame. I. Título.

CDD 370

RODRIGO PEREIRA DE ALMEIDA

MANIFESTAÇÕES DA PEDAGOGIA DO EXAME NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA ALUNOS (AS) DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso de
Pedagogia da Universidade Federal do
Ceará, como requisito parcial a aprovação
na atividade de Trabalho de Conclusão de
Curso.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Camilla Rocha da Silva (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Adriana Eufrásio Braga Sobral
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus pais, Maria Eunice Pereira de Almeida e Carlos Pereira de Almeida.

AGRADECIMENTOS

Ao Luis Eliaquim Gomes de Sousa, pelo comprometimento, parceria, companheirismo e diligência na construção desse trabalho e de toda uma história compartilhada ao longo desses três anos.

À Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca, pela orientação e recomendações pertinentes para a composição deste trabalho.

À Profa. Dra. Camilla Rocha da Silva, por conceder parte de seu valioso tempo nas recomendações, avaliações e direcionamentos, sem os quais este trabalho jamais teria sido concluído.

À Profa. Dra. Adriana Eufrásio Braga Sobral, que gentilmente aceitou o convite para compor a banca avaliadora deste trabalho.

À professora entrevistada, pelo tempo concedido em sala de aula e durante seus intervalos.

Ao Kailton Jonathan Vasconcelos, pela paciência oriunda de uma amizade de mais de dez anos, ao me acompanhar nas visitas aos mais variados sebos de Fortaleza na busca de livros que delineariam o profissional que venho me tornando.

À Maria Luisa Torres Ribeiro dos Santos, amiga fiel e companheira em todos os momentos mais difíceis dessa jornada na faculdade.

À Profa. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro, por todas as recomendações bibliográficas e por ter me apresentado ao ensino de Língua Portuguesa de uma maneira apaixonante.

À Isla de Sousa Delmiro, pelo apoio emocional dado até aqui.

“Nossas ações são carregadas de intenções, reveladoras de posturas diante da vida. Não a como separar o agir e o pensar.”

(Jussara Hoffmann)

RESUMO

O presente trabalho busca identificar as manifestações de fenômenos da “pedagogia do exame” em uma sala de aula do 5º ano do ensino fundamental. Tais manifestações serão exploradas, relatadas e analisadas dentro das teorias que abordam a avaliação, tema desta pesquisa qualitativa, realizada após levantamento bibliográfico e posterior inserção do pesquisador. Para tanto, por meio de observação não participante, relataremos certas ocorrências que influenciam o ensino da disciplina de Língua Portuguesa a alunos(as) do 5º ano do Ensino Fundamental, como também compreender como essas manifestações intervêm na elaboração do planejamento e nas práticas realizadas. Após utilizar-se a pesquisa de campo como forma de captação de dados, inferiu-se que a sobreposição do exame como ponto central na relação da professora com seus(suas) alunos(as) tornou-se um aspecto que contradizia o estabelecido como parâmetro ideal no aprendizado de Língua Portuguesa adotado nos documentos oficiais do Estado. Chegou-se à conclusão de que a prática adotada não se caracteriza como uma avaliação significativa nem à professora nem aos(às) alunos(as), estando as avaliações em larga escala como ponto basilar do planejamento das aulas de Língua Portuguesa, vindo a tornar-se um obstáculo no cumprimento das propostas apresentadas em documentos oficiais, consequência comum à “pedagogia do exame”. São apresentadas estratégias de avaliação alinhadas com o modelo de avaliação autêntica para complementar a prática avaliativa da professora observada.

Palavras-chave: Avaliação. Língua Portuguesa. Pedagogia do Exame.

ABSTRACT

This paper aims to identify the phenomenology of the "pedagogia do exame" in a fifth-grade elementary school group. Such phenomena will be explored, described, and analyzed according to the theories that deal with assessment, the topic of this paper. To that end, using non-participant observation, we will describe facts that influence the teaching of Portuguese to fifth graders, as well as understand how these phenomena interfere with the working up of the lesson plans and actions that are taken. After using fieldwork as a method for gathering data, we have concluded that the prominence of the examination as a central point in the student-teacher relationship has become an aspect that goes against the ideal parameters for the learning of Portuguese adopted in official documents issued by the state. We have concluded that the practice in use does not constitute meaningful assessment to either the teacher or the students, with large-scale assessments featuring as the central point of the lesson planning of Portuguese classes. This fact has become an obstacle to satisfying the proposals in official documents. This outcome is common to the "pedagogia do exame." We then introduce assessment strategies that are in line with the model of authentic assessment to complement the evaluation methods of the teacher being observed.

Keywords: Assessment. Portuguese Language. Pedagogia do Exame.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 –	Caderno de Planejamento – Quadro Comparativo	35
Imagem 2 –	Quadro de Compartilhamento de resultados	38
Imagem 3 –	Quadro de Honra ao Mérito	39

LISTA DE SIGLAS

DCNE	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCLP	Proposta Curricular de Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
TD	Trabalho Direcionado
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – CONTEXTO E PROBLEMA	12
1.1 Objetivos	15
1.1.1 Objetivo geral	15
1.1.2 Objetivos específicos	15
1.2 Procedimentos metodológicos	155
2 A PEDAGOGIA DO EXAME NO SISTEMA DE CICLOS	188
2.1 O ritual pedagógico nas avaliações em larga escala	20
2.2 O autoritarismo na prática da avaliação escolar de larga escala	22
2.3 A prova como base do processo de ensino e aprendizagem	244
2.4 O ensino da Língua Portuguesa para o 5º ano e as matrizes do SPAECE ...	26
3 A ANÁLISE DE UM AMBIENTE DE SALA DE AULA	30
3.1 As práticas desempenhadas	31
3.2 A organização do espaço escolar e da sala de aula	39
3.3 A relação docente, grupo gestor e aluno(a)	42
3.4 Os Parâmetros Avaliativos da Professora	43
4 POSSÍVEIS SOLUÇÕES	46
4.1 Por uma Avaliação Mediadora no processo de ensino e aprendizagem	46
4.2 Avaliação Autêntica no Ensino de Língua Portuguesa	48
4.2.1 Avaliação da Oralidade, Leitura e Escrita por meio da Avaliação Autêntica	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	61
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	63

1 INTRODUÇÃO – CONTEXTO E PROBLEMA

O processo de ensino e aprendizagem vem sofrendo gradativas alterações com o passar dos anos. Diante dessas alterações, as estratégias de ensino, os conteúdos trabalhados em sala de aula, a forma com a qual o(a) professor(a) se relaciona com a turma e com os demais integrantes do espaço escolar tem se alterado ao longo dos anos. Diante dessas modificações, seria esperado que as avaliações sofressem alterações e que docentes modificassem sua abordagem e utilização das provas e dos exames em uso na sala de aula.

Entendemos aqui a avaliação conforme a definição de Luckesi (1996, p. 33), que a caracteriza como “[...] um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) enaltecem a importância da avaliação como um processo responsável pela redimensão da ação pedagógica e que deve ser capaz de assumir um caráter processual, formativo e participativo. As diretrizes apontam a importância dos processos avaliativos na educação quando estes estão alinhados ao zelo pela aprendizagem dos alunos, à necessidade de prover os meios e as estratégias para a recuperação daqueles com menor rendimento. Ao processo educativo, a avaliação deve servir para auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal por meio do processo de ensino e aprendizagem e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado, como apontado por Luckesi (1996).

A avaliação na educação brasileira vem assumindo uma função predominante no cotidiano escolar, de maneira a alterar moldes adotados previamente nas práticas tradicionais do ensino. Tradicionalmente, a avaliação se caracterizava como um exame que mensurava o que o (a) aluno(a) havia aprendido e determinava a aprovação ou reprovação do (a) aluno(a) no sistema de seriação. Porém, após as alterações nos modelos de organização escolar e com a adoção de avaliações em larga escala, tais como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, SPAECE¹, e a Prova Brasil² para diagnosticar o

¹ SPAECE, ou Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, é uma avaliação em larga escala aplicada para alunos do 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, EJA e estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio no Estado do Ceará. Implementado em 1992 pela Secretaria da Educação (SEDUC) com o objetivo de promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado.

desempenho das escolas, a posição que a avaliação vem assumindo na elaboração do planejamento e da configuração das relações escolares se tornou outra.

Conforme apontado por Luckesi (1996), as escolas passaram a adotar o exame como ponto basilar de suas práticas, levando ao surgimento do que ele chama de “pedagogia do exame”. De acordo com o autor, este fenômeno descaracteriza a identidade do(a) professor(a), do(a) aluno(a) e da própria avaliação, levando a uma relação autoritária na qual o(a) professor(a) pressiona seus alunos(as) por bons resultados, por meio de ameaças sobre as notas e o grau de dificuldade que suas provas irão assumir, estabelecendo uma relação de total alienação quanto ao valor que o procedimento avaliativo pode assumir na formação dos(as) estudantes. Estes(as), por sua vez, tornam-se cada vez mais apegados(as) ao resultado dos exames, ao invés de apreciar o conteúdo trabalhado e de experimentar uma verdadeira prática avaliativa que não esteja interessada somente nos resultados alcançados ao fim de um ciclo, mas em todo o processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Hoje, tais provas não estão mais a serviço exclusivo de um sistema de séries, no qual a progressão ou não do(a) aluno(a) dependia das notas alcançadas após a realização de um exame. A forma como a prática avaliativa é abordada nas escolas públicas de Fortaleza, diante das já citadas avaliações em larga escala, traz à tona a mesma polarização dos resultados avaliativos nas práticas pedagógicas, desprezando-se todo o percurso assumido pelo(a) aluno(a), sua evolução acerca do conteúdo e priorizando um resultado que definirá subitamente o desempenho do estudante. Luckesi (1996) define tal fato como um ritual pedagógico que limita o(a) aluno(a) a um estado imutável. Esse ritual promove uma conservação das potencialidades do(a) aluno(a), e, assim sendo, não auxilia a transformação educativa. Acaba se tornando um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar. No entanto, mesmo que os testes não sejam mais um fator preponderante do desempenho do(a) aluno(a), seus conteúdos e diretrizes curriculares adotados nas avaliações de larga escala acabaram se tornando a base na elaboração das atividades desempenhadas

² Prova Brasil é uma avaliação censitária das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

em sala de aula, objetivando os aumentos dos índices da escola, obedecendo a uma lógica hierárquica reprodutora do sistema em vigor.

Essa polarização da avaliação, ou dos conteúdos estabelecidos nas diretrizes dos sistemas avaliativos do Estado, torna o espaço de sala de aula um ambiente que conserva um modelo tradicional, em que o(a) professor(a) figura como detentor(a) único(a) do conhecimento, maior responsável pela seleção, delimitação e discussão de um tema. Cabe aos (às) alunos(as) ouvirem quietos(as) em suas carteiras, tomar notas do que vai sendo exposto e, ao final de um conteúdo, serem capazes de responder a todas as questões sobre determinado assunto em uma data específica, ilustrando de maneira categórica o que Luckesi (1996) encara como um ritual pedagógico avaliativo. Ao domesticar os (as) alunos(as), evitando que falem, se desorganizem ou proponham temas fora da grade de conteúdos estabelecida pela matriz curricular, nega-se à turma a oportunidade de fazer, na prática, aquilo que se define nos documentos oficiais. Como exemplo, pode-se tomar a Proposta Curricular de Língua Portuguesa, publicada pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará em 2014. Nela, define-se como objetivo esperado ao final do 5º Ano do Ensino Fundamental que o(a) aluno(a) seja capaz de:

[...] apresentar avanços no domínio de estratégias para lidar com casos de regularidades morfológicas, irregularidades e acentuação; desenvolver estratégias de compreensão leitora que o permita extrair e relacionar informações; monitorar o processo de compreensão; reagir a textos, bem como familiarizar-se com a cultura letrada e com a produção literária; realizar leitura oral fluente e expressiva, favorecendo a construção de sentido para si mesmo e para aqueles que acompanham sua leitura; produzir com autonomia os gêneros propostos do narrar, do expor e do argumentar; ter consolidado habilidades para a produção de textos orais de gêneros mais complexos como os do expor e argumentar. (CEARÁ, 2014, p.34)

Tais objetivos serão dificilmente alcançados se a visão construtivista do erro e a promoção da autonomia não ocorrerem no ambiente de sala de aula, afinal, como defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) (2001, p. 49), em relação ao desenvolvimento da oralidade, o espaço de sala de aula precisará contar com um ambiente que “[...] respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade”, assim como a aprendizagem da língua escrita precisará ser desenvolvida em um espaço que garanta e explore a heterogeneidade do grupo, para que o contato com a linguagem escrita desempenhe a função adicional de permitir que os(as) alunos(as) também sejam capazes de emitir e captar

informações, descentralizando a figura do(a) professor(a) tradicional, detentor(a) do conhecimento.

Em oposição ao que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa defendem, verifica-se uma ação intensa por parte dos(as) professores(as) para que as questões elaboradas e as atividades desempenhadas em sala de aula evitem o máximo possível a subjetividade dos(as) alunos(as) e a variabilidade de respostas para que os resultados tornem-se o mais próximos do que as matrizes empregadas nas avaliações em larga escala definem como ideal. Ao desempenhar essa postura cerceadora da subjetividade da turma, o(a) professor(a) promove uma prática autoritária, por meio de várias ações que proporcionam o surgimento de fenômenos da pedagogia do exame nas salas de aula.

1.1 Objetivos

Por meio do presente estudo de caso, realizado em uma escola da rede pública de Fortaleza entre setembro e dezembro de 2018, objetivou-se relatar e analisar a pedagogia do exame refletida na prática de uma professora do 5º ano do Ensino Fundamental segundo os objetivos descritos abaixo.

1.1.1 Objetivo geral

Evidenciar os fenômenos da “pedagogia do exame” que se manifestam por conta da aplicação dos exames de larga escala.

1.1.2 Objetivos específicos

- Relatar os fenômenos identificados.
- Expor os impactos da “pedagogia do exame” em uma sala de aula.
- Propor melhorias ao procedimento avaliativo da professora.

1.2 Procedimentos metodológicos

Para descrever os fenômenos observados, contou-se com a inserção do pesquisador dentro do espaço escolar como observador nas aulas de Língua

Portuguesa em uma turma do 5º ano composta por 29 alunos do Ensino Fundamental, regida por uma professora, aqui nomeada Lírio, formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará no ano de 2003 e docente da rede municipal de ensino há 11 anos, a qual leciona as disciplinas de Matemática, Português, Ciências e Artes.

A escola selecionada como ambiente da pesquisa se localiza no bairro Centro e conta com: 287 alunos(as); 11 salas de aula; 10 professores(as); biblioteca; sala de professores; secretaria e diretoria. A escola atende do 1º ao 9º do Ensino Fundamental. A ideia da pesquisa surgiu após as observações que alunos e alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará fizeram durante a disciplina de Estágio no Ensino Fundamental. Relataram a preocupação exacerbada do corpo docente e da gestão da escola em manter o trabalho exclusivo com os conteúdos que iriam ser cobrados nas avaliações em larga escala, as quais seriam aplicadas nas turmas ofertadas aos alunos(as) estagiários(as). Nos horários fora das atividades referentes à disciplina de Estágio no Ensino Fundamental, o autor do trabalho ora apresentado se inseriu na sala para realizar a observação e demais procedimentos da presente pesquisa.

Seguindo procedimentos de uma pesquisa qualitativa para a composição desse documento, formulou-se um estudo de caso da seguinte maneira: em um primeiro momento, houve a inserção do pesquisador na turma. Iniciou-se, então, uma pesquisa bibliográfica para conceituar os elementos observados. Deu-se, a partir daí, uma exploração dos fenômenos oriundos da pedagogia do exame por meio de um diário de campo, para catalogá-los e, desse modo, integrar tais dados aos sistemas de avaliação em larga escala e compreender como esses fenômenos interferem no ensino de Língua Portuguesa.

Seguimos com um relato e análise do ambiente de sala de aula, examinando as estratégias de ensino utilizadas pela professora, ao trabalhar alguns blocos de conteúdo, e como tais estratégias de ensino se conformam na fenomenologia da pedagogia do exame. Além disso, observamos a estratégia avaliativa que a professora Lírio utilizava em sua prática docente, identificando tal estratégia por meio da aplicação de uma entrevista semiestruturada com o objetivo de compreender a conceituação que a docente possuía sobre avaliação e quais parâmetros de leitura, escrita e oralidade seguia para determinar o desempenho do aluno em Língua Portuguesa, além de extrair informações relevantes à sua prática

docente. Ao fim, trazemos uma abordagem teórica que discute os meios pelos quais uma avaliação mais adequada deverá ocorrer.

De posse dos dados coletados, uma revisão bibliográfica foi iniciada para identificar e relatar os fenômenos, assim como possíveis soluções para a situação delineada nesse trabalho, embasando-as nas teorias da avaliação da aprendizagem que tratam sobre os modelos avaliativos e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Notou-se a necessidade de reduzir o campo de investigação para o processo de ensino e avaliação da Língua Portuguesa, tanto por questões de organização do tempo, como por ser uma das áreas do conhecimento mais relevantes nos blocos de conteúdos das avaliações em larga escala.

2 A PEDAGOGIA DO EXAME NO SISTEMA DE CICLOS

O termo “Pedagogia do exame” é utilizado por Luckesi (1996) para caracterizar o conjunto de práticas e fenômenos que surgem dentro de uma cultura avaliativa pautada no autoritarismo e na manutenção dos princípios conservadores da educação que regem a escola brasileira. Esse termo abrange alguns fenômenos observáveis em todos os espaços escolares marcados por uma prática avaliativa conservadora. São eles: atenção na promoção; atenção nas provas; os pais voltados para a promoção dos filhos; estabelecimento do ensino centrado nos resultados das provas e exames; contentamento com as notas obtidas nos exames.

Ao descrever tais fenômenos presentes na pedagogia do exame, Luckesi (1996) relata como as práticas avaliativas se comportavam dentro de uma organização do ensino pautada na seriação, na qual a aprovação ou reprovação do aluno se definia ao final do ano. Já no sistema de ciclos, a avaliação assume um caráter mais abrangente, sendo executada de maneira processual e, por vezes, não formal, não se pautando na repetição ou reprovação do(a) aluno(a), mas, sim, em possibilitar um avanço mais adequado às crianças e propiciar uma avaliação das estratégias empregadas pelo(a) professor(a). Uma nova concepção de avaliação deveria ter se desenvolvido ao longo dos anos em que se estabeleceu o novo modelo de organização escolar. Afinal, essa mudança no modelo organizacional do ensino foi justamente executada com o objetivo de reduzir os índices de fracasso escolar, caracterizado pelos números elevados de repetência que ocorriam no Ensino Fundamental ao fim da década de 1990, conforme aponta Melo (2006).

Contrariando as expectativas de que uma nova concepção de avaliação surgisse, o sistema de ciclos veio acompanhado de um novo modelo avaliativo. A Avaliação Nacional de Rendimento Escolar, conhecida como Prova Brasil e, no Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) são avaliações externas executadas, respectivamente, em nível nacional e estadual que passam a fazer parte da realidade escolar. Ambas as avaliações externas trazem como objetivo “[...] conhecer e analisar as necessidades de aprendizagem consideradas básicas, tendo em vista a formulação e o monitoramento das ações educacionais para possibilitar a todos os elementos envolvidos no processo educativo” (ANTÔNIO JÚNIOR, 2016, p. 528). No entanto, a maneira como são aplicadas, assim como a forma com a qual seus resultados são

utilizados, provoca o desencadeamento de uma série de fenômenos que se assemelham aos enumerados por Luckesi.

Sendo assim, definem-se os fenômenos enumerados por Luckesi (1996) da seguinte maneira, situando-os em um sistema escolar organizado em ciclos:

- a) atenção na promoção:** os (as) alunos(as) voltam sua atenção para a compreensão de como deverão executar os exames, para a atribuição de pontos e as normas a serem obedecidas em função da promoção;
- b) atenção nas provas:** os (as) professores(as) passam a usar as provas como instrumentos de controle do grupo de alunos(as), ameaçando aumentar a dificuldade ou desdenhando dos(as) alunos(as) por conta do baixo desempenho que o grupo ou alguns indivíduos obtiveram no resultado;
- c) os pais voltados para a promoção dos filhos:** os pais, mães e responsáveis pela criança ou jovem se aproximam da vida estudantil do(a) filho(a) por conta dos resultados obtidos nas provas: pelo mau comportamento tido em sala de aula, situação na qual dá-se ênfase ao mau desempenho; ou pelas boas notas, caso em que não se dedica o mesmo nível de atenção ao desempenho;
- d) estabelecimento do ensino centrado nos resultados das provas e exames:** o planejamento e o tipo de conteúdo a ser trabalhado são criados em função das avaliações de larga escala ou das provas que serão aplicadas em sala de aula. Para isso, faz-se intensa análise das curvas estatísticas e das médias obtidas para manter ou buscar novas estratégias que estabilizem ou promovam o aumento do desempenho escolar;
- e) contentamento com as notas obtidas nos exames:** o processo de ensino se volta para a obtenção de uma média no resultado da avaliação em larga escala que satisfaça os anseios de entidades participantes do sistema que rege a educação, voltando-se não para resultados que excedam ou fiquem abaixo da média, privilegiando uma estagnação do desempenho escolar.

Com relação à avaliação presente no sistema de ciclos, os fenômenos supracitados surgem neste ambiente, nas demais atividades a serem desempenhadas em sala de aula. Nasce daí outra característica enunciada por

Luckesi (1996), a saber, o medo, que se faz necessário para sustentar a pedagogia do exame. Ao contrário do uso das notas como fator de reprovação, a utilização da ameaça e do castigo para maior obtenção de melhores resultados nas notas e o intenso controle do comportamento da classe se torna uma prática autoritária rotineiramente executada em sala de aula. Contrariando as buscas por condições iguais através da educação, a pedagogia do exame nas avaliações de larga escala acaba por instaurar uma seletividade social na escola, dando continuidade ao formato conservador das avaliações, mesmo que estas participem de uma organização escolar onde já não cabem.

2.1 O ritual pedagógico nas avaliações em larga escala

A transformação da avaliação em um molde classificatório, ao nível do indivíduo, como relata Luckesi (1996), é um ato que classificará o sujeito sem lhe oferecer a oportunidade de aprimoramento. Quando partimos para uma análise em larga escala, as estratégias de ensino do(a) professor(a) e o desempenho de alunos(as) de uma rede de ensino passam a ser analisados tardiamente, oferecendo resultados no ano seguinte à execução da prova. Estaríamos, assim, tratando de um modelo avaliativo que está a serviço de interesses alheios à escola, tornando-se, conseqüentemente, uma prática desatrelada ao processo de ensino e aprendizagem, passando a ser de uso exclusivamente diagnóstico de um sistema educacional.

Diferente do que era antes estabelecido pelos exames tradicionalmente aplicados em sala de aula, em que o(a) aluno(a) era promovido(a) para a série seguinte dependendo do valor de sua nota, as avaliações de larga escala operam com outra finalidade. Os resultados são divulgados no ano seguinte ao ano em que o grupo foi examinado, não efetuando, em tempo hábil, mudanças significativas na prática do(a) professor(a). Além disso, não permitem identificar as necessidades e potencialidades dos(as) alunos(as) avaliados(as). Os resultados mostram que escolas que desempenham melhores estratégias e uso de recursos no cotidiano escolar são merecedoras de premiação e que melhor fazem uso dos investimentos públicos. A prestação de contas mediante os resultados dessas provas em larga escala passa a ser a função principal das avaliações estaduais e nacionais.

O real objetivo das avaliações em larga escala (Prova Brasil e SPAECE), como aponta Antônio Júnior (2016), é oferecer um panorama geral dos

investimentos empenhados nas escolas da rede, ou um *accountability* educacional. Segundo o autor, o estado do Ceará vem seguindo rigorosamente a perspectiva de prestação de contas à sociedade no tocante ao desempenho dos alunos na Educação Básica, assim como faz o Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB³, seguindo uma tendência mundial. Essa prestação de contas servirá para que se façam novos investimentos em estrutura física das escolas e novos concursos públicos para seleção de professores(as) ocorram de maneira a promover a qualidade do ambiente escolar. São os resultados que definirão a quantidade de investimentos e de premiações que as escolas receberão. Fato este originador de uma concorrência por melhores resultados, ou, como descreve Calderón (2015), uma “meritocracia em nome da melhoria do desempenho escolar”.

Essa relação entre investimentos e resultados na avaliação é responsável pelo surgimento de um ritual pedagógico que, como aponta Luckesi (2006), não auxilia a transformação social, pois, sendo a avaliação educacional escolar um procedimento classificatório, torna-se um instrumento autoritário e impeditivo da transformação social. Ao analisarmos, sob a ótica das avaliações em larga escala, a obtenção de bons resultados rendem prêmios, como o *Escola Nota Dez*, criado em 2009 para agraciar escolas que apresentam elevado desempenho escolar obtidos no SPAECE. Tais resultados criam uma concorrência pelo melhor desempenho e propiciam o surgimento de práticas que buscam a boa execução dessas avaliações. Como observado por Hoffmann (2016), as práticas avaliativas executadas em sala de aula passam a funcionar como “[...] redes de segurança em termos do controle exercido pelos(as) professores(as) sobre seus (suas) alunos(as), das escolas e dos pais sobre os professores(as), do sistema sobre suas escolas”. A autora ainda aponta que essas práticas enaltecem o certo em detrimento do errado, afastando-se de uma concepção construtivista e voltando-se para uma intensa preocupação com a prática secular da correção que, por sua vez, formula a chamada postura classificatória baseada em “Corrigir tarefas e provas do aluno para verificar respostas certas e erradas e, com base nessa verificação periódica, tomar decisões

³ SAEB é o Sistema de Avaliação da Educação Básica censitária realizado pelo Inep/MEC para alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental público e privado do país, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. São aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação é feita por amostragem. Os resultados são apresentados para cada unidade da Federação e para o Brasil como um todo.

quanto ao seu aproveitamento escolar, sua aprovação ou reprovação [em] todos os níveis de ensino (prática avaliativa)” (HOFFMANN, 2014, p. 94).

Delinea-se, assim, um formato de ritual pedagógico promovido em sala de aula, o qual já não se interessa pela promoção do(a) aluno(a) para a série seguinte, mas sim, pela colocação e premiação da escola. As avaliações em larga escala, aqui apresentadas em sua característica classificatória, passam a ser parte do cotidiano de sala de aula a partir do momento em que se tornam ponto basilar dos planejamentos. Hoffmann (2014) aponta que tal sistema classificatório é tremendamente vago, no sentido de apontar as falhas do processo e em não indicar as reais dificuldades dos alunos e dos(as) professores(as). O ritual pedagógico exercido dentro de um ambiente fortemente influenciado pelas avaliações em larga escala de cunho classificatório acaba por estimular um ambiente controlado, prejudicial ao processo de ensino e aprendizagem disposto a remodelar a sociedade.

2.2 O autoritarismo na prática da avaliação escolar de larga escala

Diante do modelo descrito no tópico anterior, podemos afirmar, embasados no que Luckesi (1996) aponta, que a prática da avaliação escolar atrelada à função classificatória reproduz o caráter autoritário presente no modelo liberal conservador, pois tal prática se dá como processo de enquadramento e controle dos indivíduos e espaços de acordo com parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social. Sendo assim, a avaliação se tornará não mais um instrumento de aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem como um todo, mas, sim, um meio disciplinador das condutas cognitivas e sociais, definindo o que deve ser aprendido, o que é indispensável e relevante para o aluno.

Faz-se necessário enquadrar o autoritarismo avaliativo em três aspectos diferentes. O primeiro se trata de um processo próprio das avaliações em larga escala, o de delimitação do conteúdo. Compreendendo-se que os exames a serem aplicados devem possuir o maior número de conteúdos que possibilitem uma análise da prática desempenhada na escola, o veículo avaliativo precisará conter o maior número possível de questões que tratam brevemente do tema. Esse modelo trabalhará blocos de conteúdos vastos em apenas um item, acabando por determinar que aquele conteúdo foi amplamente visto em sala de aula. Por outro lado, também acaba por excluir os conteúdos que foram mais bem explorados em

sala de aula. Esse distanciamento entre o conteúdo com o qual as turmas de uma escola tiveram contato e o que será obrigatoriamente trabalhado nos testes é uma das marcas do autoritarismo vigente na avaliação de larga escala, pois é um movimento antidemocrático e que se opõe à autonomia, tanto do(a) educando(a) como do(a) professor(a).

O segundo aspecto presente é o da função classificatória que se faz presente na forma estática com a qual os resultados das avaliações são classificados e não mais reorganizados para a possibilidade de uma nova tomada de decisões. Por mais que sua função primeira seja a de prestação de contas da unidade escolar, essa medida classificatória atrelada aos testes de larga escala é limitadora, pois faz com que toda uma prática se volte para a obtenção de conceitos ou notas classificando-as como inferiores, médias ou superiores. Tal como Luckesi (1996, p. 34) apresenta, “[...] classificações essas que podem ser transformadas em números e, por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em média”. Tais médias trazem uma questão a mais quando as notas ou conceitos obtidos são registrados em documentos oficiais, definindo a escola de acordo com o resultado da avaliação sem que haja o devido acompanhamento ao longo do ano escolar. Logo, o aspecto classificatório moldará a prática docente e o desempenho dos(as) alunos(as) no espaço de tempo de algumas horas enquanto durar a execução da avaliação anual.

Por fim, o autoritarismo se mostra ainda mais presente por meio do papel disciplinador que as avaliações assumem dentro da rotina escolar. Por meio de elementos empregados no ambiente escolar, como quadros de honra ao mérito, aclamando o modelo de aluno(a) a ser seguido naquela série, ou por meio do discurso docente que toma por base a média da turma em pequenos testes ou exames anteriormente aplicados. Verifica-se aqui o que Luckesi (1996) define como a total exacerbação do autoritarismo, pois se considera, inclusive, fatores antiéticos, como a relação do(a) professor(a) com determinado(a) aluno(a) para a atribuição de notas, tanto para redução como para o acréscimo de pontos no resultado final. Há, também, uma descaracterização da prova como sendo um “castigo” para punir os (as) estudantes por sua displicência e falta de compreensão dos conteúdos.

2.3 A prova como base do processo de ensino e aprendizagem

Diante da necessidade que viemos explicitando, de a escola ter de prestar contas ao Estado por meio de um instrumento avaliativo, a pedagogia do exame se estabelece por completo, já não havendo mais um processo de ensino e aprendizagem que se faça democraticamente, mas por uma delimitação de conteúdos. Assim, segundo Hoffmann (2014), a escola, seguida pelo(a) professor(a), inverte a ordem natural do aprender, não só ao valorizar muito mais os acertos no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com os erros em testes e tarefas sejam considerados inaceitáveis ou incompreensíveis, como também ao evadir-se das reais necessidades do alunado, ignorando a variedade de assuntos que surgem em consequência do ambiente sociopolítico em que o(a) aluno(a) da escola pública está inserido(a).

Nesse enaltecimento da correção, surge a caracterização das provas, conforme Hoffmann (2014), como uma “rede de segurança dos professores”. Com vistas à obtenção de boas notas e à preparação do(a) aluno(a) para realizar uma boa prova no dia da aplicação do exame em larga escala, professores(as) e grupo gestor alinham todo o projeto escolar para que, dentro das atividades desempenhadas pelos(as) alunos(as), se alcance o melhor índice na obtenção de notas, conceitos ou escores.

O(A) aluno(a) passa a ser observado(a), como aponta Hoffmann (2014), apenas em situações programadas. Nas palavras da autora:

O perigo é que a escola venha perdendo gradativamente o sentido crítico necessário à vida que enfrentamos hoje, A criança e o jovem frequentam as escolas, mas não ‘vivem’ a escola. As perguntas da escola não estão para serem respondidas ou descobertas no seu dia a dia, ou para lhes auxiliar a enfrentá-lo. ‘Escola é escola’ para eles, a vida é diferente. (HOFFMANN, 2014, p. 33)

O ensino em sala de aula se torna fundamentalmente parte dessa pedagogia do exame, pois, mesmo diante do mundo lá fora, e a escola parte desse ambiente, julga-se de extrema necessidade que apenas os conteúdos delimitados na avaliação em larga escala sejam explorados, porquanto vistos como necessários à aprendizagem do(a) aluno(a). Consolida-se, assim, o fenômeno do estabelecimento do ensino centrado nos resultados das provas e exames. Elimina-se quase que por completo um modelo de avaliação subjetiva do(a) aluno(a), não

associada aos mecanismos de obtenção de nota, e passa-se a empregar notas e quadros estatísticos para demonstrar o quadro global dos(as) alunos(as) quanto ao seu processo de promoção ou sucesso na execução do simulado. A prova vai se tornando, na relação professor(a) e aluno(a), o que Luckesi (1996) chama de “fetiche”, isto é, uma entidade criada para atender a uma necessidade, mas que se torna independente dele e o domina. A avaliação passa a ser praticada independentemente do processo de ensino e aprendizagem e passa a ser realizada, no caso da avaliação em larga escala, conforme o interesse do sistema de ensino, nem sempre levando em consideração o conteúdo ensinado. Consequentemente, a prática de ensino se torna o que Luckesi (1996, p. 25) descreve como:

[o processo de ensino e aprendizagem] centraliza a atenção nos exames; não auxilia a aprendizagem dos estudantes. A função verdadeira da avaliação da aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória; porém, como ela está centralizada nas provas e exames, secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames. Ou seja, pedagogicamente, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem.

Por conta do fenômeno descrito acima, surge um conflito com o que documentos oficiais declaram como objetivos de ensino e aprendizagem. Ao apresentar que função exercem as avaliações externas em detrimento do processo do ensino aprendizagem a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará recomenda que:

As avaliações externas, em função dos instrumentos utilizados, não têm como objeto aferir toda a riqueza curricular das escolas. Eis porque suas matrizes, mesmo quando bem elaboradas, não podem ser tomadas como currículo, apenas como um referencial. Evidentemente, os resultados das avaliações externas podem e devem ser utilizados como parte do processo de avaliação do projeto educacional de cada escola e também da implementação da proposta curricular. (CEARÁ, 2014, p. 16)

Nota-se que o fenômeno do ensino centrado nos resultados das provas e exames se estrutura na relação escolar, sendo necessária que esse elemento da pedagogia do exame seja revertido para impedir as interferências que a sobreposição avaliativa causa na estrutura de aprendizado da Língua Portuguesa.

2.4 O ensino da Língua Portuguesa para o 5º ano e as matrizes do SPAECE

A concepção de domínio da linguagem a ser ensinada nas escolas é descrita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (BRASIL, 2001, p. 23) como “[...] um meio pelo qual o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produzindo conhecimento”. De acordo com o exposto, o projeto educativo deve atribuir à escola a função de garantir a seus (suas) alunos(as) o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Durante os oito anos do Ensino Fundamental, a escola deve fazer com que cada aluno(a) seja capaz de assumir a palavra, interpretar diferentes textos que circulam socialmente e produzir textos. Logo, os PCN defendem que o ensino de Língua Portuguesa seja pautado em três eixos da linguagem: leitura, oralidade e escrita.

Os PCN definem leitura como um processo no qual “[...] o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.” (BRASIL, 2001, p. 53). A definição de leitor(a), pelo mesmo documento, é:

Alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 2001, p. 54)

Para desenvolver o perfil desejado, tanto para a aprendizagem da leitura como um processo, quanto para a formação de um leitor competente, os PCN destacam o emprego de estratégias significativas para o(a) aluno(a), organizando o trabalho educativo para que o(a) estudante experimente e aprenda a diferenciar os diferentes tipos de texto com os quais se depara em seu espaço.

A escrita é definida pelos PCN como um processo notacional, ou de compreensão da natureza do sistema de escrita da língua, e discursivo, sendo a concepção do funcionamento da linguagem que se usa para escrever. Logo, o(a) escritor(a) competente é alguém capaz de produzir um discurso selecionando o gênero, planejar o texto em função dos seus objetivos, elaborar um resumo ou tomar

notas para captar informações, revisar e verificar a coerência e coesão do próprio texto, sendo apto a revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório.

A oralidade é um processo já em desenvolvimento com o ingresso do(a) aluno(a) no ambiente escolar, não cabendo à escola “ensinar o(a) aluno(a) a falar”, mas os PCN defendem que é necessário ensinar ao (à) aluno(a) o uso adequado da linguagem nos demais espaços para desempenhar sua oralidade de forma cada vez mais competente. Para isso, o documento trata da importância de se considerar as diversas formas de expressão nos mais variados contextos para a formação daquele que o documento definirá como um(a) bom (boa) articulador(a). Tal articulador(a) será aquele(a) apto(a) a falar, escutar, apropriando seu discurso para públicos e ambientes diversificados, assim como adequar sua entonação, dicção, gestos e postura para conferir sentido aos textos orais produzidos.

Para abarcar tais eixos dentro de uma prática de ensino, os PCN (2001) definem a avaliação como um conjunto de ações que possibilitará conhecer o quanto o(a) aluno(a) se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem, acontecendo contínua e sistematicamente por meio de interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo(a) estudante. Os PCN não orientam como deve ser realizada a utilização dos resultados das avaliações em larga escala. No entanto, enfatizam a obrigação da escola em responder à sociedade, com relação à sua prática formativa, os resultados de suas avaliações por meio de um processo interno de comunicação e qualificação.

Esse processo, segundo o documento supracitado, deve ocorrer de maneira qualitativa e estatística, não se pautando exclusivamente em notas ou conceitos, mas em ambos, contribuindo, assim, para um processo de comunicação eficiente do trabalho exercido pela escola, tornando-se uma forma de responder à comunidade escolar sobre o desenvolvimento cidadão dos(as) alunos(as).

De posse das definições expostas acima, buscou-se analisar a Proposta Curricular de Língua Portuguesa (PCLP) do Estado do Ceará para verificar se esta faz uso desses três eixos em seus objetivos gerais ao final de cada ano do Ensino Fundamental e como apresenta o modelo de avaliação ideal a ser empregado no processo de ensino e aprendizagem.

Observa-se que os três eixos da linguagem fazem parte dos objetivos gerais ao final de cada ano do Ensino Fundamental. Ao considerarmos os objetivos esperados ao final do 5º ano, identificamos as seguintes referências aos eixos:

domínio dos aspectos notacionais e discursivos juntamente de aspectos ortográficos; construção de sentido durante a leitura para si e para os outros; capacidade de elaborar textos orais expositivos e argumentativos (CEARÁ, 2014, p. 34).

Para alcançar tais objetivos, a PCLP defende que a avaliação deve ocorrer de três formas diferentes, inicialmente, por meio da avaliação da aprendizagem, realizada diariamente com foco nos alunos. Existe a avaliação de currículos e programas, que deve julgar a capacidade da proposta em contribuir para o aprendizado das crianças. Por fim, o PCLP inclui a avaliação externa, que deve ser utilizada, segundo a proposta, como “movimento de comparação consigo mesma e em relação a outras escolas do estado” (CEARÁ, 2014, p. 16).

Os conceitos observados acima servem como referencial para as escolas da rede pública de Fortaleza, apresentando uma série de saberes e habilidades essenciais para o aprendizado da Língua Portuguesa, especificando o que deve ser ensinado ao 5º ano do Ensino Fundamental, assim como a maneira pela qual a avaliação deve ser trabalhada no espaço de sala de aula.

Ao analisarmos a matriz de referência do SPAECE (2016) de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental, poderemos encontrar descritores que serão analisados pela prova em seis blocos: procedimento 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; variação linguística. Tais descritores, conforme se verifica nas diretrizes elaboradas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, SEDUC (2017), são selecionados considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de um teste de múltipla escolha. Dessa maneira, a prova avalia exclusivamente a capacidade de leitura do aluno, e acaba por ser um instrumento avaliativo incapaz de oferecer resultados que apresentem o desempenho dos alunos nos eixos oralidade e escrita. Os PCN (BRASIL, 2001) descrevem como leitor(a) competente aquele que é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, os que lhe atendam a uma necessidade; que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordar textos de forma a atender a suas necessidades; capaz de compreender o que lê; que pode aprender a identificar elementos implícitos; que estabelece relações entre o texto que lê e outros textos lidos; que sabe que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto e consegue justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos

discursivos. Como se pode verificar, o SPAECE de Língua Portuguesa não abarca todos os elementos descritos nos PCN acima referidos.

Para além de aferir a competência do(a) leitor(a), o processo de avaliação da leitura também deve levar em conta outros aspectos apontados pela PCLP (CEARÁ, 2014, p. 31) tais como “retirar e relacionar informações; monitorar a compreensão; reagir aos textos lidos; familiarizar-se com a produção literária e as situações de leitura”. No aspecto de fluência em leitura, deve-se avaliar o desenvolvimento da precisão e automatismo na decodificação das palavras e o desenvolvimento da leitura oral expressiva.

Embora haja na PCLP (CEARÁ, 2014) advertência contra o uso das matrizes curriculares de avaliações externas como currículo, as práticas verificadas na escola parecem ir de encontro ao proposto no documento referido.

3 A ANÁLISE DE UM AMBIENTE DE SALA DE AULA

Diante das teorias exploradas para analisar como se manifesta a pedagogia do exame no ambiente de sala de aula organizado para a execução das avaliações em larga escala, foi necessária uma pesquisa de campo para observar e enumerar os fenômenos que ocorriam. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza, aqui nomeada de Escola F. A escola atende do 1° ao 9° ano do Ensino Fundamental, conta com biblioteca, pátio, duas quadras, e está localizada em um bairro de famílias de baixa renda. A turma selecionada foi a do 5° ano do turno da manhã e foi acompanhada por um período de 4 meses, compreendendo de agosto a dezembro.

A turma é composta por 29 alunos, com faixa etária entre 10 e 12 anos, todos alfabetizados. O horário das aulas de português era das 9h15 às 10h50.

A professora, aqui nomeada como Lírio, é formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará, com especialização em gestão escolar pela Universidade Estadual do Ceará. A professora ministra aulas de Matemática e Língua Portuguesa, nos dias de segunda, terça e sexta-feira, dividindo a turma com outras duas professor(a)s responsáveis pelas demais matérias.

Os materiais didáticos utilizados em sala de aula são distribuídos pelo Sistema Educacional Família e Escola (SEFE), pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Além desses materiais, a escola conta com o Arca Literária, material distribuído pela própria prefeitura de Fortaleza, que colabora com a execução de atividades ligadas à leitura dos livros do PNAIC.

A observação ocorreu da seguinte maneira: descrição da rotina em sala de aula; questionamentos feitos à professora para identificar os objetivos e as estratégias de ensino empregadas nas atividades; entrevista semiestruturada com itens abertos, tencionando identificar alguns pontos referentes à prática docente da professora e outros referentes à sua formação; análise do planejamento da professora; registro fotográfico de cartazes expostos na sala que faziam referência ao período de aplicação do SPAECE; registro escrito de avisos executados pelo grupo gestor sobre as provas; análise das atividades de caráter avaliativo executadas em sala de aula.

Por meio dessa observação, buscou-se identificar as manifestações dos fenômenos da pedagogia do exame, discernindo-as em três instâncias da escola:

- a) nas práticas desempenhadas pela professora em sala de aula, assim como na formulação do seu planejamento e na seleção dos assuntos a serem trabalhados;
- b) na organização do ambiente escolar e da sala de aula, por meio de avisos, eventos ou modificações no espaço físico que faziam referência às avaliações de larga escala;
- c) na relação docente e aluno(a), que apesar de se dar, sobretudo, nas práticas desempenhadas, possui certas características que suscitaram um novo tópico para abordar esse relacionamento com maior especificidade.

3.1 As práticas desempenhadas

Durante as aulas de Língua Portuguesa, a professora seguia uma rotina que se resumia a: correção da atividade de casa, apresentação do tema da aula, leitura do texto, execução de atividades, leitura do livro paradidático, atividade do caderno Arca Literária e proposta da atividade de casa.

As correções das atividades de casa, primeira etapa da rotina das aulas de Língua Portuguesa, eram realizadas no dia seguinte e se baseavam nas questões do livro didático oferecido pelo PNLD. As atividades eram de interpretação textual e feitas unicamente por escrito. As questões que contavam com um trabalho diferenciado, como assistir a um filme, discutir em sala de aula ou recorrer à outra fonte bibliográfica, não eram trabalhadas. A leitura dos textos ocorria em sala de aula, com a recomendação da professora de que o texto voltasse a ser lido em casa para a execução da atividade.

Na aula seguinte, terça-feira, a professora retomava a atividade logo no começo da aula, pedindo que cada aluno(a) fosse até sua mesa para que ela assinasse no caderno. Essa era a forma de verificar se as questões tinham sido respondidas em casa. Após a checagem daqueles(as) que haviam copiado e respondido a atividade, mas sem fazer uma correção mais detalhada do que havia sido produzido, a professora se dirigia para o centro da sala e lia para a turma o enunciado das questões para, logo em seguida, colocar as respostas na lousa. As

questões pediam que o(a) aluno(a) respondesse, com as palavras do texto, ao que lhes era perguntado. Os(as) alunos(as), na maioria das vezes, respondiam com respostas curtas e poucos(as) faziam uso dos trechos do livro para responder o que era solicitado. A professora, por sua vez, visando poupar tempo, transcrevia na lousa a resposta disponível no livro do(a) professor(a), pedindo aos (às) alunos(as) que copiassem e partissem para a questão seguinte. Em momento algum era feita a checagem das respostas dadas pelos(as) alunos(as).

A escolha do tema ocorria de duas formas diferentes: a primeira era com a utilização de algum tema já trabalhado em outra matéria, como Matemática ou Artes, ou com o que era definido no livro didático. No período da observação ora descrita, os temas trabalhados foram Tangram, os quadros de Homero Brito e residências. Os temas são apresentados por meio de textos informativos lidos pela professora. Durante a leitura, a professora Lírio pedia o silêncio dos(as) estudantes e parava diversas vezes para chamar a atenção de alunos(as) que estivessem se comportando de maneira inadequada, por exemplo, agredindo o(a) colega do lado, levantando a mesa, atirando objetos nos(as) outros(as) estudantes etc. A professora realizava algumas interações com a turma, perguntando sobre alguns aspectos do texto, a saber, quando foi escrito, onde foi veiculado, nome do(a) autor(a), do que o texto tratava, e fazia pausas para comentar algo do parágrafo que acabava de ser lido. A atividade, que poderia servir como base para uma aula que trabalhasse a oralidade, era usada de maneira exclusivamente expositiva, sem qualquer interação do(a) aluno(a). As poucas participações que ocorriam durante a aula ou eram silenciadas pela professora, ou não recebiam qualquer atenção.

Após a apresentação do tema, a professora indicava a página em que ele era abordado em um dos livros utilizados em sala de aula e pedia aos(as) alunos(as) que lessem o texto. A leitura ocorria em três momentos: inicialmente leitura silenciosa, em seguida, leitura grupal em voz alta e, por fim, leitura sequenciada. Na leitura silenciosa, todos os(as) alunos(as) permaneciam sentados em suas carteiras, lendo o texto mentalmente. A leitura em voz alta era levada a cabo por todos, sendo organizados pela professora que lia determinada frase e pedia aos(as) alunos(as) que dessem continuidade até o ponto final. E a leitura sequenciada ocorria quando um grupo menor de alunos(as) lia trechos do texto em sequência, organizados pela professora. Nesse momento, a professora não realizava nenhuma atividade de apreciação do texto, resumindo o processo a um rápido trabalho de analisar

aspectos técnicos, tais como título, autor(a), ano e gênero, mas sem qualquer apreciação mais aprofundada, como, por exemplo, interpretação dos parágrafos, análise da linguagem empregada no texto etc. A leitura sequenciada era adotada como uma forma de avaliação qualitativa da leitura do(a) aluno(a). Lírio selecionava cinco ou seis alunos(as) de acordo com sua disposição na sala. Os aspectos que a docente analisava na leitura dos(as) alunos(as) eram: fluência, entonação e atenção à pontuação ortográfica.

A maneira com que as atividades de classe eram desempenhadas contava com pouca ou quase nenhuma participação dos(as) alunos(as). A tarefa se resumia a um exercício ou simulado que não continha questões voltadas para o tema que era trabalhado na aula do dia. A atividade era realizada individualmente e era composta por questões de múltipla escolha que trabalhavam interpretação textual, ortografia e gramática. Para que os(as) alunos(as) não trapaceassem ou atrapalhassem uns(umas) aos(às) outros(as), a professora determinava um mapa de sala para impedi-los(as) de conversar, tentando promover, assim, um bom andamento da atividade. A correção dava-se em outros dias de aula, costumeiramente na semana seguinte à aplicação da atividade. A professora devolvia as tarefas e simulados com uma nota escrita em caneta vermelha ou azul. Não havia considerações sobre a realização da atividade. A professora não realizava a correção coletiva, deixando correções ortográficas de próprio punho nas respostas descritas pelos(as) alunos(as).

A leitura do livro paradidático era realizada como um momento de deleite. Um(a) dos(as) alunos(as) era responsável por distribuir um livro na mesa dos demais. Alguns(algumas) pediam para trocar o livro, caso já o tivessem lido anteriormente. Os(as) alunos(as) não eram avaliados(as) nem recebiam qualquer atividade referente ao livro que pegassem. Os livros utilizados fazem parte da coleção PAIC, com histórias regionais e ilustrações de artistas do Ceará. Essa etapa durava em torno de 20 a 30 minutos, a depender da quantidade de alunos(as) que já tivessem terminado de ler. Poucos(as) alunos(as) demonstravam desinteresse pela atividade, debruçando-se sobre os livros de olhos fechados. A professora não obrigava nem estimulava nenhum(a) aluno(a) a ler os livros que eram distribuídos, mas fazia questão de que todos(as) estivessem com um livro em suas carteiras.

A atividade com a Arca Literária era efetuada alguns minutos antes do intervalo e se caracterizava por um conjunto de questões de interpretação textual.

Os veículos textuais variavam entre quadros famosos, tirinhas, textos narrativos, notícias e receitas.

Por fim, a professora fazia uso do livro de Língua Portuguesa do PNL D e selecionava algumas questões para serem realizadas em casa e corrigidas na aula seguinte. Ao utilizar o livro, o(a) aluno(a) precisaria copiar as questões de caneta e respondê-las a lápis. Algumas dessas atividades não traziam qualquer relação com o conteúdo trabalhado, abordando textos que tratavam de assuntos diferentes dos que estavam sendo utilizados em sala de aula.

Muito do que é planejado pela professora provém de recomendações de formações que ocorrem eventualmente nas Secretarias de Educação e suas regionais. Essas recomendações se baseiam fortemente no atendimento das matrizes referenciais da prova do SPAECE. Nessas matrizes, verificam-se vários pontos, visando a avaliar o desempenho dos(as) alunos(as) no eixo de leitura, deixando de lado a produção escrita e a oralidade, pois, ao se tratar de uma prova objetiva, ambos os eixos são postos de lado. Nota-se, assim, que o trabalho com a leitura passa a ser o ponto basilar do planejamento da professora Lírio, por influência do exame SPAECE. Ainda que certo espaço para a escrita seja concedido para a execução de alguns textos curtos, o trabalho nessa área se torna essencialmente ortográfico e gramatical, não ocorrendo qualquer apreciação qualitativa das produções textuais dos(as) alunos(as). Momentos para o trabalho com a oralidade são raros e a abertura para a fala do(a) aluno(a) é escassa.

A matriz de referência de Língua Portuguesa do SPAECE 2016 é o documento que, como exposto pela professora Lírio durante entrevista, é a base do planejamento da turma, o que evidencia um dos fenômenos descritos anteriormente, a saber, a atenção voltada ao exame. No terceiro tópico do capítulo dois, abordamos o fenômeno supracitado e como as Propostas Curriculares de Língua Portuguesa são contrárias à manutenção das matrizes referências das provas em larga escala como ponto basilar do planejamento.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SPAECE, utilizada pela professora na produção dos planos de aula, demonstra um trabalho voltado somente para leitura, pois avalia as seguintes habilidades: procedimento de Leitura; implicações do suporte do gênero e/ou do enunciador da compreensão do texto; relação entre textos com foco no reconhecimento de diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema; coerência e coesão no

processamento do texto; relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística na identificação nos níveis de linguagem e/ou nas marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.

Fazendo uso das matrizes como fundamentação de seus planos de aula, a professora utiliza simulados e trabalhos direcionados, também conhecidos como TD, contendo questões embasadas nas antigas provas do SPAECE. Os resultados são de uso tanto da professora como dos gestores, para que estes conheçam o andamento da turma. O desempenho em Língua Portuguesa parece satisfatório e, com isso, alguns programas de apoio pedagógico desenvolvidos pela prefeitura, assim como projetos educacionais, encaixam-se em outro fenômeno descrito no capítulo anterior, a saber, o contentamento com as notas obtidas nos exames. Esse fenômeno ocorreu das seguintes maneiras: na recepção dos alunos(as) estagiários(as)⁴, foi estabelecido que os(as) estudantes universitários(as) que ofertariam aulas aos(às) alunos(as) do quinto ano deveriam priorizar o ensino de Matemática. A coordenadora da escola, quando questionada sobre o conflito existente entre as intenções dos(as) estagiários(as) em apresentar uma proposta de aula interdisciplinar, afirmou que a necessidade de alcançar bons índices na prova do SPAECE em Matemática era muito mais importante do que trabalhar conteúdos de Língua Portuguesa, no qual os(as) estudantes já possuíam uma boa média nos simulados desempenhados em sala de aula.

Em outro momento, ainda promovido pelo fenômeno de contentamento com as notas obtidas nos exames, vimos a seleção de alunos(as) para o programa Mais Educação, programa que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos(as) estudantes na escola. A coordenadora do programa na escola, junto à professora, faziam a seleção de alunos(as) que apresentavam notas baixas em Matemática. O programa não fazia atendimento de Língua Portuguesa aos(às) alunos(as) do quinto ano, pois, tal como mencionado pela coordenadora pedagógica e pela professora Lírio, os(as) alunos(as) já tinham uma média satisfatória nessa área, restando alcançarem índices melhores em Matemática.

⁴A pesquisa de campo contou com registros obtidos durante a disciplina de Estágio no Ensino Fundamental e em visitas realizadas após as atividades da disciplina.

Por fim, vemos que o fenômeno do estabelecimento do ensino centrado nos resultados das provas e exames é verificado juntamente ao caderno de planejamento da professora, na elaboração das atividades e simulados e nos eixos de Língua Portuguesa que são desenvolvidos durante as aulas. Tomando isso em consideração, temos outro fenômeno que se constatará com maior clareza no próximo tópico, isto é, o de atenção na promoção.

O caderno de planejamento, como pode ser verificado na imagem 1, é embasado nas matrizes de avaliações em larga escala. As atividades desenvolvidas buscam trabalhar entre um ou dois tópicos das matrizes das avaliações. O emprego dos simulados trazem cada um dos descritores dessas matrizes em questões de múltipla escolha, sem questões discursivas.

Imagem 1 – Caderno de Planejamento – Quadro Comparativo.

PAIC	PROVA BRASIL
Tópico 3.1 – Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal	Tópico I. Procedimentos De Leitura
D13 – Localizar informação explícita.	D1 - Localizar informação explícita.
D15 – Inferir o sentido de palavra ou expressão.	D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
D14 – Inferir informação em texto verbal.	D4 - Inferir uma informação implícita em um texto
D17 - Identificar o tema ou assunto de um texto (ouvido).	D6 - Identificar o tema de um texto
D18 - Identificar o tema ou assunto de um texto (lido).	D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
D19 - Distinguir fato de opinião relativa ao fato.	Tópico II. Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciado na compreensão do texto
Tópico 3.1 – Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal	D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D16 – Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.	Tópico II. Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciado na compreensão do texto
Tópico 3.2 – Quanto aos gêneros associados às sequências discursivas básicas	D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
D21 - Reconhecer o gênero discursivo.	Tópico III. Relação entre textos
D22 – Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.	D15 - 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
D24 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos sobre um mesmo tema	Tópico IV. Coerência e Coesão no processamento do texto
Tópico 3.3 – Quanto às relações de coesão e coerência	Tópico IV. Coerência e Coesão no processamento do texto
D25 – Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.	D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
Tópico 3.2 – Quanto aos gêneros associados às sequências discursivas básicas	Tópico IV. Coerência e Coesão no processamento do texto
D23 - Reconhecer os elementos presentes numa narrativa.	D7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem narrativa
Tópico 3.4 – Quanto às relações de coesão e coerência	D8 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do

Fonte: acervo da pesquisa (2018).

O trabalho com a leitura busca atender os seguintes descritores do SPAECE: localizar informações explícitas no texto (D13); reconhecer o tema ou assunto de um texto lido (D18); reconhecer o gênero discursivo (D21); identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações (D27); e identificar os níveis de linguagem e/ou marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor (D29). Esses são os descritores mais aplicados nos simulados e

atividades de caráter avaliativo. Para atendê-los, o eixo da leitura é privilegiado, ao passo que os demais eixos, ou seja, escrita e oralidade, não são avaliados ou abordados de maneira satisfatória.

Para a boa execução das atividades voltadas para a melhoria do desempenho nos exames em larga escala, surge outro fenômeno perceptível na execução das atividades: a atenção na promoção. Os(as) alunos(as) estão constantemente sendo organizados(as) dentro do espaço de sala de aula, ao mover suas carteiras, sendo transferidos de uma turma para outra e recebendo indicações da maneira correta de trabalhar uma questão. As questões, quase sempre objetivas, possuem apenas uma resposta correta. Uma espécie de ansiedade surge para descobrir quem desempenhou a melhor atividade, quem obteve as melhores notas, que aluno(a) possui maior habilidade. Ainda que não se trate de uma aprovação para a série seguinte, a atribuição de notas serve como forma de obter uma boa reputação, não só com a professora, mas com os outros(as) alunos(as) e com a coordenação. Três alunos(as), duas meninas e um menino, são considerados(as) os destaques, por obter boas notas e apresentarem um bom comportamento, sendo os(as) mesmos(as) os(as) representantes de sala. As notas desses(as) estudantes ultrapassaram a média da sala e as atividades por eles executadas obedeceram a todos os comandos que a professor(a) determinou antes da execução, não havendo iniciativas por parte desses(as) alunos(as) de desenvolver sua autonomia. Para Hoffmann (2014), essa atitude de obediência se dá pela necessidade de manter a exatidão das respostas nos exercícios:

A exigência de acertarem sempre resulta em grande insegurança e na necessidade da palavra final do adulto diante de tudo o que venham a fazer (dos pais e professor(a)es). O seu trabalho deixa de ter um valor em si mesmo, para ter o valor atribuído por outrem. Além do mais ele percebe que a escola está ali para classificá-lo, desde as primeiras tarefas, em capaz/não capaz e precisa urgentemente mostrar 'resultados' que venham a denominá-lo capaz. (HOFFMANN, 2014, p. 98)

Verifica-se que as práticas são permeadas por fenômenos característicos da pedagogia do exame, o que compromete o aprendizado dos demais eixos da Língua Portuguesa e favorece estratégias de ensino fundamentalmente tradicionais. O que poderia promover um movimento contrário ao estabelecido pela Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará, que explicita a necessidade do trabalho com a oralidade, leitura e escrita de forma interligada e com o mesmo

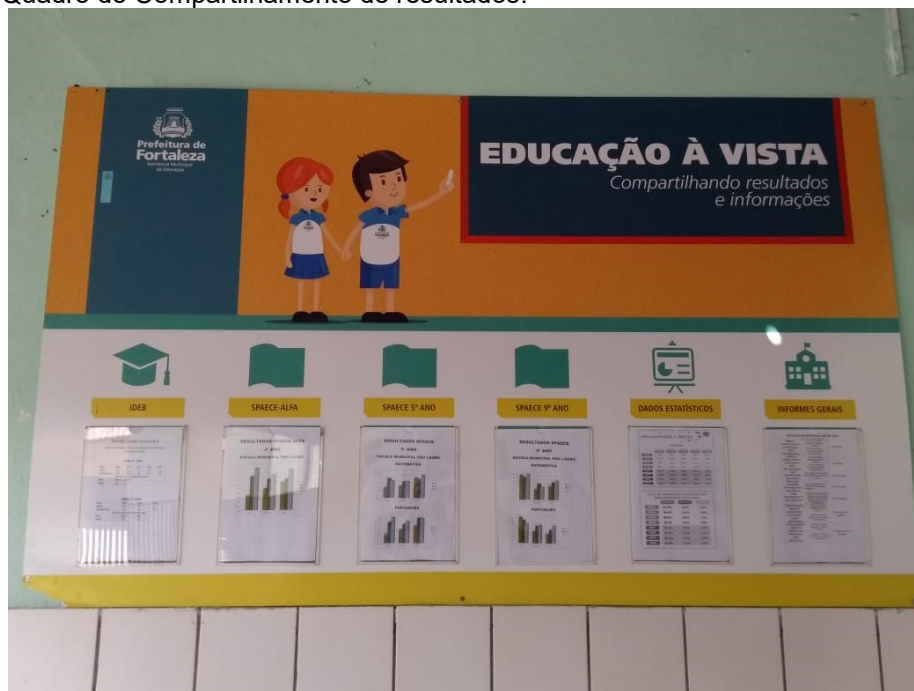
peso e é contrária ao estabelecimento das diretrizes avaliativas como ponto basilar da elaboração do planejamento.

3.2 A organização do espaço escolar e da sala de aula

Estando o grupo gestor, professores(as) e secretarias de educação devotados aos índices alcançados nos exames em larga escala, surge na organização do espaço escolar uma série de ocasiões e ícones ligados à pedagogia do exame.

A unidade escolar pesquisada possui alertas e quadros de aviso em pontos de maior tráfego. O pátio, por onde pais, alunos e professor(a)es circulam antes do horário de aula, possui dois quadros, um, o “Educação à Vista, compartilhando resultados e informações” para informar os índices obtidos junto à prova Brasil e ao SPAECE, outro, de Honra ao Mérito, com o nome completo da criança e a série em que estuda.

Imagem 2 – Quadro de Compartilhamento de resultados.



Fonte: acervo da pesquisa (2018).

Imagem 3 – Quadro de Honra ao Mérito.



Fonte: acervo da pesquisa (2018).

Quando questionada, a coordenadora da escola afirmou que o primeiro quadro, referente aos índices alcançados nas avaliações em larga escala, é uma exigência da prefeitura, que determina que os resultados sejam divulgados para a comunidade e corpo docente em espaços de intenso tráfego. Ainda nas palavras da coordenadora pedagógica, o quadro é uma espécie de “prestação de contas” para os pais, comunidade e demais envolvidos com a escola.

Já o segundo quadro é uma forma de prestigiar os(as) alunos(as) que obtiveram bons resultados nos simulados e que se destacam na sala de aula. Para a coordenadora, é uma forma de homenagear tanto os(as) alunos(as) quanto os pais, mães e responsáveis que se sentem orgulhosos em ver os nomes dos(as) filhos(as) listados no pátio central da escola.

Os muros da escola possuem algumas atividades também relacionadas com as questões e matrizes do SPAECE. Poucas atividades de Língua Portuguesa, mas uma forte presença de atividades de raciocínio lógico.

A biblioteca se tornou um espaço de reforço com os(as) alunos(as) do contraturno. Também é o local onde ocorrem as aulas de acompanhamento dos(as) agentes do Mais Educação, cujas atividades passam a ser realizadas por meio da aplicação direta de simulados e assuntos referentes às avaliações de larga escala.

Em sala de aula, a disposição dos objetos no espaço para promover o melhor desempenho possível das aulas é evidente na maneira como a sala é organizada. Os(as) alunos(as) são colocados(as) em fileiras de cadeiras que devem ocupar simetricamente os pisos da sala. Estão, nas paredes, cartazes com exemplos de gêneros textuais e tipos textuais que podem ser empregados na avaliação. Há avisos alertando sobre as datas das avaliações e um quadro de aviso, colocado por representantes da prefeitura de Fortaleza, informava que alunos(as) que obtivessem as melhores notas no SPAECE de 2018 seriam premiados com um celular. Os calendários e as agendas possuíam marcações informando a aproximação do dia da avaliação.

Essa organização evidencia o que Luckesi (1996) aponta como um dos usos autoritários da avaliação escolar, um papel disciplinador de condutas sociais. Para o autor, por meio de uma avaliação classificatória, o(a) professor(a), assim como o corpo docente, opera como o próprio sistema, enquadrando alunos(as) dentro da normatividade socialmente estabelecida. Seriam essas atitudes que proporcionariam as manifestações constantes de autoritarismo. Tais manifestações podem ser exemplificadas na descrição do ambiente de sala de aula, onde surgem três sujeitos, professores, agentes das secretarias de educação e grupo gestor escolar, que fazem uso de sua “autoridade” para exigir melhores resultados e condicionar os(as) alunos(as) a um comportamento condizente ao que o sistema acredita ser o mais apropriado para um bom desempenho nas provas. Professores organizam a sala conforme sua autoridade, negando aos estudantes a oportunidade de contribuir para a organização do espaço. A decoração da sala se prende fundamentalmente aos assuntos relevantes à prova, não havendo valorização das produções dos(as) alunos(as). Os agentes de secretarias de educação reforçam a importância dos índices nas avaliações por meio das formações, além de promoverem premiações por conta do desempenho dos(as) alunos(as). O grupo gestor faz um juízo de valor, ao prestigiar os(as) alunos(as) de melhor desempenho ao fazer a exibição de seus nomes nos espaços de intensa circulação da escola, além de também espalhar avisos e materiais que prometem ajudar os(as) alunos(as) com a organização de seus horários e na execução de questões por meio das atividades espalhadas pela escola.

Identifica-se, assim, uma manifestação de tal grau que já não está presente somente na sala de aula ou na conduta de um(a) professor(a) específico(a),

mas de um sistema maior, que se origina de instâncias além da escola, como secretarias de educação, alastrando-se pelo corpo gestor, repassado para professores(as) que, por sua vez, precisam converter o espaço, comportamento e relacionamento de seus(suas) alunos(as) para, por fim, dar forma ao fenômeno que Luckesi (1996, p.20) chama de “estabelecimento do ensino centrado nos resultados das provas e exames”.

3.3 A relação docente, grupo gestor e aluno(a)

A relação que se desenvolve entre o grupo gestor, professor(a) e aluno(a) dentro de uma pedagogia de exame estabelecida na sala de aula analisada, passa a se dar por uma base comum, a execução de atividades que se visam à obtenção de bons desempenhos nas avaliações em larga escala.

A professora definiu três alunos(as) como líderes de classe. A eles(as) era exigida uma série de tarefas, como averiguar o comportamento dos demais estudantes e coletar materiais que eram distribuídos na aula. Esses(as) líderes de classe eram os(as) que alcançavam maior rendimento nos simulados empregados pela professora durante as aulas.

Usava-se de autoritarismo abertamente em sala de aula. A professora corrigia autoritariamente todo comportamento que não se encaixasse no padrão. A postura, a forma com que o(a) aluno(a) se expressava, os movimentos e deslocamentos que fazia dentro do espaço de sala de aula eram constantemente censurados pela professora, que desejava um padrão de comportamento distante da conduta de seus(suas) alunos(as) e, sem meios de fazer uma correção mais adequada, resolvia todo “desvio de conduta” por meio de intimidação.

A maneira com que o erro era tratado nos raros momentos em que o espaço de fala era desenvolvido em sala de aula se dava por meio da correção imediata e explícita. Por conta do tempo escasso, a professora só cedia a palavra para alunos(as) que julgava mais competentes. Esses(as) alunos(as) costumavam dar respostas objetivas e diretas, sem incluir apreciações pessoais aos assuntos abordados. Não raramente, os demais estudantes não participavam das atividades orais, distraíndo-se com conversas paralelas ou permaneciam ociosos(as) com seus cadernos abertos, aguardando a resposta correta para ser transcrita na resposta.

O grupo gestor ia constantemente à sala. Os avisos e recomendações que davam eram relacionados à frequência dos(as) alunos(as) tanto na sala de aula como no programa Mais Educação. Algumas vezes, a coordenadora pedagógica da escola repreendia determinados(as) alunos(as), associando seu comportamento ao baixo desempenho. Nos raros momentos em que um(a) responsável vinha até a porta da sala, a coordenadora aconselhava sobre a necessidade de incentivar os estudos em sala de aula para um bom rendimento do(a) aluno(a).

Os pais e as mães, por sua vez, não conseguem compreender a necessidade da atribuição de notas ou da execução dos exames em larga escala. A professora informa da necessidade de boas notas, mas, nos raros momentos em que um parente vinha em busca de informações sobre um(a) aluno(a), a discussão se focava no comportamento e na entrega de atividades. Não houve discussões sobre a progressão da criança para as séries seguintes, ou sobre a ameaça de reprovação ou recuperação.

Por fim, os(as) alunos(as) se relacionam de maneira bastante agressiva. Não há momentos de trabalho coletivo nas aulas de Língua Portuguesa. Todas as atividades são individualizadas e feitas em silêncio. Agressões físicas e verbais são comuns na sala de aula e há pouca cooperação. Além dos(as) três alunos(as) considerados pela professora como mais competentes, havia dois meninos que buscavam participar da aula, porém, diante de seu comportamento inadequado para os padrões da professora, a palavra lhes era negada. Há um número considerável de alunos(as) que passa todo o período de aula em silêncio e apenas acompanhando as atividades, diversas vezes preocupados(as) com a hora.

3.4 Os Parâmetros Avaliativos da Professora

A professora foi questionada, por meio de uma entrevista semiestruturada, sobre como realizava a avaliação dos(as) alunos(as) em Língua Portuguesa. O que foi possível obter diante da entrevista, é que a professora parece concentrar sua avaliação na leitura dos(as) alunos(as) e os parâmetros que determina para declarar que o(a) aluno(a) lê bem são: fluência, respeito à pontuação gráfica e se o(a) aluno(a) entende o que lê.

Para a professora Lírio, fluência na leitura significa a leitura ininterrupta de palavras e que o(a) aluno(a) consiga acompanhar as linhas de um texto que está

sendo lido. A compreensão do texto se dá ao analisar, por meio de rápidas perguntas, se o(a) aluno(a) tem compreensões básicas como: o tipo de texto que está lendo; quem são os personagens ou assunto; quantos parágrafos o texto possui; e se, ao terminar de ler o texto, o aluno é capaz de falar sobre o que leu.

Para a avaliação da leitura, a professora toma os descritores do SPAECE como referencial teórico. Conforme relato dela, um trabalho mais concentrado na matriz de referência é a melhor forma de alinhar sua prática ao que a avaliação espera ao fim do ano.

As estratégias que a professora utiliza para avaliar a leitura seguem uma ordem identificada tanto pela entrevista, como pelo que foi observado em suas aulas. Inicialmente, a professora pedia que todos(as) os(as) alunos(as) fizessem silêncio e iniciassem a leitura silenciosa dos textos que lhes eram entregues. A leitura do texto começava a ser sequenciada e a professora perguntava qual era o gênero textual, autor(a), ano e fonte. Cada aluno(a) ficava responsável por um parágrafo, sendo selecionados pela lista de chamada. A professora ia verificando e fazendo algumas correções ao que o(a) aluno(a) dizia. Ao se iniciar a leitura do texto, a professora parava em cada parágrafo, fazendo uma pergunta a quem acabava de ler o texto, para que a pessoa resumisse o que havia lido. Caso algo fora de contexto ou que não estivesse expressamente escrito no texto fosse levantado por algum(a) dos(as) alunos(as) que estivessem sendo avaliado(a), a professora interrompia sua fala e pedia que o(a) aluno(a) apontasse em que parte do texto aquilo estava descrito.

Já para as estratégias de avaliação da oralidade e da escrita, a professora da turma observada não apresentou concretamente como realizava a avaliação desses dois eixos.

Para verificar a escrita de um(a) aluno(a), a professora informou que só avaliava a gramática e a ortografia dos(as) alunos(as). Para verificar tais aspectos, a docente corrigia pequenas produções textuais e verificava se o(a) aluno(a): conseguia apresentar o gênero textual que havia pedido; empregava corretamente a pontuação ortográfica; escrevia segmentado ou se já espaçava as palavras adequadamente; escrevia as palavras segundo a ortografia padrão. Para a professora, a escrita deveria ser um eixo mais explorado nas avaliações de larga escala, com o fim de permitir que o trabalho com o eixo fosse mais bem explorado.

Diante do eixo oralidade, a professora dizia não ter conhecimento de como avaliá-lo, por mais que entendesse da importância de abrir espaço para que a

oralidade fosse trabalhada junto dos(as) alunos(as). Para ela, esse seria outro eixo a ser mais explorado pelos documentos oficiais. A forma com que ela acredita analisar a oralidade de seus(suas) alunos(as) é através das perguntas e por meio do reconto das histórias que eles(as) leem. Porém, no período de observação, o momento de reconto nunca foi realizado pela professora, demonstrando que tal prática não faz parte de uma rotina estabelecida nas aulas de Língua Portuguesa.

4 POSSÍVEIS SOLUÇÕES

Em posse dos dados coletados, é possível concluir que os fenômenos que compõem a pedagogia do exame tenham se manifestado de maneira a permear o ambiente de sala de aula e a alterar o relacionamento entre professor(a), aluno(a), comunidade e grupo gestor; o processo de ensino e aprendizagem e a organização do espaço de sala de aula.

Acreditamos que a solução não está em suspender a aplicação das avaliações em larga escala, mas fazer uma melhor apropriação de suas matrizes, de seus resultados e de seu uso. Os resultados dessas avaliações podem servir como fonte de dados para a distribuição de recursos, como comparativo entre escolas, mas também devem alcançar os públicos mais significativos dessa esfera, a criança, o(a) professor(a), pais, mães e responsáveis, assim como toda a comunidade. Também é importante ressaltar que a apresentação dos resultados ou o uso das matrizes como ponto basilar dos planejamentos não irá operar de maneira significativa no sistema educacional público brasileiro, é necessário voltar a elaboração dos planejamentos, das estratégias e das atividades em sala de aula para pontos mais assertivos como os apresentados em documentos oficiais, no caso, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, documentos esses que democratizam o conteúdo e abordam a importância do trabalho com os três eixos que são de importância significativa no desenvolvimento da linguagem.

Tendo os fenômenos listados acima, buscaremos propostas defendidas por uma série de autores(as) e documentos que promovam melhores condições para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem da turma observada. Para tal, não iremos buscar a modificação de cada uma das práticas desenvolvidas em sala de aula, mas uma proposta de alteração de postura por parte da escola e da docente para um melhor desenvolvimento da turma.

4.1 Por uma Avaliação Mediadora no processo de ensino e aprendizagem

A avaliação, como apontado por Hoffmann (2014, p.175), quando se formaliza por meio de decretos, que ocorre em um tempo programado na escola, em classes separadas, de papel timbrado e revisado, organizada e verificada por

professores(as) vigilantes, acaba por se tornar uma obrigação penosa para professores(as) e alunos(as), um mal necessário. Nesse processo, surgem os fenômenos já descritos, que, por sua vez, tornam todo o período que precede a aplicação da avaliação desgastante para todos os envolvidos no processo.

A perspectiva de Avaliação Mediadora defendida por Hoffmann (2014, p. 72) não se fundamenta em um aprimoramento de um veículo avaliativo ou de uma melhor organização do espaço escolar para a obtenção de melhores desempenhos, mas a chave seria um melhor relacionamento entre professor(a) e aluno(a) por meio de uma nova perspectiva do erro, na valorização da opinião dos estudantes e em um processo avaliativo menos classificatório. Para isso, a autora menciona cinco pontos que compõem uma verdadeira ação mediadora da avaliação, a saber:

- a) oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias. É importante que se respeite o saber elaborado espontaneamente pelo(a) aluno(a) partindo de ações desencadeadoras de reflexão;
- b) oportunizar discussões entre os(as) alunos(as) a partir de situações problematizadoras. Deve-se propor situações problemas aos(as) alunos(as) que desencadeiem vários pontos de vista e que os levem a encontrar uma solução dentre várias alternativas colocadas;
- c) realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, buscando entender as respostas apresentadas pelos(as) estudantes; por meio de observações individuais, o(a) professor(a) deve interpretar, refletir e investigar teoricamente as razões para as soluções apresentadas pelos(as) estudantes;
- d) em vez de certo ou errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções; sendo preciso ultrapassar o sistema tradicional de atribuição de notas, se faz necessário apreciar e valorizar a produção de cada aluno(a), sugerindo-lhe melhorias por meio de comentários ou elogios;
- e) transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento. Tais registros devem responder a questionamentos e serem repassados para todos os envolvidos no processo de educação da criança.

Referente ao modelo de correção desempenhado em sala de aula, a mesma autora defenderia que uma postura mediadora do erro seria capaz de:

[...] Analisar teoricamente as várias manifestações de alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar hipóteses que eles vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas do conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas [...]. (HOFFMANN, 2014, p. 94-95).

A avaliação mediadora não se faz por meio dos exames tradicionais aplicados em sala de aula, por meio de um acompanhamento individual realizado pelo(a) professor(a) ao longo do processo, que parta da observação para uma reflexão teórica e, por fim, ao encaminhamento pedagógico. Este modelo avaliativo se dá por meio de anotações permanentes, registros diários e contínuos com questões descritas por Hoffmann (2014, p. 131) como:

- Que áreas do conhecimento foram trabalhadas pelo aluno?
- Quais os avanços que vem demonstrando nessas áreas? Exemplos?
- Apresenta alguma área a ser desenvolvida?
- Que sugestões oferecer nesse sentido? Tarefas? Jogos? Leituras? Outros? Qual trabalho que vem realizando junto ao aluno?
- Como se trabalhou com eles as questões socioafetivas? Alguma sugestão aos pais?
- Como o aluno se refere ao seu desenvolvimento nesse período?
- Como os pais se referem ao seu desenvolvimento?

Esses registros servirão para uma avaliação que não se limita aos aspectos exclusivos de determinada área do conhecimento, mas do desenvolvimento do(a) aluno(a), do(a) professor(a) e das mães e pais, colocando alguns envolvidos no processo de ensino e aprendizagem como avaliados e avaliadores do processo.

4.2 Avaliação Autêntica no Ensino de Língua Portuguesa

A avaliação da Língua Portuguesa, conforme estabelece a PCLP (CEARÁ, 2014, p. 84), deve contar com resultados provenientes de diferentes avaliações, sejam elas internas ou externas, para a articulação e cotejamento de informações, e

com instrumentos avaliativos que colaborem com uma ação coletiva de envolvimento das unidades escolares e Estado. Os meios pelos quais a avaliação deve ocorrer não devem se dar, exclusivamente, por meio de provas, mas, também, por meio de portfólios, dados de avaliações externas e instrumentos de avaliação de caráter mais sintético confeccionados pela própria escola, além das intervenções individuais que objetivem a aprendizagem esperada de alunos(as) em defasagem. Como exemplo de intervenção, o PCLP (CEARÁ, 2014, p. 83) indica: “[...] aulas individualizadas ou em grupos nos contraturnos, além de atividades específicas sobre os pontos em que os alunos demonstram ter dificuldades”.

O documento descreve como deve ocorrer o acompanhamento de cada aluno(a) da seguinte maneira:

Nesse processo [de acompanhamento de cada aluno] é indispensável a organização de registros. Inicialmente devemos focar naqueles de responsabilidade do professor e que se materializam em suas Fichas, Observações e Diários de Classe. Na sequência, temos aqueles diretamente produzidos pelos alunos, encontrados em seus cadernos, portfólios com ditados, textos, provas, trabalhos etc., as notas/conceitos e frequência, de toda sua escolarização, para uma visão de conjunto de ser engajamento no processo pedagógico. Finalmente, temos aqueles advindos das avaliações externas, ainda que nem todas forneçam resultados por aluno. (CEARÁ, 2014, p. 83)

Os PCN (2001, p. 95) trazem como recomendação da avaliação no ensino de Língua Portuguesa a criação de indicadores bastante precisos que sirvam para identificar de fato as aprendizagens realizadas. Para isso, recorreremos ao que Condemarín, em seu livro *Avaliação Autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*, aponta como critérios avaliativos dos eixos de escrita, leitura e oralidade.

A Avaliação Autêntica, segundo Condemarín (2005, p. vi), é um processo participativo e multidimensional que:

[...] tem como finalidade prioritária melhorar o processo de ensino-aprendizagem que ocorre na interação de um professor com seus alunos. Também tem como objetivo informar e orientar os alunos e os pais sobre seus avanços, centrando-se fundamentalmente em suas aptidões, interesses, capacidades e competências.

Condemarín (2005) conceitua a avaliação como parte integral e natural da aprendizagem que necessita de múltiplos procedimentos e técnicas para compreender uma série de competências que os(as) alunos(as) desempenham em seu percurso, dentro e fora da escola. A Avaliação Autêntica se propõe a regular o

processo de aprendizagem, permitindo compreendê-lo, retroalimentá-lo e melhorá-lo em suas diversas dimensões, oferecendo ao(à) professor(a) a oportunidade de visualizar e refletir sobre o impacto que suas práticas educativas causam nos(as) alunos(as).

Por meio dessas colocações, a autora situa o processo de Avaliação Autêntica em uma perspectiva do ensino em que:

[...] Ao entender o ensino como um processo contínuo, a perspectiva da Avaliação Autêntica considera que a interação humana e a intervenção social, presentes em toda prática educativa, não podem ser tratadas como processos mecânicos, mas como processos de busca permanente e de construção coletiva [...]. (CONDEMARÍN, 2005, p. vii)

A Avaliação Autêntica foi selecionada para compor uma sugestão de melhoria às estratégias avaliativas da professora Lírio por contar com uma variedade de estratégias avaliativas da linguagem. Segundo Condemarín (2005, p. 34), o ponto de vista funcional da avaliação da linguagem implicaria em focalizar a atenção em como os(as) estudantes utilizam a linguagem em suas diversas situações comunicativas, assim como a empregam em contextos variados, a saber, como se apresentar, descobrir coisas, dar informações, negociar significados, argumentar, interagir, etc. Para tal, é necessário que o(a) professor(a) monitore o desenvolvimento da linguagem dos(as) estudantes de maneira a responder os seguintes questionamentos iniciais:

- a) Para que propósitos meus(minhas) alunos(as) utilizam a linguagem?
- b) Que categoria de funções da linguagem posso observar na sala de aula (Instrumental, normativa, interativa, pessoal, imaginativa, heurística, informativa etc.)?
- c) Que situações educativas espontâneas ou intencionais promovem o uso de diferentes funções da linguagem?
- d) Como posso expandir o uso das funções da linguagem em meus(minhas) alunos(as)?

Após estabelecer, por meio dessas observações iniciais, o ambiente e o grupo a ser trabalhado, cabe ao(à) professor(a) aplicar estratégias que sejam coerentes com suas práticas desempenhadas em sala de aula, e, através da Avaliação Autêntica de seus alunos e alunas, viabilizar meios para o aprimoramento de suas práticas, comunicação dos resultados para a comunidade escolar,

comparação com o desempenho dos(as) estudantes em exames externos e, por fim, analisar integralmente os avanços do alunado no desenvolvimento da linguagem.

4.2.1 Avaliação da Oralidade, Leitura e Escrita por meio da Avaliação Autêntica

Condemarín (2005) define que a avaliação da oralidade, da leitura e da escrita deve se orientar por uma série de práticas, ora descritas.

A começar pela oralidade, Condemarín (2005) aponta que a fala das crianças proporciona uma grande quantidade de informação acerca de sua crescente apreensão dos significados e das possibilidades de expressão de sua linguagem.

A Avaliação Autêntica traz uma perspectiva que, segundo Condemarín (2005) complementa a modalidade de avaliação tradicional onde a expressão oral é apreciada majoritariamente na análise da linguagem em termos do número de palavras empregadas, da associação de objetos com as palavras que os denominam, da extensão das orações utilizadas ou de sua habilidade para enumerar, descrever ou interpretar uma imagem, geralmente descontextualizada. Na perspectiva Autêntica, passa-se a avaliar as funções da linguagem que os alunos põem em jogo em seus desempenhos, as chaves semânticas, sintáticas, fonológicas, pragmáticas e os tipos de discurso que utilizam em suas conversas, discussões, debates, comentários, jogos dramáticos, informações orais sobre livros etc.

Em sala de aula, caberá ao(à) professor(a) avaliar situações comunicativas espontâneas e em situações intencionais. As situações comunicativas espontâneas ocorrem em momentos em que não há uma intervenção intencional por parte do adulto, como conversas informais, perguntas e compreensão da fala dos outros. Já as situações comunicativas intencionais ocorrem quando há o desempenho linguístico do(a) aluno(a) por meio de uma série de iniciativas pedagógicas motivadoras e significativas, por exemplo: histórias de família; mostrar e dizer; grupos de discussão; fóruns e debates; círculo de ideias; círculos literários; informes orais sobre livros; paráfrases ou recordação; painéis; dramatizações criativas; jogos de papéis; monólogos; teatro de leitores(as); entrevistas. Dentro das situações arroladas, a oralidade deve ser observada por meio de registro do que as crianças expressam oralmente. Por meio dessa observação, o(a) educador(a) poderá conhecer e descrever:

- a) quais funções da linguagem são empregadas por seus (suas) alunos(as);
- b) como utilizam em sua comunicação os componentes semânticos, sintáticos, fonológicos e pragmáticos da linguagem;
- c) como relacionam significado e expressão nos vários tipos de discursos que utilizam em suas comunicações cotidianas.

Com respeito à leitura, onde é destacado o papel do(a) leitor(a) na construção do significado, parte-se do princípio explicitado por Condemarín (2005, p.49) de que a avaliação deverá incluir procedimentos que permitam visualizar como o(a) leitor(a) constrói o significado do texto antes, durante e depois da leitura. Diante disso, a autora descreverá a necessidade de um procedimento em que o(a) professor(a) deve atuar da seguinte maneira:

Perguntas para avaliar os conhecimentos prévios e a formulação de hipóteses sobre um texto: permite ao(à) professor(a) observar quais são os conhecimentos prévios do(a) estudante sobre o tema e suas competências para antecipar ou levantar hipóteses sobre o conteúdo. As perguntas deverão ser elaboradas a depender do tipo textual. Alguns exemplos de perguntas formuladas para um texto narrativo constam na tabela 1.

Tabela 1 – Perguntas para avaliar os conhecimentos prévios e a formulação de hipóteses sobre um texto narrativo.

Aspectos da estrutura do texto	Perguntas
Referentes ao cenário	Onde terá ocorrido a história? Em que época transcorrerá?
Referentes aos personagens	Como serão os personagens?
Referentes ao problema	De que tratará a história? Que problema os personagens enfrentarão?
Referentes à ação	Que fatos importantes ocorrerão?
Referentes à resolução	Como se resolverá o problema?
Referentes ao tema	O que a história pretenderá nos comunicar? Que lições poderão ser extraídas?

Fonte: Condemarín, 2005, p. 51.

Outra sugestão apontada pela autora é a de **Discussões, comentários e enxurrada de ideias**. Essa estratégia se baseia em procedimentos interativos que permitem:

[...] avaliar os conhecimentos prévios dos alunos, dado que suas respostas e interações revelarão seus conhecimentos, seus desconhecimentos e suas concepções equivocadas. Ao mesmo tempo, orientam o professor sobre as necessidades dos alunos referentes à expansão de conhecimentos e conceitos específicos. (CONDERMARÍN, 2005, p. 52)

De acordo com a autora, as orientações seguintes podem nortear a implementação das técnicas que permitem ao mesmo tempo desenvolver e avaliar a construção do significado:

- a) rever a linha argumentativa da história ou os conceitos-chave de um texto expositivo que os(as) alunos(as) se dispõem a ler;
- b) formular perguntas que obriguem os(as) alunos(as) a responder com algo a mais que sim ou não;
- c) estimular os(as) alunos(as) a formular suas próprias perguntas sobre um tópico ou a comentar as respostas de seus(suas) colegas;
- d) participar da discussão e fazer com que os(as) alunos(as) resumam os pontos levantados.

Procedimentos para desenvolver e avaliar a construção do significado durante a leitura: a utilização de estratégias, tais como perguntar sobre o tema, revisar e constatar compreensão leitora enquanto da leitura de um texto devem ser utilizadas como técnicas de avaliação para observar como os(as) alunos(as) processam o significado do texto durante a leitura. Alguns procedimentos podem ser adotados, a saber, inferências e previsões, que se baseiam em perguntas que revelam o nível de compreensão (inferencial ou literal) de um(a) aluno(a). Como exemplo, vê-se o quadro abaixo que ilustra uma análise de resposta de um(a) aluno(a):

Tabela 2 – Análise de nível de compreensão e tipo de inferência.

Se diante da frase:	O aluno responde	Revela um nível de compreensão:	Tipo de Inferência
Os índios dirigiam-se ao sol poente	Os índios viajavam para o sol poente.	Literal (dirigiam-se e viajavam são sinônimos)	Lógica (Baseia-se no texto.)
	Os índios se dirigiam para o Oeste.	Inferencial (não está explícito, mas pode se verificar)	Lógica (Baseia-se no texto.)
	Os índios se dirigiam a cavalo para o sol poente.	Inferencial	Pragmática (Baseia-se em conhecimentos do leitor.)
	Uma caravana de homens, mulheres e crianças viajavam, carregando suas lembranças, em busca de liberdade.	Inferencial	Criativa (baseada nos conhecimentos e na criatividade do leitor.)

Fonte: Condemarín, 2005, p. 53.

Condemarín (2005) sugere uma estratégia chamada **Perguntas e respostas sobre o que se leu**, que categoriza as perguntas em três modalidades de acordo com a fonte de informação exigida para as respostas:

- a) ali mesmo: esse tipo de pergunta consiste em revelar as habilidades do leitor para captar detalhes que estão implícitos na linha ou na oração e constituem respostas convergentes;
- b) pensar e procurar: são criadas para revelar as habilidades do leitor para processar a informação ou construir o significado a partir de uma oração, de um parágrafo ou do texto inteiro. Nesse caso, as respostas têm um nível de divergência maior;
- c) baseada em mim mesmo: as respostas baseadas nesse tipo de pergunta revelam as habilidades do leitor para construir o significado do texto a partir de suas experiências pessoais e de sua criatividade.

A utilização das estratégias acima descritas como técnicas de avaliação abre “janelas” para observar como os(as) alunos(as) processam o significado do texto durante a leitura.

Procedimentos para desenvolver e avaliar a construção do significado dos textos depois da leitura: essas técnicas, segundo Condemarín (2005) são úteis para detectar as necessidades dos(as) alunos(as) quanto ao desenvolvimento de habilidades, para processar a informação lida, recapitular tal informação, resumi-la, comentá-la ou expressar seus pontos de vista sobre ela. Também permitem aferir a expansão de seus saberes por meio da leitura e detectar suas habilidades para utilizá-las na construção e comunicação de novos conhecimentos. Uma das sugestões oferecidas pela autora é a **avaliação da leitura crítica**, que implica em:

[...] Avaliar suas competências para discernir entre as informações confiáveis oferecidas pelo texto e utilizá-las como fundamento de suas opiniões, abandonar seus preconceitos ou crenças, assumir uma atitude aberta aos juízos e razões alheias, distinguir entre fatos e opiniões, constatar a credibilidade da fonte, apreciar a qualidade estética, a originalidade e criatividade do autor, etc. (BEAS *et al.*, 1992 *apud* CONDEMARÍN, 2005, p. 60)

Essa estratégia avaliativa pode ser feita mediante a observação direta dos comentários dos(as) alunos(as) em círculos de leitura ou durante entrevistas que lhes são feitas perguntas como as seguintes:

Tabela 3 – Perguntas para avaliar a leitura crítica dos diversos tipos de textos.

Tipo de Texto	Perguntas
Expositivo	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a sua opinião sobre o texto? • As informações ou proposições apresentadas reafirmam ou contradizem seus conhecimentos sobre o tema? • Que fatos presentes no texto apoiam ou enriquecem seu ponto de vista? • Você acha que a informação é suficiente? • O que você aprendeu a partir do texto? • A informação que oferece é confiável? • Os fatos que apresenta são verossímeis? • Etc.
Narrativo	<ul style="list-style-type: none"> • Você gostou do texto? Por quê? • Você recomendaria a seus amigos? Por quê? • Em que os personagens se parecem com as pessoas que você conhece? • O que lhe parece a linguagem empregada pelo autor? • Qual é sua opinião sobre os ambientes e as situações descritos? • O que foi surpreendente ou novo para você no texto? • Que semelhanças você vê entre esse relato e outros que leu? • Em que medida os acontecimentos do relato se parecem com experiências que você viveu? • Etc.
Publicitários	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é o propósito desse texto: convencer, informar, criar uma necessidade? Em que trecho você nota isso? • As afirmações do texto se baseiam em argumentos ou dados verídicos? • Que recursos são utilizados para convencer: opiniões de pessoas famosas, imagens de crianças ou mulheres, etc.? Qual é a sua opinião sobre isso? • As informações que apresenta são atualizadas? • O texto apresenta as contra-indicações do objeto anunciado, junto com as qualidades? • As informações ou proposições são contraditórias entre si? • Etc.

Fonte: Condemarín, 2005, p. 60.

Por fim, surge a necessidade de avaliar o eixo da escrita, onde se faz a necessidade de entender o ato de escrever, descrito por Condemarín (2005) como um ato fundamentalmente comunicativo que, para ser aprendido, se faz necessário determinar a necessidade de comunicar algo em sua situação real, a um destinatário real, com propósitos reais. Sendo assim, a produção escrita constitui-se como um

ato de comunicação, cujas características dependem dos diversos elementos da situação comunicativa, por exemplo, a tomada de decisões referentes aos diferentes aspectos do texto (carta, informe, listagem, convite, poema, cartaz); o suporte que se vai utilizar (papel de carta, folha de caderno, cartolina); o tom da escrita (linguagem formal, informal, científica, poética); a organização do texto na página; o tipo de letra que se vai empregar etc. Diante disso, o texto passa a ser o produto de um procedimento de escrita, leitura crítica e reescrita, que implica em uma série de operações intelectuais complexas, apontadas por Condemarín (2005) como o:

- Pensar o escrito em seu conjunto;
- Estruturar a produção em texto, parágrafos ou capítulos;
- Assegurar a coerência entre esses componentes;
- Rer o texto criticamente;
- Antecipar as reações do leitor para avaliar a pertinência das opções do enunciado;
- Reescrever o texto.

O papel ocupado pela ortografia na avaliação dos textos, dentro da Avaliação Autêntica defendida por Condemarín (2005) é o de um aspecto somado ao conjunto do texto, dado que, muitas vezes, os erros ortográficos decorrem de uma má percepção dos aspectos pragmáticos, semânticos e morfossintáticos do texto. Quando se considera, em primeiro lugar, os erros ortográficos ao avaliar um texto, sem antes dar atenção ao produto escrito, provoca-se o que a autora acredita ser uma deterioração na relação do(a) aluno(a) com o ato de escrever, revelando uma concepção limitada da escrita. Segundo a autora, excessivas correções ortográficas acabam levando o aluno a empobrecer seus escritos para evitar correr o risco de errar ortograficamente.

Ao considerarmos a escrita um ato comunicativo, os textos que vão ser expostos ou lidos por outras pessoas precisam ser corrigidos, conforme aponta a autora. Logo, tal procedimento de revisão se perfaz na produção de um texto, cabendo ao(a) professor(a) disponibilizar um momento de revisão para que os(as) alunos(as) desempenhem produções textuais que se preocupem em delinear suas expressões e não em privilegiar a atividade de correção.

Logo, é por meio do procedimento de revisão e reescrita do texto que Condemarín (2005, p.68) aponta uma estratégia de avaliação da escrita por meio de

um processo que proporciona um conjunto de ferramentas que sirva ao(à) aluno(a) como um apoio. Para a autora, essas ferramentas, que devem ser construídas pelo(a) professor(a) junto de seus(suas) alunos(as), podem incluir critérios, indicadores, pautas ou procedimentos de trabalho, regras ortográficas ou gramaticais, listas variadas de palavras, expressões e outros elementos que sirvam de base para melhorar as produções.

A ferramenta a seguir é indicada para a etapa de planejamento do texto, fazendo com que o(a) aluno(a) seja capaz de tomar consciência de vários aspectos da situação comunicativa ao escrever um texto. Descreve-se o procedimento de planejamento, escrita e reescrita do texto em uma situação em que o tipo textual narrativo é utilizado.

Tabela 4 – Ferramenta para escrever e avaliar o planejamento de um texto.

Aspectos a considerar	Respostas
1. Quem é o destinatário?	
2. Para que vou lhe escrever?	
3. O que quero lhe dizer?	
4. Que relação tenho com o destinatário?	
5. Que tipo de texto lhe enviarei?	
6. Em que suporte lhe escreverei?	
7. Por que meio ele receberá meu texto?	
8. Onde e quando lerá meu texto?	
9. Poderá compreender minha mensagem?	

Fonte: Condemarín, 2005, p. 72-73.

Tabela 5 Ferramenta para escrever e avaliar um texto narrativo (Condemarín, 2005, p. 73)

Exposição	Exposição de personagens, tempo, lugar, situação inicial.
Acontecimento	Apresentação do acontecimento que inicia a história.
Complicação	Compreende a reação do personagem; o objetivo; e a tentativa.
Fim	A consequência em longo prazo da ação do personagem

Fonte: Condemarín, 2005, p. 73.

Segue-se, para a etapa de reescrita do texto, uma sugestão de bases ou recursos que a apoiam. Tais recursos apontados por Condemarín (2005) proporcionam palavras, expressões ou outros componentes de um texto para substituir ou enriquecer outros que, durante a revisão, tenham parecido insuficientes ou inadequados.

- Palavras para criar poema: classificadas de acordo com a sonoridade, conotação, caráter curioso etc.

- Lista de nexos: contudo, não obstante, de acordo com, em que pese a, tal como etc.
- Formas verbais para textos específicos. Por exemplo, léxico para receitas (peneirar, picar, bater), para cartas, para informes etc.
- Termos específicos para textos específicos. Por exemplo, em ecologia: biodiversidade, conservação, ecossistema, cadeias alimentares etc.
- Fórmulas de cortesia para cartas, saudações, convites etc.
- Quadros e tabelas
- Listas de regras ortográficas.
- Listagens de palavras com alta frequência de uso.
- Endereços da Internet.
- Lista de metáforas, sinônimos, antônimos etc.

As recomendações supracitadas são parte de uma série de componentes que devem ocorrer em situações reais de comunicação que devem servir de ponto de apoio para a elaboração de avaliações do desempenho. Por sua vez, essas avaliações comprovarão os conhecimentos dos(as) alunos(as) sobre a linguagem escrita e suas habilidades para dar conta de tarefas do mundo real, conforme aponta Condemarín (2005). As evidências de uma avaliação de desempenho, continua a autora, podem ser colhidas com a observação permanente do desempenho dos(as) alunos(as) na classe, com portfólios que reúnam seus trabalhos, produtos dos projetos e pesquisas sobre um tema específico, apresentação de um tema perante a classe, dança, música, domínio de uma língua estrangeira e elaboração de produtos artesanais, manipulação de aparelhos, trabalho em equipe, etc. Provas de avaliação do conhecimento da linguagem escrita e registros sobre a familiarização da criança com textos diversos também são ferramentas tradicionais que podem ser aplicadas como parte integrante do processo, pois, segundo a autora:

De acordo com a perspectiva da avaliação autêntica, e dada a complexidade do processo de leitura, a avaliação [...] deve constituir um processo plural; ou seja, deve incluir diferentes técnicas, realizar-se a partir de diferentes textos, cumprir diferentes propósitos e em contextos variados. Dentro desta avaliação plural, as provas elaboradas pelo professor são úteis na medida em que constituem um meio para avaliar uma competência específica ou para controlar se uma informação, seja de natureza narrativa ou expositiva, foi processada adequadamente pelo leitor. (CONDEMARÍN, 2005, p. 121)

Concluimos as recomendações apontando que, conforme Condemarín (2005) aponta ao final de seu livro, professores(as) passarão por grandes desafios ao avaliar dimensões da linguagem e comunicação que tradicionalmente não têm sido consideradas. A complexidade da comunicação está muito além dos meros aspectos de articulação da fala, a ortografia das palavras, ou da leitura bem entoada de um texto. A autora acredita que a avaliação autêntica das aprendizagens é um processo de construção e, portanto, esta não deveria ser vista como pedras no caminho, mas, sim, como oportunidade para avançar na melhoria da qualidade da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi explorado ao longo do presente trabalho, acreditamos que muitas alterações ainda precisarão ser feitas para que a avaliação perca seu aspecto autoritário e desgastante que vem se permeando na relação entre professores(as) e alunos(as). A mudança de postura, especificamente no que condiz aos modelos institucionalizados de uma “pedagogia do exame”, faz-se urgente no desempenho das funções de professores(as), alunos(as), corpo gestor, espaço escolar e órgãos responsáveis pela administração e regulamentação educacional no estado.

Julgamos que o formato de ensino pautado nas avaliações de larga escala pouco tem contribuído para a democratização do ensino, pois, ao invés de constatar as práticas desempenhadas em sala de aula, práticas estas voltadas para o aprendizado do(a) aluno(a) e seu progresso no processo de aprendizagem, mascara, por vezes, uma realidade educacional instituída por meio do autoritarismo a serviço de uma cadeia hierárquica que vem se estruturando na educação cearense.

Os recursos a serem distribuídos, a prestação de contas e até mesmo a valorização das notas de desempenho dos(as) alunos(as) nas avaliações de larga escala não devem se sobrepor ao que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013) apontam como a verdadeira função da socialização do conhecimento, a saber, a de propiciar ao(à) aluno(a), por meio da leitura, da escrita, da História, das Ciências e das Artes, o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu. E que, ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades categóricas, deve comprometer-se em levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações. A escola também deve oferecer lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e criem e recriem cultura.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.
- 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, 2011. Disponível em: < <http://provabrasil.inep.gov.br/downloads> > Acesso em: 20/11/2018
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3.ed. – Brasília: A Secretaria, 2001. 144p.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano – Estado do Ceará**. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2014. 2 v.
- CALDERÓN, Adolfo Ignacio; RAQUEL, Betânia Maria Gomes; CABRAL, Eliane Spotto. **O Prêmio Escola nota 10**: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. 2015. In: Congresso Internacional Cidades Criativas, 3., Campinas. **Anais...** Rio de Janeiro:2015 .p. 517-540.
- CONDEMARÍN, Mabel. **Avaliação autêntica**: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- Histórico do Saeb**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>> Acesso em 18/11/2018.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. 192 p.
- LUCKESI, C.C.. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano; FARIAS, Maria Adalgiza de. **SPAECE**: Uma história em sintonia com avaliação educacional do Governo Federal.2016. Revista Humanidades, Fortaleza, v.31, 2016.
- Matrizes de Referência**. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Minas Gerais. Disponível em: < <http://www.spaece.caedufff.net/avaliacao-educacional/matriz-de-referencia/> > Acesso em: 05/11/2018.
- MELO, Maria Noraelena Rabelo. **Avaliação da aprendizagem no primeiro e segundo ciclos de formação**: ruptura ou continuidade da avaliação tradicional? 2006. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará,

Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2006.

O SPAECE. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Minas Gerais. Disponível em: < <http://www.spaece.caedufff.net/avaliacao-educacional/o-programa/>> Acesso em: 20/11/2018.

Programa Novo Mais Educação. Ministério da Educação, Brasília. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> > Acesso em: 05/11/2018.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Secretaria da Educação do Paraná, Paraná. Disponível em:<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=61>> Acesso em 18/11/2018.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Roteiro de perguntas para a entrevista com a professora regente

Entrevista realizada em: _____

1. Perfil da entrevistada

Há quanto tempo é professora? Desde quando trabalha na escola? Em qual série ensina e quais as matérias ministradas? Com qual matéria se identifica mais e por quê? Que material didático mais utiliza para ministrar as aulas? Gosta de trabalhar com os alunos? Como se relaciona com os demais professores? E com a família dos alunos? Defina o seu ambiente de trabalho na escola: amigável e solidário ou marcado por desentendimentos? Trabalha em outra escola? Dispõe de tempo para estudar antes de ministrar as aulas? Com quem tira dúvidas? Está satisfeita com a profissão de professora? Quais os aspectos positivos e negativos de ser professora? O que gostaria de mudar ou melhorar na educação?

2. Sobre a organização do ensino, o trabalho com os conteúdos e a avaliação.

Como prepara as aulas? Realiza a tarefa sozinha ou com outro professor? Por qual motivo planejam em conjunto? Qual a periodicidade do planejamento? Há algum serviço de apoio pedagógico funcionando de maneira efetiva? Esse planejamento é embasado em alguma prova de larga escala (SPAECE e Prova Brasil)? Como é a rotina do ensino? Quais os recursos são mais utilizados? A escola adota livros didáticos ou outro material equivalente para trabalhar os conteúdos? Existe a prática da leitura de livros paradidáticos? A internet constitui fonte de pesquisa para os alunos? Quais as atividades mais fáceis e as mais difíceis de trabalhar em sala de aula? Procura contextualizar os conteúdos com assuntos atuais? Há conteúdos mais importantes que outros? Considera que alunos geralmente gostam das atividades propostas ou as rejeitam com reclamações? Como se dá o processo avaliativo: utilizam provas, exercícios, trabalhos escritos, feiras, a participação dos alunos nas aulas? O professor também é avaliado pelos alunos ou pela escola? De que modo?

3. Sobre a avaliação da aprendizagem da língua portuguesa no eixo leitura.

Que parâmetros utiliza para verificar a leitura do aluno? O que considera como fluência? O que seria interpretação de texto? Como devem se dar as etapas da leitura (antes, durante e depois da leitura)? Há algum parâmetro oriundo de documento oficial ou referencial teórico para estabelecer a avaliação da leitura? Qual sua média de leitura ao ano? Que gênero costuma ler? Há algum tipo de estratégia adotada que possa ir além da leitura? Quais gêneros prevalecem no trabalho em sala de aula? O ambiente da Biblioteca é explorado? Que estratégias utiliza para avaliar a leitura?

4. Sobre a avaliação da aprendizagem da língua portuguesa no eixo escrita.

Que parâmetros utiliza para verificar a escrita do aluno? O que considera como uma boa escrita? O que seria uma boa produção textual? O que o aluno deve demonstrar em um trabalho escrito? Há algum parâmetro oriundo de documento oficial ou referencial teórico para estabelecer a avaliação da escrita? Há algum tipo de apreciação das produções textuais dos alunos que não seja por meio de exames, provas ou testes? Há algum gênero textual que os alunos possuam maior desempenho em produzir? Que estratégias utiliza para avaliar a escrita?

5. Sobre a avaliação da aprendizagem da língua portuguesa no eixo oralidade.

Que parâmetros utiliza para avaliar a oralidade do aluno? O que considera como uma boa fala? O que seria um bom discurso? Que competências um aluno deve demonstrar durante uma argumentação? Há algum parâmetro oriundo de documento oficial ou referencial teórico para estabelecer a avaliação da oralidade? Há algum momento reservado para o trabalho com a oralidade dos alunos? Utiliza estratégias para avaliar a oralidade? Se sim, quais?