

PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

EVALUATION OF PORTUGUESE LANGUAGE: A TOOL FROM TEACHER MEDIATION

Cláudia Mara de Souza

Universidade Federal de Minas Gerais

Rosângela Maria da Cruz

Secretaria do Estado da Educação

RESUMO: O objetivo deste artigo é verificar e discutir a prática comum nas escolas: a prova de língua materna. Procura-se perceber a mediação realizada pelo professor, ao se colocar entre o conteúdo e o aluno. Teoricamente a prova é concebida como gênero textual, entende-se língua como interação, leitura como processo sociocognitivo de produção de sentido e a prática de ensino como mediação. A partir das análises, busca-se identificar as concepções de linguagem reveladas pelo instrumento avaliativo e as opções declaradas pelo professor. A hipótese inicial é a de que há diferenças entre o que é declarado e o que é feito.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, Leitura, Mediação

ABSTRACT: The aim of this paper is to verify and discuss the common practice in schools: the evaluation of language. It seeks to understand the mediation conducted by the teacher between the content and the student. Theoretically, the evaluation is conceived as genre, the language is understood as interaction, reading as social cognitive process of meaning production and practice of teaching as mediation. From the analysis, we attempt to identify the concepts of language revealed by the assessment tool and the options declared by the teacher. The initial hypothesis is that there are differences between what is declared and what is done.

KEYWORDS: Evaluation, Reading, Mediation

1. Introdução

Na rotina escolar, nas aulas de língua portuguesa, é frequente o processo: ensinar – avaliar. Normalmente os professores ensinam determinados conteúdos, seguem um roteiro, e, em alguns casos, as propostas de livros didático e, em seguida, verificam a aprendizagem por meio de instrumentos variados. O comum é “avaliar” os estudantes por meios formais como a prova. Em língua portuguesa, as provas giram em torno de leitura e interpretação, conhecimentos linguísticos e produção textual. O professor, mediador, coloca-se entre o conhecimento e o aluno a fim de verificar se houve ou não aprendizagem, ou, de diagnosticar o que sabem e o que não sabem os alunos. O que o professor considera ao elaborar uma prova? Há critérios para sua elaboração? O que as

provas revelam sobre as concepções do professor? Essas perguntas direcionam este trabalho que busca discutir uma prática pedagógica comum: a avaliação da aprendizagem em língua materna. A avaliação é um processo contínuo, que deve ter um variado conjunto de instrumentos de análises: observações diárias, trabalhos, testes, seminários, provas, resenhas, resumos, dentre outros. Segundo Hoffman (2009) a avaliação deve ser mediadora, ou seja, a autora postula que a aprendizagem é um processo permanente, em que os pontos de chegada são sempre provisórios. Neste sentido, nosso objetivo foi perceber a mediação realizada pelo professor, ao se colocar entre o conteúdo e o aluno, diante de um entre vários instrumentos de avaliação do ensino-aprendizagem: a prova. Entendemos que a avaliação trata-se de uma prática mediada pelo professor uma vez que este ensina e faz escolhas ao elaborar um instrumento para verificar a aprendizagem dos alunos, além de ser um instrumento de reflexão contínua sobre sua prática pedagógica. Tratamos a prova como gênero, pois entendemos é uma esquematização textual (produzida pelo professor) que traz consigo uma série de consequências formais e funcionais (que refletem e refratam tanto no aluno quanto no professor).

1.1 Metodologia

A partir das questões apresentadas, o que pretendemos foi verificar e discutir a prática mediada pelo professor: a prova de língua materna. Buscamos identificar as concepções de linguagem reveladas pelo instrumento avaliativo e as opções declaradas pelo professor.

Foram analisadas duas provas bimestrais de língua portuguesa aplicadas a uma turma de nono ano, em Belo Horizonte, com o objetivo de perceber os conteúdos, as habilidades avaliadas e por consequência a concepção de linguagem que as questões revelaram. Além disso, a fim de verificar o que pensa o professor sobre a prova, quais critérios considera em sua elaboração, foram feitas duas entrevistas semiestruturadas ao professor regente. Procuramos confrontar o que o professor declara fazer com o que realmente faz nas provas objetivando perceber semelhanças e diferenças entre o falado e o feito.

Apresentamos alguns conceitos pertinentes ao trabalho, em seguida, as análises das provas e das entrevistas. Nas análises realizadas, apontamos as habilidades de linguagem avaliadas em cada prova, a concepção revelada confrontando-as com que fala o professor e sua concepção declarada. Encerramos com uma breve reflexão sobre a prática de avaliar língua portuguesa.

2. Alguns conceitos

A fim de respondermos as questões que direcionam este trabalho, ou seja, para identificarmos quais são as concepções que reveladas pela prática de avaliação na prova de língua portuguesa e as concepções presentes no discurso de professor, são necessários alguns conceitos. Assim, apresentamos a seguir algumas perspectivas teóricas sobre: linguagem, língua, leitura e avaliação.

2.1. Linguagem, Língua e Leitura

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP), o ensino da Língua Portuguesa deve ter o seguinte objetivo:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado pela comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. (PCN-LP, 1998, p.19).

Ao verificarmos as orientações do documento que fornece as diretrizes para o ensino de linguagem, fica evidente que a vertente assumida é a que a considera como interação. No entanto, outras perspectivas de linguagem concorrem no o processo de ensino aprendizagem de língua materna.

De acordo com alguns pesquisadores tais como Geraldi (1985), Koch (1991), Possenti (2001), Soares (2004), Marcuschi (2008) é possível identificar pelo menos quatro vertentes de linguagem que concorrem no espaço escolar. A primeira vertente é marcada pela linguagem como expressão do pensamento: esta concepção é considerada mais tradicional. Ao se considerar a linguagem como tal, considerar-se-ia também a ideia de que quando as pessoas não conseguem se expressar é porque não pensam. Nessa concepção, o sujeito é um ser assujeitado, ou seja, a ele cabe somente ter conhecimento do código.

Em outra corrente de pensamento a linguagem é instrumento de comunicação: esta abordagem está ligada à teoria da comunicação. Por ela a língua é código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. É comum verificar essa perspectiva em livros didáticos. Pode ser observada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

A língua vista como atividade cognitiva é outra perspectiva proveniente dos postulados de Chomsky, que concebia a língua “como um dispositivo inato, uma

capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano, a qual deve estar fincada na biologia do cérebro/mente da espécie e é destinada a constituir a competência linguística do falante.” (CHOMSKY, 1980, p.129). Marcuschi (2008) chama a atenção para o fato de que se assumirmos radicalmente que a língua envolve somente atividades cognitivas, isolaremos essa ideia e nos esqueceremos que ela não é um fenômeno apenas cognitivo. Deixando à margem outros aspectos envolvidos: os socioculturais, as experiências pessoais e o conhecimento de mundo. Desta forma, teremos uma visão reducionista e simplista demais dos fatores que envolvem o conhecimento da língua.

Na quarta perspectiva, a linguagem é dialógica, interativa. Assim, muito além de transmitir informações de um emissor a um receptor, a linguagem é o espaço de interação humana, ou seja, por meio dela o falante pratica ações que não conseguiria praticar a não ser por meio da fala; com ela o sujeito age sobre o ouvinte, estabelecendo compromissos e elos que não existiam anteriormente a fala. Essa vertente é respalda na teoria proposta por Bakhtin (1986, 1997), ou seja, o dialogismo. Ela é a que prevalece nos dias atuais e serve de base teórica aos documentos oficiais, às diretrizes curriculares.

A concepção de leitura, muitas vezes, presente nas escolas é aquela desvinculada das experiências, do conhecimento de mundo, do processo de interação. Ou seja, a da decodificação. No entanto, sabemos da influência que todas as experiências do sujeito exerce no processamento da leitura. Para ler ele terá que realizar inúmeras operações mentais complexas, como fazer inferências de vários tipos, relacionar informações de diferentes partes do texto, perceber intenções comunicativas, efeitos de sentido provocados por escolhas lexicais, morfossintáticas e estilísticas do autor, relacionar estímulos verbais e não-verbais, entre muitas outras. E ao fazer essas operações o seu conhecimento de mundo, suas vivências vão contribuir assim, como a falta delas também interferirão na construção do sentido.

Entendemos que a leitura ou o processo de produção de sentido é o produto da ação interativa de um sujeito social, histórica e culturalmente situado (cf. Kleiman,1997; Koch,1991; Cafiero, 2002, 2010; Marcuschi,2000, 2002).

2.2 Leitura e mediação

Como a leitura é uma atividade de interação, deve ser assim observada na prática da de ensino e avaliação. Quando surgem as dificuldades de leitura e compreensão nos alunos, uma parte importante do processo é a mediação que pode ser feita, muitas vezes, pelo professor, outras vezes pelo grupo.

Para Vygotsky (1984, 1991), na condição de sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, por meio de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. O autor enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações. Nessa teoria, o conhecimento não é encarado como uma ação do sujeito sobre a realidade, como postulado no construtivismo e, sim, pela mediação feita por outros sujeitos. Tais sujeitos podem se apresentar por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

Sabemos que para que realmente haja uma aprendizagem efetiva, para que a proficiência na leitura aconteça, para que o domínio das estruturas da linguagem e o uso da língua padrão seja atingido pelos alunos, o professor, ao intervir no processo, deverá lançar mão de diversificadas estratégias de ensino e avaliação. Essas estratégias vão desde a assistência individual ao trabalho coletivo, às discussões e a diversas maneiras de avaliar.

2.3 Avaliação e prova

A prova tem sido o Calcanhar de Aquiles da comunidade escolar. Professores e coordenação pedagógica buscam meio de fazer com que ela não seja considerada a “grande vilã” no cenário escolar. Isto porque durante muito tempo, ela era usada como um “acerto de contas”, pois era reservada a ela somente a função de verificar conhecimentos e não como uma dos vértices da aprendizagem. Hoje a escola procura desmistificar esse perfil de “aloz dos estudantes” e utiliza a prova como um importante instrumento que está a serviço dos professores: ao fornecer subsídios para avanços, reflexões, ajustes a fazer no processo de aprendizagem de toda a classe, individual ou de pequenos grupos; dos alunos: que também a utilizam como ponto de reflexão de aprendizagem, além de servir para reformular o que foi aprendido e por fim a escola: que possibilita estabelecer ações que vão ao encontro dos alunos para oferecer uma melhora no aprendizado. Estabelecendo conforme postula Hoffman(2009, p.76) “um processo de permanente troca de mensagens e significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber.” Sendo assim é necessário que haja avaliações diferenciadas, deixando claro que diferenciar não está atrelado somente a observar o aluno através de diferentes tarefas como: trabalhos em grupo, apresentação, caderno, testes e entender que isso é estar contemplando o aprendizado dos alunos. Diferenciar atividades segundo

Hoffman (2009, p.98) é “planejar atividades de acordo com as necessidades e interesses de cada aluno de uma classe, a partir da observação permanente e continuada do professor, ou seja, “fazer encaminhamentos pedagógicos diferentes de acordo com os percursos individuais, sem deixar de dinamizar o grupo de desenvolver um trabalho coletivo.” É a visão de avaliação enquanto mediação.

Armstrong (2004) afirma que essa visão de avaliação ideal ainda não está em todas as salas. As escolas ainda usam a avaliação para selecionar e classificar. Porém, segundo o autor, essa concepção vem mudando. Hoje, ao avaliar, o professor não foca apenas em dar a nota ao aluno. Ele passa a apontar, a dar um retorno sobre o que não está adequado, tornando possível que o aluno tenha noção do que melhorar nessa e nas próximas atividades.

O autor destaca ainda que não se devem descartar a avaliação formativa e a avaliação somativa. No caso da primeira, ela é uma “avaliação para o aprendizado” e acontece continuamente na sala de aula, na troca de informações entre o professor e o aluno, nos retornos de atividades de casa, de um atendimento individual sobre as atividades, dando um *feedback* em pontos a serem melhorados. Já a avaliação somativa acontece sempre ao final de uma etapa ou bimestre ou de um período estabelecido pelo professor, em que esse conjunto de informações é avaliado em forma de trabalhos, projetos, testes, provas, etc. É medida através de nota. “Na avaliação formativa, o papel do professor é o de treinador, de assistente, ao passo que, na avaliação somativa, esse papel é o de um juiz.” (ARMSTRONG, 2004, p.8).

Diante de todas essas mudanças nas práticas pedagógicas avaliativas um dos instrumentos de avaliação mais usado pelo professor, a prova, passou a ter outro sentido. Hoje ela tem outro sentido: orientar o ensino. Portanto, deve ser feita antes, durante e após o processo de ensino aprendizagem. Pode-se então dividir esses momentos em três fases, conforme postula o CBC (MINAS GERAIS, 2008):

- A fase investigativa ou diagnóstica inicial, que deve instrumentalizar o professor para que tenha indícios do que o aluno sabe para poder fazer o planejamento que contemple o que o aluno necessita de aprender.
- A segunda fase, que deve ser feita durante o percurso. Trata-se da avaliação formativa. Nesse caso, tanto o professor busca caminhos para avançar, alterar procedimentos, entende o que deve ser melhorado, como o aluno entende que aspectos deve melhorar, o que deve ser revisto, em que já conseguiu avançar.
- A terceira fase, que é a final, é uma síntese feita pelo professor e pelo aluno. É uma autoavaliação com a “observação dos avanços e da qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos ao final de um período de trabalho, com base na síntese de todas as informações sobre o aluno

obtidas pelo professor, ao acompanhá-lo contínua e sistematicamente” (MINAS GERAIS, 2008, p.46).

Importante destacar que em todas essas fases o professor deve acompanhar estabelecendo quais habilidades serão avaliadas e isso ser esclarecido para o aluno, pois só assim haverá avanços no ensino. Quais seriam então as habilidades em leitura a serem avaliadas? Sobre elas tecemos alguns comentários na próxima seção.

2.3.1 A avaliação de leitura

Na seção anterior destacamos a importância da avaliação no cenário educacional e como ela aliada a objetivos claros podem contribuir na formação de nossos alunos. Nesta seção apresentamos então quais habilidades devemos avaliar em nossos alunos para torná-los leitores proficientes. Entendemos então que é necessário a escola ter uma concepção de avaliação ligada à finalidade que esta se propõe a alcançar.

[...] avaliar envolve a observação do processo como um todo e não somente de um produto pontual. Para avaliar o aluno, é preciso fixar metas de leitura a alcançar; registrar seus avanços em ficha específica, indicando habilidades, atitudes, valores; comparar o aluno com ele mesmo; utilizar os resultados da avaliação para preparar novas intervenções. (CAFIERO, 2005, p.54)

Neste sentido, contemplar esse objetivo envolve tratar a leitura como um processo, ou seja, entender que ela envolve determinados procedimentos e capacidades que também podem ser denominados habilidades para que a construção de um leitor competente. Avaliamos que o termo competência é um conjunto mais amplo de habilidades gerais, em que estão inseridas as habilidades mais específicas. Ou ainda, seria a mobilização de um conjunto de habilidades para realizar uma determinada função. Cabe, então, definir o que são habilidades. De maneira geral, podemos associar o termo habilidade ao “saber fazer” algo específico. Rojo (2009) define habilidade como capacidades, ou seja, um conjunto de capacidades perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas, que serão requeridas nos rituais (procedimentos) que envolvem as diversas práticas de leitura. Segundo a autora (2009, p.77), são duas as capacidades principais: a de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), e a de compreensão (estratégias), “como um ato de cognição”, que envolve os conhecimentos prévios do leitor.

Essa maneira de considerar a leitura como processo cognitivo e social é adequada, pois ela define a leitura como um somatório de habilidades, que vai desde a decodificação, considerada como uma habilidade mínima, até o outro polo extremo, que seria uma habilidade de compreensão global. Nessa concepção, há o pressuposto de que são necessárias estratégias de leitura que fazem parte do processo de produção de sentidos de um texto e que tudo se realiza dentro de uma situação social concreta de comunicação.

Em nosso trabalho utilizaremos como base a Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Escola Pública – SIMAVE que através do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB de Língua Portuguesa avalia as escolas da rede em relação às habilidades desenvolvidas. Importante deixar claro que em Minas Gerais as escolas apoiam suas práticas pedagógicas no Conteúdo Básico Comum (CBC) “que expressa os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender”. Portanto, O CBC apresenta as habilidades e competências que devem ser aprendidas durante o ensino fundamental e médio e a Matriz de Referência aponta as habilidades principais que serão avaliadas anualmente. A Matriz de Referência e os resultados da avaliação fornecem então subsídios que norteiam o trabalho do professor, além de promover o diálogo constante para a reestruturação dos projetos pedagógicos que visem à qualidade do ensino. Portanto, analisamos os enunciados apresentados nas provas aplicadas classificando de acordo com a matriz a seguir:

MATRIZ DE REFERÊNCIA - SIMAVE/PROEB LÍNGUA PORTUGUESA - 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E 3º ANO DO ENSINO MÉDIO - TÓPICO E SEUS DESCRITORES	
I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Identificar um tema ou o sentido global de um texto.
D2	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir informações implícitas em um texto.
D5	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D10	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II – IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	
D6	Identificar o gênero de um texto.
D7	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
D8	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não-verbal.
III – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D18	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
D20	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.
IV – COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D12	Estabelecer a relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer a relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.
D16	Estabelecer a relações entre partes de um texto a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal.
D19	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
D14	Identificar a tese de um texto.
D26	Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
V – RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D23	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos.
D28	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D21	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.
D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos.
VI – VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	
D13	Identificar marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: SIMAVE/CAED/UFJF. ¹

3. Prova de língua portuguesa e discurso do professor

Nesta seção, apresentamos as análises propostas para este trabalho: parte de entrevistas a uma professora e duas provas aplicadas a uma turma do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual em Belo Horizonte. Tentamos perceber, na mediação proposta pela prova quais foram as habilidades consideradas pela professora regente, que concepção de linguagem ela revela, além disso, pelas entrevistas, quais foram as concepções declaradas.

¹ Retirado de Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais – SEEMG, em <http://www.simave.caedufjf.net/repositorio/simave/pdf/MatrizReferenciaLinguaPortuguesaSIMAVE.pdf>, acesso em 01/11/2012

3.1 O que diz o professor

A concepção que a professora revela, não está explícita na entrevista, mas pode ser percebida pela forma como ela explica a elaboração da prova, como ela fez as escolhas de texto e questões. Esses dados são notados no início de cada entrevista. E posteriormente pelas próprias questões elaboradas.

Ao que parece, pela fala da professora entrevistada, ela conhece a teoria sobre gêneros textuais. Isso se evidencia quando ela aponta a seleção do gênero ou os gêneros para composição da prova.

1. P: E..eu ...escolhi os dois textos a história em quadrinhos e a letra de música
2. primeiro para contrapor um gênero ao outro e segundo porque todos os dois tem
3. o mesmo::: tema que é::: a questão da loucura, que foi o livro que eu
4. trabalhei com os meninos, foi o tema que eu trabalhei no primeiro bimestre...na
5. leitura

Além disso, a professora procura justificar a escolha dos textos em virtude do tema, já que ambos os textos eram sobre o mesmo assunto que foi abordado anteriormente em sua prática na sala de aula. Nesse sentido, existe coerência propor uma prática avaliativa a partir do que foi feito anteriormente. Provavelmente a prova avaliaria a competência dos estudantes, se os alunos atingiram ou não o previsto de forma diagnóstica e formativa.

No entanto, a resposta dada na entrevista deixa claro que o estudado foi o tema e não os gêneros escolhidos: HQ e letra de música. Assim não houve previamente a aprendizagem dos gêneros avaliados.

Para a avaliação do segundo bimestre, ao ser questionada sobre sua opção pelos textos e pelas questões da prova, ela esclarece:

1. P: É::: o texto foi escolhido pelo gênero...de acordo com o livro que nos lemos
2. nessa etapa que foi::: é o texto autobiográfico então nessa etapa trabalhei
3. autobiografia biografia então quis na prova um texto nesse mesmo gênero.
4. E: como que foi a escolha das::: questões de compreensão de texto?
5. P:É::: eu::: ... trabalhei procurei trabalhar as questões é::: que trava/ que falassem né
6. que levassem os meninos a pensar sobre o gê-ne-ro biografia autobiografia...é::: e
7. como é que é esse/... como é que gênero né quais são os elementos desse gênero.

8. E: o texto com as questões elas foram retiradas de algum livro?
9. P: foram...o texto 1 foi retirado é::: foi retirado de um livro tinham mais questões
10. e eu fui fazendo a escolha.

11. – E: nessa prova você optou/ na outra prova você optou por dois textos é:::
12. que falavam do tema que você tava trabalhando e as perguntas e depois você fez
13. uma pergunta final sobre o livro nesse/nessa prova você optou por um texto e o
14. segundo texto tinha a ver com o livro porque que foi essa escolha?
15. P: bom o texto biográfico pra trabalhar o gênero né que foi o texto um
((professora limpa a garganta))
16. e o texto dois uma letra de uma música pra trabalha::: e:::: o/ realmente traba/fazer
17. uma relação entre o o livro né o texto é/ é...a mensagem do livro e a mensagem da
18. música.

De acordo com o depoimento, mais uma vez a opção foi pelo gênero. A autobiografia havia sido estudada na etapa e assim a professora considerou pela mesma forma a biografia. Ela queria que os alunos “refletissem” sobre o gênero, sobre sua constituição. Ao optar pela letra de música, segundo texto da prova, o que a direcionou foi o tema conforme suas palavras:

1. que levassem os meninos a pensar sobre o gê-ne-ro biografia autobiografia...é::: e
2. como é que é esse/... como é que gênero né quais são os elementos desse gênero.

Ao tratar apenas da forma, ou seja, da estrutura composicional do texto, ficam excluídos os demais elementos que caracterizariam os gêneros textuais, os gêneros discursivos na perspectiva de bakhtiniana: o conteúdo temático e o estilo. É nesses elementos é que se poderiam perceber e construir o sentido, as inferências, o jogo dialógico, a relações de sentido, as vozes muito além da estrutura composicional.

Ao apostar numa abordagem gênero/tipológica, que também seria uma concepção interativa da linguagem, há que se considerar não apenas os elementos presentes na superfície textual, mas sim o todo de que é feito o texto e tudo que ainda entrará no seu processamento na leitura e construção do sentido. O gênero ou os gêneros devem ser considerados no todo e não apenas em parte do que os constituem.

3.2 As concepções subjacentes a uma prática

Com o objetivo de verificar as habilidades consideradas em provas de língua portuguesa, os critérios realmente adotados na prática, e as concepções de linguagem a elas subjacentes, apresentamos, nesta seção, a análise de duas provas bimestrais aplicadas ao nono ano do Ensino Fundamental. Adotamos como parâmetro a Matriz de Referência do SIMAVE (2009).

A prova 1 de Língua Portuguesa aplicada na turma é composta de dois textos retirados de outro livro didático, bem como as questões escolhidas pela professora. A prova é composta por: uma história em quadrinhos da turma da Mônica com os personagens: Louco, Cebolinha e Cascão e a letra de música “Balada de louco”, de Arnaldo Baptista e Rita Lee. Há seis enunciados para serem respondidos pelos alunos, mas só os cinco primeiros referem-se à compreensão desses dois textos, conforme a própria professora destacou ao entregar as provas dos alunos. Solicita-se que o aluno faça um comentário pessoal sobre a leitura dos dois livros. O modo e a justificativa de como foram escolhidos os textos e as questões é esclarecida pela professora conforme o trecho:

1. P: eu escolhi algumas questões que já estavam direcionadas no no próprio:::... no
2. livro didático aonde eu encontrei os textos....então eu fiz a escolha é::: das
3. questões de acordo com::: com::: o que eu mais tinha trabalhado durante a
4. etapa...eu quis dar continuidade ao trabalho através dos textos..então foi
5. escolhendo sim...o que tinha mais haver com o que eles tinham lido.

Podemos observar que o critério de escolha da professora foi utilizar questões que estivessem de acordo como o tema trabalhado, para dar uma “continuidade ao trabalho”. Sendo assim, podemos levantar por hipótese que se o objetivo da professora era dar continuidade ao trabalho, “escolhendo sim...o que tinha mais haver com o que eles tinham lido” é possível afirmar então os alunos também já tinham conhecimentos prévios sobre os gêneros escolhidos, ou seja, já haviam sido trabalhados em sala os gêneros: história em quadrinhos e letra de música. Para melhor visualização e análise dividimos então neste primeiro quadro a descrição dos enunciados e a qual texto se refere(m):

QUADRO 1: Enunciados da Prova 1

Número da questão	Enunciado	Texto que se refere
1	Na história em quadrinhos, Cebolinha dialoga com a personagem Louco. Na história, quem poderia ser considerado “louco”? Explique sua resposta.	Refere-se ao texto 1.
2	Na letra de música, a personagem se considera “louco”? Justifique com elementos do texto.	Refere-se ao texto 2.
3	Pode-se considerar “estranho” uma pessoa definir-se como louca e feliz ao mesmo tempo? Por quê?	Refere-se ao texto 2.
4	Na sua opinião, qual é a relação entre o louco que aparece na história em quadrinhos e o louco citado em Balada do louco?	Refere-se aos textos 1 e 2.
5	Na sua opinião, o texto Balada do louco poderia ter o título trocado por Comigo não? Justifique.	Refere-se aos textos 1 e 2.
6	Faça seu comentário pessoal sobre os livros O alienista e O mistério da casa verde.	Refere-se à leitura literária

No segundo quadro, apresentamos quais habilidades envolvem cada enunciado

QUADRO 2: Enunciados da Prova 1/Habilidade avaliada

Enunciado	Habilidade
1. Na história em quadrinhos, Cebolinha dialoga com a personagem Louco. Na história, quem poderia ser considerado “louco”? Explique sua resposta.	Inferir informação implícita. Compreensão global do texto
2. Na letra de música, a personagem se considera “louco”? Justifique com elementos do texto.	Identificar o tema ou o sentido global de um texto. Localizar informações explícitas em um texto.
3. Pode-se considerar “estranho” uma pessoa definir-se como louca e feliz ao mesmo tempo? Por quê?	Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.
4. Na sua opinião, qual é a relação entre o louco que aparece na história em quadrinhos e o louco citado em Balada do louco?	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.
5. Na sua opinião, o texto Balada do louco poderia ter o título trocado por Comigo não? Justifique.	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.
6. Faça seu comentário pessoal sobre os livros O alienista e O mistério da casa verde.	Elaborar um texto relacionando com a informação de leitura literária.

Observa-se que as habilidades consideradas na prova um foram: Inferir informação implícita, compreensão global do texto; identificar o tema ou o sentido global de um texto, localizar informações explícitas em um texto; estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto; reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema; identificar o tema ou o sentido global de um texto; elaborar um texto relacionando com a informação de leitura literária. A única habilidade destacada na prova 1 que não está presente na matriz do SIMAVE está na questão 6. Convém ainda ressaltar que embora as habilidades descritas em cada questão da prova apareçam na Matriz de Referência, as questões apresentam problemas em sua elaboração que dificultam o processo de compreensão do aluno. Ou seja, havia a intenção que o enunciado da questão contemplasse as

habilidades, porém as pistas dadas para fazer as inferências ao texto levaram os alunos a produzirem respostas não esperadas.

Assim como também avaliamos que não são verificadas questões que tratam dos tópicos propostos pela Matriz: implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciado na compreensão do texto, relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, variação de sentido. Esses tópicos e suas habilidades descritas são importantes porque trabalham a constituição do gênero na forma, no estilo e no conteúdo temático, e, portanto, apresentam uma perspectiva interativa da linguagem e leitura como produção de sentido.

A prova 2 apresentou para os alunos a biografia do diretor de cinema Steven Spielberg. A prova continha oito questões que abordavam a biografia do diretor de cinema. A última questão, que não aparece numerada, se referia ao livro literário lido durante o bimestre. No quadro 3 apresentamos os enunciados e no quadro 4, os enunciados e as habilidades.

QUADRO 3: Enunciados da Prova 2

Número da questão	Enunciado	Texto que se refere
1	O texto lido é a biografia de Steven Spielberg. Por que a biografia de algumas pessoas interessa ao público?	Refere-se ao texto 1.
2	Com que objetivo(s) lemos textos desse gênero?	Refere-se ao texto 1.
3	Você já leu outras biografias? De quem?	Refere-se ao texto 1.
4	No texto, predominam informações pessoais ou profissionais da pessoa biografada?	Refere-se ao texto 1.
5	As informações são apresentadas de forma objetiva ou subjetiva?	Refere-se ao texto 1.
6	Os fatos foram narrados pelo próprio biografado ou por outra pessoa?	Refere-se ao texto 1.
7	Em que pessoa do discurso os fatos foram narrados e em que tempo estão os verbos?	Refere-se ao texto 1.
8	As biografias podem ser mais extensas do que a que você leu. Em sua opinião, por que essa é bem sucinta?	Refere-se ao texto 1.
s/n	Após ler o texto II, escreva um parágrafo relacionando esta letra de música com a leitura que fizemos do livro “Depois daquela viagem”.	Refere-se ao texto 2 e à leitura literária

QUADRO 4: Enunciados da Prova 2/ Habilidade avaliada

Enunciado	Habilidade
1. O texto lido é a biografia de Steven Spielberg. Por que a biografia de algumas pessoas interessa ao público?	Justificar a função/objetivo da biografia.
2. Com que objetivo(s) lemos textos desse gênero?	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
3. Você já leu outras biografias? De quem?	Listar outras biografias lidas (conhecimento prévio).
4. No texto, predominam informações pessoais ou profissionais da pessoa biografada?	Identificar o tipo de informação pertinente no gênero biografia.
5. As informações são apresentadas de forma objetiva ou subjetiva?	Identificar se as informações são objetivas ou subjetivas.
6. Os fatos foram narrados pelo próprio biografado ou por outra pessoa?	Perceber a voz do narrador – onisciente ou onipresente.
7. Em que pessoa do discurso os fatos foram narrados e em que tempo estão os verbos?	Identificar a pessoa do discurso e o tempo verbal da narrativa
8. As biografias podem ser mais extensas do que a que você leu. Em sua opinião, por que essa é bem sucinta?	Emitir opinião sobre a extensão da biografia.
s/n. Após ler o texto II, escreva um parágrafo relacionando esta letra de música com a leitura que fizemos do livro “Depois daquela viagem”.	Produzir um texto correlacionando as ideias de dois textos.

Na prova 2, houve oito enunciados destinados à compreensão da biografia, de acordo com a professora, fazem parte de uma seleção que ela fez de um livro didático. O critério de escolha, segundo ela, era privilegiar questões que abordassem o mesmo gênero textual que havia sido trabalhado com a leitura de um livro literário. No quadro 4 observamos as nove questões de prova: oito sobre o texto e a última, sem número, referente ao texto 2 e à leitura literária. Nesta prova, foram avaliadas questões relativas à linguagem e ao gênero, nota-se que não houve questões que trabalhassem o sentido do texto, as relações de sentido, etc. A escolha do texto deveu-se ao gênero que foi o mesmo trabalhado na etapa.

Observa-se que as habilidades consideradas na prova dois foram: Justificar a função/objetivo da biografia; identificar a função de textos de diferentes gêneros; listar outras biografias lidas (conhecimento prévio); identificar o tipo de informação pertinente no gênero biografia; identificar se as informações são objetivas ou subjetivas; perceber a voz do narrador – onisciente ou onipresente; identificar a pessoa do discurso e o tempo verbal da narrativa; emitir opinião sobre a extensão da biografia; produzir um texto correlacionando as ideias de dois textos. Há somente duas habilidades abordadas e que estão presentes na Matriz do Simave, as demais habilidades não estão descritas no documento e nem em outro documento de apoio as práticas pedagógicas como o CBC. É

possível afirmarmos então que a prova não aborda os tópicos que se referem aos procedimentos de leitura: da coerência e coesão no processamento do texto e de um aprofundamento nas demais habilidades das implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto. Isso aponta para uma falta, pois se entendemos que os tópicos refletem a visão interativa da linguagem e a consideração do gênero textual como um todo, notamos que a prova não atendeu a esses pontos.

Ao privilegiar principalmente a forma ou estrutura composicional na elaboração da prova, deixaram de ser contempladas questões que verificassem o sentido, a significação do texto, da mensagem. A perspectiva interacional da linguagem é, portanto, afetada. Apesar de conhecer sobre a teoria dos gêneros, apenas parte dela é considerada na elaboração efetiva de questões que privilegiam forma em detrimento do sentido.

4. Palavras finais

Mestre não é quem ensina, mas quem,
de repente, aprende.

João Guimarães Rosa

Incansável deve ser a busca do professor diante do seu processo de mediação da aprendizagem, aprender sempre através de suas práticas pedagógicas. Acreditamos que a prova deve, nos tempos atuais, ser vista e é vista em muitas escolas com um dos instrumentos que passa do teor classificatório, de castigo para um novo papel diante da comunidade escolar. É importante que o professor tenha claro que a prova deve ser coerente com a forma de ensinar. Portanto, assim como os textos, os enunciados devem ser escolhidos conforme as habilidades trabalhadas em sala de aula e também conforme a enunciados que o aluno está habituado a fazer. É sabido que os enunciados utilizados em livros didáticos orientam a determinadas ações dos alunos e do professor em sala de aula ou em casa, são conteúdos procedimentais diferentes em relação à hora de fazer uma prova, pois neste momento não há a ajuda do professor, do colega, além do tempo ser diferenciado para fazer o proposto na prova. O que queremos deixar claro aqui é que a prova não deve ser uma total surpresa para o aluno com enunciados que ele não está familiarizado, tornando-a difícil demais e frustrando assim o aluno, sendo feita somente como castigo, e também não ser fácil demais que o desmotive. Deve-se sim trabalhar com gêneros textuais e enunciados aliados a forma com ele foi apresentado em sala através das variadas atividades feitas.

Houve, na pesquisa deste trabalho, algumas diferenças entre o que o professor assume como concepção e o que ele realiza na mediação com a prova de língua portuguesa. Porém, destacamos isso não como uma falha, pois nossa intenção aqui não é buscar culpados. Acreditamos que a busca da professora ao elaborar sua prova, teve com critério inicial dar continuidade do que é proposto em sala através do tema, além disso, outro critério foi trabalhar com diferentes gêneros na prova 1 com objetivo de relacionar os textos entre eles a partir do mesmo tema. Merece destaque essa busca, pois ao que parece a intenção foi um ponto que vem sendo debatido na comunidade escolar: o trabalho com os diferentes gêneros textuais. Na prova 2 ela também tem essa intenção ao dar continuidade ao que foi visto em sala, utilizando do gênero biografia. Porém, os enunciados tanto da prova 1 quanto da prova 2 não colaboraram para que fossem alcançados os objetivos de se aprender língua portuguesa.

Destacamos que o professor deve estar atento a todas essas situações, através do que é visto em sala e também com curso de aperfeiçoamento. No entanto, temos observado é que mesmo com as novas teorias que chegaram as escolas com o objetivo de fazer com que a aprendizagem da língua seja feita de modo que o aluno compreenda o que lê e escreve, além de produzir sentido, ainda há entraves entre o mundo acadêmico/teórico e o cenário escolar. A dificuldade em transformar essa teoria em prática mostra que a academia deve repensar o seu currículo e estabelecer que, se quer formar professores mediadores deve levar em conta toda as práticas feitas em sala. Ou agir de forma efetiva fazendo chegar aos docentes os novos conhecimentos, novas perspectivas não apenas como informação, mas como um conhecimento que aperfeiçoe, que transforme a prática.

5. Referências

ARMSTRONG, D. Uma visão contemporânea da avaliação. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 10, n. 57, p.5-13, maio/jun. 2004.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAFIERO, Delaine. **A construção da continuidade temática por crianças e adultos: compreensão de descrições definidas e de anáforas associativas.** Tese (Doutorado em Linguística) Instituto de Estudos e Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2002.

CAFIERO, D. **Leitura como processo.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CAFIERO, Delaine. Boas Perguntas Mobilizam Capacidades de Leitura. In: **Revista Educação Guia da Alfabetização**, ed. especial, n1, 2010. Ed Segmento. ISSN: 1415-5486.

CHOMSKY, N. **Reflexões sobre a linguagem.** São Paulo: Cultrix, 1980.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O ensino de língua portuguesa.** São Paulo: SE/CENP, 1985. (Língua Portuguesa I).

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre; Mediação, 2009.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor.** Campinas, SP: Pontes, 5ª ed., 1997.

KOCH, Ingedore Vilaça. **A Interação pela Linguagem.** São Paulo: Ática, 1991.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais: o que são e como se classificam?** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, (mimeo.), 2000.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna R. ; BEZERRA, Maria A. (org.) **Gêneros Textuais e Ensino.** Rio de Janeiro, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Conteúdos Básicos Comuns/Língua Portuguesa:** Ensinos Fundamental e Médio. Belo Horizonte: SEE, 2008. Disponível em: <crv.educação.mg.gov.br>.

POSSENTI, Sírio. Sobre leitura: o que diz a análise do discurso? In: MARINHO, Marildes. (org) **Ler e navegar.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p.19-30.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2002.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 3ª ed., 1991.