

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS - UAG
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

LAEIGUEA BEZERRA DE SOUZA

**O TRABALHO COM TEXTOS ARGUMENTATIVOS NO NONO ANO: DA
AVALIAÇÃO EXTERNA À REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES**

Garanhuns – PE
2016

LAEIGUEA BEZERRA DE SOUZA

**O TRABALHO COM TEXTOS ARGUMENTATIVOS NO NONO ANO: DA
AVALIAÇÃO EXTERNA À REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras à banca examinadora da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ângela Valéria Alves de Lima.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns-PE, Brasil

S729t Souza, Laeigüea Bezerra de
O trabalho com textos argumentativos no nono ano:
da avaliação externa à reflexão sobre as práticas escolares
/ Laeigüea Bezerra de Souza. – 2016.
151 f.

Orientadora: Ângela Valéria Alves de Lima.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade
Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Garanhuns, BR-PE, 2016.
Inclui referências

1. Leitura 2. Textos 3. Ensino fundamental 4. Língua Portuguesa
- Estudo e ensino I. Lima, Ângela Valéria Alves de, orient. II. Título

CDD 372.4

LAEIGUEA BEZERRA DE SOUZA

**O TRABALHO COM TEXTOS ARGUMENTATIVOS NO NONO ANO: DA
AVALIAÇÃO EXTERNA À REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em
Letras (PROFLETRAS) como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Letras.

Garanhuns, PE, 25 de outubro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Ângela Valéria Alves de Lima
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE/UAG

Prof.^a Dra. Elisabeth Marcuschi
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE/UAG

AGRADECIMENTOS

Aos meus professores, que contribuíram significativamente com o meu amadurecimento ao longo dessa jornada, especialmente à minha orientadora Ângela Valéria Alves de Lima que me guiou com muita paciência e doçura.

À minha família, que sempre confiou no meu esforço, em especial à minha mãe, pelas orações.

Ao meu companheiro, Fagner Alencar, pela compreensão e acalanto.

Aos meus amigos, que sempre acreditaram em mim.

E, finalmente, aos meus alunos, que me fazem acreditar que a educação vale a pena.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo geral investigar as causas do baixo desempenho do nono ano do Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira-PE no teste de proficiência em leitura do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), especificamente no trato com os textos argumentativos, pois a partir da coleta de dados no endereço eletrônico do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd-UFJF, instituição que dá apoio técnico ao estado de Pernambuco), constatou-se que os descritores D10 (Distinguir fato de opinião) e D19 (Identificar a tese de um texto), próprios de textos argumentativos, têm a maior incidência de erros. A fim de conduzir o trabalho, foram elencados os seguintes objetivos específicos: identificar as concepções dos professores de Língua Portuguesa da escola no que concerne o trabalho com a argumentação na sala de aula; descrever as características das regências, detectando o lugar dos textos argumentativos nas práticas de leitura escolares; identificar os tipos de atividades com textos argumentativos nas aulas; identificar as habilidades focalizadas pelos professores ao explorarem textos argumentativos nas aulas. Para embasar o trabalho, fizemos uma discussão das teorias de Luckesi (2008; 2012), Sousa (1998) e Horta Neto (2010) sobre as avaliações interna e externa; Libâneo e Oliveira (2003), Sacristán (2000), Arroyo (1999) e Bonamino e Sousa (2012) sobre a relação entre o currículo e a Matriz de Referência; Marcuschi (2012), Schneuwly e Dolz (2004), Antunes (2005) e Koch e Fávero (1987) sobre gêneros, tipos textuais e a argumentação; por fim, discutimos a pesquisa da Fundação Victor Civita (2011) e os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002) sobre a formação continuada no país. E, considerando que o resultado das avaliações externas pode ser um reflexo das práticas de ensino, propomos um curso de formação continuada sobre a tipologia argumentativa. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, com aplicação de questionário aberto aos professores de Língua Portuguesa da escola e observação livre com registros em diário de campo. Os resultados suscitam uma mudança metodológica das aulas sobre a argumentação para uma maior aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação Externa. Desempenho. Textos Argumentativos. Aprendizagem.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the causes of low performance of the ninth year of the College State Normal Afogados da Ingazeira-PE proficiency test in reading the Educational Assessment System Pernambuco (SAEPE), specifically in dealing with argumentative texts because from the data collection at the website of the Center for Public Policy and Evaluation of Education, Federal University of Juiz de Fora (CAEd-UFJF, a institution that provides technical support to the state of Pernambuco), it was found that the D10 descriptors (Distinguish fact from opinion) and D19 (Identify the thesis of a text), own argumentative texts, have the highest incidence of errors. In order to conduct the work, the following specific objectives were listed: identify the conceptions of school Portuguese teachers regarding work with the reasoning in the classroom; describe the characteristics of the regencies, detecting the place of argumentative texts in school reading practices; identify the types of activities with argumentative texts in class; identify the skills targeted by the teachers to explore argumentative texts in class. To support the work, we had a discussion of theories of Luckesi (2008; 2012), Sousa (1998) and Horta Neto (2010) on internal and external assessments; Libâneo and Oliveira (2003), Sacristan (2000), Arroyo (1999) and Bonamino and Sousa (2012) about the relationship between the curriculum and the Reference Matrix; Marcuschi (2012), Schneuwly and Dolz (2004), Antunes (2005) and Koch and Favero (1987) on gender, textual types and argumentation; Finally, we discuss the research of Victor Civita Foundation (2011) and Benchmarks for Teacher Education (BRAZIL, 2002) on continuing education in the country. And considering that the outcome of external evaluations may be a reflection of teaching practices, we propose a continuing education course on the argumentative type. This was a qualitative, research with descriptive, application of open questionnaire to school English language teachers and free observation records in field diary. The results raise a methodological change classes on the argument for higher learning.

Keywords: External Evaluation. Performance. Argumentative Texts. Learning.

LISTA DE SIGLAS

BCCPE	Base Curricular Comum de Pernambuco
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
FCP	Fundação Cearense de Pesquisa
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério
FVC	Fundação Victor Civita
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCR	Matriz Curricular de Referência
MEC	Ministério da Educação
NAPE-UFPE	Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional da Universidade Federal de Pernambuco
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEBPE	Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEB	Secretaria da Educação Básica
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	UM PANORAMA SOBRE AS AVALIAÇÕES INTERNA E EXTERNA.	16
2.1	O QUE É E QUAIS OS TIPOS DE AVALIAÇÃO.....	16
2.2	AVALIAÇÃO EXTERNA E EM LARGA ESCALA.....	22
2.3	O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO – SAEPE.....	29
3	O CURRÍCULO E A MATRIZ DE REFERÊNCIA: ANALISANDO O DESEMPENHO DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SAEPE.....	34
3.1	O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO EXTERNA.....	34
3.2	A MATRIZ DE REFERÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DAS QUESTÕES DO SAEPE.....	36
3.3	OS DESCRITORES CURRICULARES E O DESEMPENHO DO NONO ANO.....	42
4	DA TEORIA À PRÁTICA: GÊNEROS, ARGUMENTAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	53
4.1	DA TEORIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS À TIPOLOGIA TEXTUAL ARGUMENTATIVA.....	53
4.1.1	Bakhtin: Os Gêneros Discursivos.....	53
4.1.2	Marcuschi: As Definições de Gênero e Tipo Textual.....	55
4.1.3	Schneuwly e Dolz: O Agrupamento dos Gêneros em Tipos Textuais.....	59
4.1.4	Caracterizando o Tipo Textual Argumentativo.....	61
4.2	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: HISTÓRIA E DESAFIOS.....	66
5	METODOLOGIA.....	71
5.1	TIPO E NATUREZA DA PESQUISA.....	71
5.2	LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA.....	72
5.3	INSTRUMENTOS DE OBTENÇÃO DE DADOS.....	78
5.3.1	Características do Questionário Aplicado.....	78
5.3.2	Características das Observações.....	79
5.3.3	Características do Diário de Campo.....	80

6	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	82
6.1	QUESTIONÁRIO.....	82
6.2	OBSERVAÇÃO DAS AULAS.....	91
6.2.1	A Concepção dos Professores Sobre o Trabalho com a Argumentação.....	91
6.2.2	O Lugar dos Textos Argumentativos nas Aulas de Leitura.....	93
6.2.3	Os Tipos de Atividades Realizadas nas Aulas.....	93
7	PROPOSTA DE CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	100
7.1	ASPECTOS ORGANIZACIONAIS E DE FUNCIONAMENTO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	100
7.1.1	Fluxograma de Atividades.....	100
7.1.2	Metodologia do Curso.....	100
7.1.3	Avaliação do/no Curso.....	101
7.1.4	Módulos.....	101
7.1.4.1	Módulo 1: Apropriação dos resultados do SAEPE em língua portuguesa.....	101
7.1.4.2	Módulo 2: Especificidades da sequência argumentativa I.....	103
7.1.4.3	Módulo 3: Especificidades da sequência argumentativa II.....	104
7.1.4.4	Módulo 4: Os projetos de letramento.....	106
7.1.5	Seminários.....	107
7.1.5.1	Seminário de abertura.....	107
7.1.5.2	Seminário de encerramento.....	107
8	CONCLUSÃO.....	108
	REFERÊNCIAS.....	112
	APÊNDICES.....	119
	ANEXOS.....	143

1 INTRODUÇÃO

Desde os anos 80, com a democratização no país, as políticas educacionais sofreram mudanças significativas, centrando-se na melhoria da qualidade do ensino, na promoção da equidade do atendimento e buscando-se descentralizar a gestão. Nesse sentido, houve uma redefinição do papel do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), “com a concentração de esforços na gestão estratégica da educação nacional, na formulação de políticas e na avaliação de resultados, deixando a execução a cargo dos Estados e Municípios” (CASTRO, 1997, p.7).

Vários problemas foram enfrentados para que isso pudesse ser colocado em prática: a população ocupava-se mais em exigir o aumento das vagas, havia falta de informação quanto às especificidades de cada escola, comprometendo os encaminhamentos de mudança na instituição. “Privilegiavam-se os bens materiais mais visíveis, deixava-se em segundo plano práticas fundamentais para a qualidade da aprendizagem” (SOARES, 1997, p. 21).

É nesse contexto que as reflexões acerca da avaliação aumentam como resposta aos investimentos realizados pelo Estado, emergindo além das corriqueiras avaliação diagnóstica, classificatória e formativa, agora a externa, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Avaliar é importante para se ter uma clareza dos fatores que contribuem para o sucesso e o fracasso escolar, determinando ações para uma efetiva aprendizagem. Nesse processo, toda a comunidade escolar deve participar: alunos, pais, professores, corpo administrativo e pedagógico da escola, e ela não deve ser realizada somente em datas ou períodos pré-estabelecidos, por exemplo, no início do ano ou antes das avaliações externas, mas sim, perpassar todos os momentos: quando os alunos tiverem alguma dificuldade, para aperfeiçoar aprendizagens, em projetos escolares, em aulas de reforço, ou seja, quando se busca a construção e consolidação de competências e habilidades.

No caso específico das avaliações externas, um de destaque é o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), que, desde o ano 2000, é realizado (a partir de 2008, anualmente) de forma sistemática, contando com a participação de todas as escolas públicas estaduais e municipais. Nesta avaliação, faz-se o monitoramento dos 3º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, com testes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, baseados numa Matriz Curricular que contém os descritores, espécie de habilidades que devem ser demonstradas pelos alunos, além de questionário contextual respondido por estes, pelos professores e diretores.

Segundo a equipe de formação da Gerência Regional de Ensino do Sertão do Alto Pajeú, todos os anos, são realizadas formações continuadas pelo estado de Pernambuco sobre os descritores da prova, mas, pelo que se observa nas escolas, há pouca intervenção por parte dos professores. Dessa forma, consultamos documentos oficiais, como os Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco de Língua Portuguesa (PEBPE), a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCCPE), relatórios do SAEPE e o endereço eletrônico do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd-UFJF), instituição que dá apoio técnico ao estado, para detectar quais as maiores dificuldades do nono ano do Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira-PE nas provas de Língua Portuguesa. Constatamos que, de 2013 para 2014, houve um aumento de erros em questões relativas aos descritores D10 (Distinguir fato de opinião) e D19 (Identificar a tese de um texto), sendo habilidades que se inserem no trabalho com textos argumentativos, de modo que passou a compor o tema da nossa pesquisa: o trabalho com textos argumentativos no nono ano.

Alguns questionamentos foram importantes para a elaboração dos objetivos, tais como: Quais as possíveis causas do baixo rendimento do nono ano no teste de proficiência em leitura no SAEPE? Qual a concepção dos professores sobre o trabalho com a argumentação? Quais os tipos de atividades propostas na sala de aula sobre textos argumentativos? Que habilidades são contempladas nessas aulas? Que proposta metodológica adotar para que a proficiência média seja elevada? Qual o lugar dos textos argumentativos nas aulas de leitura?

Sendo assim, com este trabalho, buscamos investigar as causas do baixo desempenho do nono ano do Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira-PE em descritores relacionados a textos argumentativos no teste de proficiência em leitura do SAEPE e, considerando que esse resultado pode ser um reflexo das práticas de ensino, apresentamos um curso de formação continuada a ser proposto à Gerência Regional de Educação para que possa, aos poucos, viabilizar uma melhor aprendizagem e, conseqüentemente, melhores resultados. Para concretizar esse objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as concepções dos professores de Língua Portuguesa da escola no que concerne o trabalho com a argumentação na sala de aula;
- Descrever as características das regências, detectando o lugar dos textos argumentativos nas práticas de leitura escolares;
- Identificar os tipos de atividades com textos argumentativos nas aulas;

- Identificar as habilidades focalizadas pelos professores ao explorarem textos argumentativos nas aulas.

Sobre os questionamentos apontados acima, levantamos algumas hipóteses: no caso específico do SAEPE, constatando-se que as habilidades de distinguir fato de opinião e identificar a tese de um texto são as que o nono ano apresenta mais dificuldades, que esses descritores fazem parte dos textos argumentativos, e esse resultado é um reflexo das práticas escolares, imagina-se que os professores ainda dão pouca atenção ao trabalho com a leitura, principalmente dos textos argumentativos. Além disso, podem ter concepções equivocadas acerca dessa tipologia e certa dificuldade em propor atividades adequadas para trabalhar com ele. O privilégio das aulas pode ser, ainda, a gramática, reproduzindo um modelo de ensino que não se adequa às necessidades dos alunos. Uma mudança nesse quadro pode começar a partir de uma investigação da equipe escolar dos descritores da avaliação externa com menos acertos e, a partir desses dados, fazer reuniões, pesquisas, planejamentos e solicitar formações para que haja um trabalho mais estreito com textos diversos, principalmente aqueles que acarretam mais problemas aos alunos. Não obstante, formações continuadas que possam dar apoio ao professor.

Pensar nas avaliações externas é pensar na qualidade da educação. Hoje elas são vistas como uma ferramenta para efetivar a aprendizagem, pois trazem dados intra e extraescolares que contribuem com o sucesso ou fracasso na escola, e que nem sempre são percebidas pela comunidade escolar. O Colégio Normal Estadual, campo macro da pesquisa, tem uma trajetória ora ascendente, ora descendente no SAEPE, o que deve ser analisado de forma coletiva. Este trabalho também apresenta uma proposta de curso de formação continuada para que os professores possam aperfeiçoar suas sequências didáticas e planejamentos, pois terão uma ideia das dificuldades dos alunos e de algumas estratégias que podem ser tomadas para elevar o nível de proficiência da escola, inclusive.

Para realizar este trabalho, além da introdução, temos a Seção 2 “Um panorama sobre as avaliações interna e externa”, que aborda vários conceitos de avaliação e alguns tipos existentes como a diagnóstica, classificatória, formativa, chegando-se a tão estudada avaliação em larga escala, com ênfase no Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco, o SAEPE, que é o ponto de partida para toda a discussão da pesquisa. Para tanto, são apresentadas concepções de Luckesi (2008; 2012), que trata da diferença entre verificação e avaliação da aprendizagem, alguns tipos de avaliação como a classificatória e diagnóstica, além do rigor metodológico no processo avaliativo; Sousa (1998) e Horta Neto (2010), que trazem um pouco da história do SAEB, a função da avaliação educacional e questões atuais sobre o tema;

Bonamino (2002), que faz um percurso histórico da avaliação no Brasil, chegando ao SAEB e às referências utilizadas para fazer as provas de 1990 a 1997; Também fazemos referência a documentos oficiais como o Relatório Estadual do SAEPE-2002 e Revistas Pedagógicas do CAEd-UFJF (PERNAMBUCO, 2012d; 2013; 2014b; 2015), que trazem resultados e uma análise detalhada do sistema de avaliação de Pernambuco.

Na Seção 3, “O currículo e a Matriz de Referência: analisando o desempenho do nono ano do Ensino Fundamental no SAEPE”, conceituamos o currículo e tratamos da sua aproximação com as avaliações externas, pois os seus testes são elaborados a partir de uma Matriz de Referência, que é um recorte do currículo do respectivo sistema de ensino. Para tanto, Libâneo e Oliveira (2003), Sacristán (2000), Bonamino e Souza (2012) e Arroyo (1999) foram importantes ao discutir, nessa ordem, sobre os conceitos de currículo, a relação entre ele e a avaliação externa e algumas visões sobre as inovações educacionais e no currículo. Para concluir a seção, é apresentado, sinteticamente, como são elaborados os testes do SAEPE e os padrões de desempenho nos quais se enquadram os resultados.

Na seção 4, “Da teoria à prática: gêneros textuais, argumentação e formação continuada”, fazemos um breve percurso da teoria dos gêneros discursivos com Bakhtin (2003), a distinção de gêneros e tipos textuais segundo Marcuchi (2012) e a organização dos gêneros em tipos textuais com Schneuwly e Dolz (2004), seguida da caracterização dos textos argumentativos. Para tratar destes, foram utilizadas as teorias de Ferreira (2013), Koch (1987; 2016), Antunes (2005), Santos e Hack (2009) e Koch e Fávero (1987). Em seguida, fazemos uma incursão pela história da formação continuada de professores no Brasil, com a pesquisa da Fundação Victor Civita (2011) e Brasil (2002), discutindo os desafios a serem superados.

Na seção 5, “Metodologia”, é caracterizada o tipo da pesquisa: qualitativa e de natureza descritiva. Para tanto, utilizamos a teoria de Triviños (1987) e Oliveira (2008); caracterizamos, também, o local, no caso, o Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira – PE, e os sujeitos da pesquisa, os professores de Língua Portuguesa do nono ano do Ensino Fundamental da escola (com informações obtidas pelas respostas de um questionário aberto sobre o tempo que lecionam, a formação acadêmica e continuada, concepção de língua); caracterizamos, por fim, os instrumentos de obtenção de dados: o questionário aberto e a observação livre, através de Lakatos e Marconi (2008), e o diário de campo, com Triviños (1987).

Na seção 6, “Apresentação e análise dos dados”, há uma discussão sobre as respostas dos professores no questionário aberto sobre a importância das avaliações externas, as habilidades que eles acreditam que os alunos têm mais dificuldade, a tipologia textual que

mais utilizam na escola e sua relação com o currículo, quais aspectos mais exploram nessa tipologia textual e sua concepção de leitura. Em seguida, organizados em categorias, são apresentados e analisados os dados coletados nas observações realizadas nas turmas de nono ano das professoras P2 e P4, conforme a teoria discutida ao longo do trabalho.

Na seção 7, “Proposta de curso de formação continuada”, trazemos uma possibilidade de intervenção através de proposta de curso de formação continuada para os professores aperfeiçoarem suas práticas para atender melhor às dificuldades dos alunos quanto a argumentação e o letramento.

Por fim, na seção 8 “Conclusão”, trazemos as nossas considerações sobre todo o percurso realizado na pesquisa, com apontamentos sobre a discussão teórica, a metodologia adotada, os dados coletados e sua análise, enfatizando a importância desta pesquisa para o trabalho com a argumentação na sala de aula.

2 UM PANORAMA SOBRE AS AVALIAÇÕES INTERNA E EXTERNA

Nesta seção, abordamos os conceitos de avaliação e alguns tipos como a diagnóstica, classificatória e formativa, para tratar da emergente avaliação externa. Neste caso, enfatizamos o SAEPE, cujos dados nortearam a escolha do tema da pesquisa, pois trazem números preocupantes que indicam a necessidade de uma intervenção. Para discorrer sobre o assunto, recorreremos a referências como Luckesi (2008; 2012), que trata de alguns tipos de avaliação e recomendações para as práticas avaliativas; Sousa (1998) e Horta Neto (2010), que falam da história das avaliações externas no Brasil, até os instrumentos utilizados no SAEB; e algumas revistas pedagógicas do CAEd (PERNAMBUCO 2012d; 2013; 2014b) que trazem informações e dados sobre o SAEPE.

2.1 O QUE É E QUAIS OS TIPOS DE AVALIAÇÃO

De 1975 a 2002, segundo o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a matrícula no ensino fundamental no Brasil cresceu 71,5%. No entanto, essa demanda trouxe problemas para os sistemas de ensino, pois se, de um lado, ampliou-se o acesso, de outro, aumentou o número de reprovação. No final dos anos 70, esse problema, juntamente com a evasão, era preocupante. Sendo assim, a partir da década de 1980, os educadores brasileiros analisaram o desempenho dos sistemas de ensino e perceberam evidências de reprodução de desigualdades sociais nas escolas. Alunos de camadas mais populares recebiam um ensino de pior qualidade e mais se evadiam e repetiam o ano, demandando aí mais investimentos e uma discussão quanto à carência de avaliação para que houvesse prestação de contas à sociedade e o fortalecimento das instituições públicas de modo que servisse como instrumento para a melhoria na qualidade.

Sobre essa realidade, Sousa (1998, p. 166) afirma que:

assim, embora se continuasse reconhecendo que a avaliação educacional visava analisar o alcance dos objetivos educacionais, sua função não deveria ser mais a de legitimar aprovação e reprovação do aluno. A decisão de reprovação deveria ser tomada coletivamente por todos os profissionais da escola, sendo que neste contexto a avaliação teria função apenas subsidiária, dependendo sempre das possibilidades da escola em recuperar o aluno e oferecer condições que garantissem sua aprendizagem.

Essa visão da avaliação como classificatória ainda permanece em algumas escolas brasileiras, nas quais se acredita que ela serve para aprovar e reprovar. Dessa forma, a educação como um ato político coloca a avaliação como uma forma de manter a organização

e controlar as ações educativas que irão responder às exigências da sociedade, dando-lhe legitimidade. Porém, as práticas avaliativas frequentemente utilizadas no ambiente escolar são criticadas por grande parte dos estudiosos da educação, como Luckesi (2008), que considera que o atual processo de aferição da aprendizagem é sob a forma de verificação, o que é diferente de avaliação:

o conceito de verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar “ver se algo é isso mesmo...”, “investigar a verdade de alguma coisa...” O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando [...] Porém, o conceito avaliação é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...” O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto (LUCKESI, 2008, p. 92-93).

Dessa maneira, pode-se afirmar que o processo de avaliação se diferencia da verificação pelo fato de a avaliação não ter como produto a aprovação ou reprovação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, mas sim de ser um instrumento de diagnóstico da situação, baseado em um padrão de qualidade, em que todos se encontram e quais os direcionamentos devem ser tomados. Luckesi (1990, p. 71) comenta sobre isso:

[...] avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido.

Avaliar não é só aplicar uma prova e atribuir notas na tentativa de “medir” os conhecimentos e/ou aprendizagens, ela revela informações que devem ter um olhar atento para se compreender a realidade e atuar, intervir, contribuir com a melhoria da aprendizagem, aperfeiçoar projetos, modificar currículos e programar formações continuadas para profissionais da educação. Segundo Luckesi, “a avaliação pode ser caracterizada como uma forma de juízo da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo” (LUCKESI, 2008, p.33). E é esse juízo de valor que traz para a avaliação um caráter qualitativo e não quantitativo como historicamente se faz.

O próprio Luckesi (2012, p. 17-18) reafirma que o “ato de avaliar” é:

[...] o modo de investigar a qualidade da realidade, o que implica dois passos básicos: descrever a realidade objeto da investigação e qualificá-la, tendo por base critérios previamente estabelecidos. É comum, quando se fala em

avaliação, apelar para a subjetividade, quase a desqualificando, esquecendo de que ela exige um rigor metodológico que lhe garante validade no que expressa. Ocorre que, frequentemente, na prática educativa, especialmente a escolar, não se tem rigor metodológico na prática da avaliação, o que possibilita efetivamente um subjetivismo exacerbado, que, por sua vez, significa a presença de distorções. Isso, porém, não ocorre sem razão de ser.

Se o processo avaliativo for realizado conforme somente a subjetividade, a sala de aula pode ficar dividida em vencedores e perdedores, os que aprendem e os que não aprendem, enfim, sem critérios, sem um rigor metodológico, a escola estará destinada a classificar, apenas. Esse rigor deve ser utilizado ao descrever a realidade através de portfólio, fichas de acompanhamento, por exemplo, dando o seu parecer quanto às dificuldades que persistem e os avanços conquistados.

O juízo de valor de que o próprio Luckesi trata, estaria sendo descaracterizado, assumindo a função de classificar e não diagnosticar, como deveria ser (LUCKESI, 2008). A avaliação diagnóstica estaria a favor de “uma tomada de decisão do objeto avaliado” como o autor mesmo define:

[...] ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. Como diagnóstica, ela será um momento dialético de "senso" do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente (LUCKESI, 2008, p. 35).

A avaliação diagnóstica geralmente é utilizada no início do processo, mais precisamente no início do ano letivo, para que o professor possa mapear as dificuldades dos alunos na sua disciplina e decidir quais medidas devem ser tomadas numa tentativa de facilitar o seu trabalho. No entanto, isso não é realizado em nenhum outro momento, passando a utilizar somente a avaliação classificatória, na qual são trabalhados determinados conteúdos e, no final da unidade, é aplicada uma prova para que cada aluno receba uma nota como representação da sua aprendizagem. Sobre isso, Luckesi (2008, p. 34-35) critica:

dessa forma, o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento de avaliação deveria ser um "momento de fôlego" na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento.

A avaliação deve servir, prioritariamente, para detectar os sucessos e os insucessos dos elementos que compõem o processo ensino-aprendizagem: o planejamento, o conhecimento do professor, a metodologia, a disponibilidade do aluno, os recursos didáticos, as relações

interpessoais, o envolvimento dos pais, por exemplo, e a partir da constatação, fazer intervenções para que haja a aprendizagem. Isso não é o que acontece na avaliação classificatória, como afirmam Ferreira e Leal (2007, p. 16):

em uma perspectiva meramente classificatória de avaliação, é papel da escola “ensinar” e avaliar se os alunos conseguiram aprender. O baixo rendimento dos alunos leva necessariamente à reprovação escolar. Nesse sentido, o estudante é responsabilizado pela reprovação, seja porque ele não está “maduro” o suficiente, seja porque ele tem “problemas de aprendizagem”, seja porque ele “não estuda”. Na verdade, apenas ele é avaliado.

Na avaliação classificatória é da seguinte forma: a escola deve ensinar e o aluno deve aprender. Se o aluno não tira boas notas, é porque não se esforçou o suficiente ou tem dificuldades de aprendizagem e as turmas ficam divididas entre os que estudam e os que não estudam. Esse tipo de avaliação é um dos responsáveis pela formação de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois lá estão os alunos que se evadiram (por diversos motivos, e a escola é um deles) e que repetiram o ano.

A avaliação classificatória é utilizada com a função de apenas verificar os conteúdos “aprendidos” e rotular os alunos, colocando-os em padrões pré-estabelecidos segundo o bel-prazer do professor, o que acaba maculando todo o processo que deveria contribuir com a aprendizagem.

Nessa perspectiva de construção de possibilidades, Perrenoud (1999) nomeia outro tipo de avaliação: a formativa, na qual se leva em conta, segundo Barreto (2001, p.56), “não apenas a dimensão cognitiva do aluno, mas as dimensões social e afetiva, seus valores, motivações e até mesmo a sua própria história de vida”. Nesse tipo de avaliação, o aluno não é apenas um integrante da escola que “deve” se esforçar para aprender, ele é um sujeito que possui conhecimentos prévios, vive em um contexto social, possui peculiaridades cognitivas, interage com outras pessoas e tem suas ideologias. Todos esses fatores devem ser considerados para buscar estratégias para que ele aprenda.

Não apenas o aluno, mas os outros sujeitos que fazem parte da comunidade escolar (a família, o professor e seus recursos e metodologias, a direção e os outros profissionais da escola) devem ser avaliados porque contribuem de forma direta ou indireta com o ensino, como bem esclarecem Ferreira e Leal (2007, p. 16-17):

em uma perspectiva formativa de avaliação, é papel da escola ensinar, favorecendo, por meio de diferentes estratégias, oportunidades de aprendizagem, e avaliar se tais estratégias estão de fato sendo adequadas. Assim, aluno, professor, escola e família são avaliados (o aluno: se está se engajando no processo, se está se esforçando para participar das atividades, se está fazendo as tarefas propostas; o professor: se está adotando boas

estratégias didáticas, se utiliza recursos didáticos adequados, se mantém boa relação com os alunos, se está adotando formas de avaliação coerentes com a proposta pedagógica da escola; a escola: se dispõe de espaço adequado, se administra adequadamente os conflitos, se dá apoio ao professor para resolver os problemas de ensino e de aprendizagem, se oferece oportunidades para os professores discutirem sobre as dificuldades; a família: se garante a frequência escolar dos alunos, se incentiva os alunos a participar das atividades escolares; dentre outras dimensões) e os resultados são repensados globalmente, de modo a envolver toda a comunidade na decisão sobre o que fazer para que a aprendizagem ocorra.

A palavra seria diversidade. Diversidade de oportunidades de aprendizagem, de metodologias, de recursos, de espaços, de linguagens, enfim, variedade para que se possibilite a aprendizagem dos alunos das mais diversas condições sociais, cognitivas e práticas. Não é mais pertinente culpabilizar o aluno ou o professor. Na avaliação, devem-se considerar todos os atores do processo educativo, pois cada um tem sua parcela de responsabilidade no sucesso ou no fracasso escolar.

A avaliação formativa abrange todos os envolvidos direto ou indiretamente nesse processo: os alunos, os pais, os professores e a escola, pois é importante o engajamento da comunidade escolar, de modo que se possam discutir os resultados, metodologias e os redirecionamentos necessários para que haja aprendizagem. Esse tipo de avaliação está a favor da educação como mecanismo de transformação e democracia, como corrobora Suassuna (2007, p. 41):

a avaliação formativa é comprometida com uma educação democrática; consiste em fazer apreciações críticas; busca qualificar o ensino e a aprendizagem; tem função diagnóstica e exige a participação ampla das instituições e sujeitos envolvidos; enfatiza aspectos qualitativos; considera resultados e também os processos de produção desses resultados; favorece uma leitura dos diversos aspectos e dimensões dos processos e fenômenos educativos. A natureza formativa da avaliação remete não para a correção do rumo e a homogeneidade, mas para o movimento próprio das relações pedagógicas e da linguagem.

Esse tipo de avaliação deveria estar mais presente nas instituições, mas para isso é necessário que haja mais profissionais autônomos e responsáveis, pois eles são capazes de realizar tais reflexões, porque estão em constante desenvolvimento sistemático devido aos estudos advindos das formações continuadas.

Fazendo reflexões acerca da avaliação, Perrenoud (1998) traz um discurso marcado pelo seguinte campo semântico: “racionalidade”, “legitimidade”, “regras comuns”, “rendimento aceitável”, “julgamento”, “classificação”, “mecanismos ocultos de competição”, “estratégias”; e, apesar dessas palavras pressuporem a avaliação como classificatória e competitiva, ele acaba concluindo que o “único interesse verdadeiro da avaliação ‘científica’

de uma escola é o de autorizar a ver e a dizer o que nenhum ator ali atuante poderia captar ou exprimir” (PERRENOUD, 1998, p. 197). Ou seja, ela estaria a favor de uma observação cautelosa para identificar aspectos importantes para que a aprendizagem ocorra, mas que no cotidiano não seriam percebidos “a olho nu”. E complementa:

nesse contexto, a avaliação das escolas está na ordem do dia, já que ela aparece como um instrumento de regulação da autonomia local. É desejável que os pesquisadores em educação estejam presentes nesse debate. [...] Não são os contratos de avaliação que importam, mas a existência de processos eficazes de regulação da ação pedagógica e do funcionamento das escolas e dos sistemas, regulação esta que trate do essencial, a saber, da redefinição e da consecução das finalidades principais. Certamente, a regulação pressupõe sempre alguma forma de avaliação. Mas vê-se que se trata de um processo contínuo, que se deverá inscrever numa dinâmica permanente de auto avaliação e de mudança [...] (PERRENOUD, 1998, p.202).

Essa regulação seria uma auto avaliação permanente, uma forma de monitorar a distância entre as finalidades educacionais e as ações realizadas para tal. É um mecanismo importante, porque há fracassos na educação e, quando isso ocorre, não é só o aluno, nem o professor ou escola que fracassam, o sistema também. Daí a necessidade de mudar as estratégias e isso só é conseguido se houver avaliação constante.

Sousa (1998) faz um percurso da história da avaliação desde os pioneiros às avaliações externas e no final ela chega a conclusões a partir das respostas de três perguntas: “Avaliar é refletir sobre o ensino?”, “Então não existem alunos com dificuldades? Todas as dificuldades são dos professores?” e “Finalmente, então qual é o problema da avaliação?” (SOUSA, 1998, p. 169-171). Ela responde que sim, avaliar é refletir sobre o ensino, pois os instrumentos avaliativos trazem como resultado indicativos da realidade do aluno, mas sobretudo o que o professor conseguiu ensinar e da forma como quis. Em relação à segunda questão, existem alunos com dificuldades e a avaliação deve ser um indicador de onde está o problema, de modo que o professor possa ter dados para melhorar o ensino, pois a questão crucial está aí, no como ensinar e não na avaliação. Sobre a ênfase no ensino, ela explica:

o grande problema que acho que enfrentamos não é evidentemente o como avaliar, mas sim o como ensinar. Quanto mais apuro meus procedimentos de avaliação, mais consigo desenvolver hipóteses sobre dificuldades dos alunos, processos de ensino, modelos de aprendizagem e aspectos que devo aperfeiçoar em minha formação de professora. [...] Finalmente, isto me leva à conclusão de que avaliar exige um profundo estudo sobre aprendizagens e uma postura política comprometida com o processo de transformação social. [...] Enquanto estávamos interessados em analisar se deveríamos utilizar notas ou conceitos, usar provas semestrais ou mensais, usar o método quantitativo ou qualitativo, nos desviamos do problema básico que deve orientar toda a avaliação. Um bom problema, ou um problema bem-formulado, já é sem dúvida uma forma correta de encaminhar uma resposta adequada. Nosso problema é justamente como identificar, analisar o

processo de aprendizagem do aluno e oferecer um ensino de qualidade (SOUSA, 1998, p. 171).

A autora enfatiza que haja um acompanhamento no processo de construção de conhecimentos, de modo a favorecer de fato o desenvolvimento do aluno, pois o acesso à educação foi ampliado, então agora se deve pensar em formas de mantê-lo na escola, garantindo a aprendizagem e, conseqüentemente, a democracia na aquisição de saberes e oportunidades. A avaliação formativa deve estar a favor disso, conforme Vianna (2003, p. 20):

é necessário sempre pensar na avaliação no contexto de um processo formativo: - a avaliação para orientar os procedimentos docentes; a avaliação para sugerir novas estratégias eficientes de ensino que levem a uma aprendizagem que seja relevante para o aluno como pessoa humana; a avaliação como um fator de orientação de todo o processo docente, envolvendo não apenas conhecimentos, mas incluindo o despertar de novos interesses e a formação de valores; a avaliação como uma ponte que une professor e aluno visando a um processo interativo gerador de novas aprendizagens; a avaliação como fator capaz de gerar elementos que facilitem a superação dos problemas curriculares e que muitas vezes decorrem de conflitos entre a realidade da escola e o contexto sociocultural em que a mesma se situa.

Uma avaliação que inclua e não exclua, que aperfeiçoe e não classifique, que emancipe e não retenha, ou seja, uma avaliação que tenha como resultado o que se propõe a escola: ensinar. Até porque “a verdadeira e significativa aprendizagem carece de motivação interna, de convencimento interno e não de imposições externas, como ameaças e provas autoritárias e intempestivas” (LUCKESI, 2012, p. 26). Que seja uma avaliação que traga respostas aos problemas enfrentados pela escola e, sobretudo, que provoque, que instigue a vontade de aprender.

2.2 AVALIAÇÃO EXTERNA E EM LARGA ESCALA

Para introduzir o conceito de avaliação externa, é necessário primeiro fazer a distinção entre uma prova aplicada por um professor e um sistema de avaliação. A primeira é um “evento único e independente, com ênfase somente em um conjunto de objetivos cognitivos que incide sobre o futuro imediato do aluno e que é interpretado independentemente do seu contexto socioeconômico ou educacional” (HORTA NETO, 2010, p. 86). O educador pode fazer esse teste e também utilizar diversas formas como observação e monitoramento das ações dos alunos mediante as atividades propostas. Já um sistema de avaliação, como o nome

mesmo diz, é mais abrangente, pois envolve o levantamento de dados do sistema de educação para que se tenha uma ideia do seu progresso.

As avaliações desses sistemas nomeadas em larga escala ou externas¹ têm como objetivo identificar as habilidades construídas pelos alunos e as lacunas deixadas no processo educativo provocadas pelas desigualdades de condição e permanência na escola. Elas surgiram porque a sociedade, baseando-se no senso comum, não tinha claro conhecimento sobre a funcionalidade da educação, requerendo um acompanhamento mais sistemático.

As avaliações externas podem assumir diversas funções de acordo com os seus objetivos: auto avaliação, certificação, credenciamento, diagnóstico e prestação de contas (PERNAMBUCO, 2012b).

A auto avaliação permite a comparação entre os indivíduos na mesma situação de acordo com uma referência, para que possam fazer autoanálise para escolhas futuras; a certificação é o reconhecimento formal do desempenho de habilidades e competências; o credenciamento tem uma ordenação e hierarquias para que alguns possam ocupar posições em universidades ou no mercado de trabalho; a função diagnóstica fornece permanentemente informações à comunidade escolar sobre o desempenho dos alunos, escolas e sistemas de ensino, de modo que se comparem os resultados aos objetivos almejados; a prestação de contas é uma espécie de prestação dada à sociedade, através da divulgação dos resultados, para que ela possa participar ativamente do processo (MINAS GERAIS, 2009).

As políticas de avaliação começaram nos anos 80, no período da redemocratização da sociedade brasileira, quando houve uma abertura para a universalização do ensino fundamental, mas as taxas de evasão e repetência eram assustadoras, o que levou à implantação de políticas de não reprovação, avaliação continuada, construção de escolas, treinamento de professores e distribuição de livros didáticos. No final dessa mesma década, surgiram as primeiras experiências de avaliação como uma espécie de prestação de contas à sociedade sobre esse investimento feito na educação.

As primeiras experiências em avaliação externa deram-se nos anos 80. A Fundação Carlos Chagas (FCC), a Fundação Cearense de Pesquisa (FCP), a Universidade Federal do Ceará (UFC) e pesquisadores de outros países desenvolveram uma pesquisa de avaliação do rendimento escolar dentro do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro – EDURURAL. Nela, foram aplicados testes de Português e Matemática

¹ O termo *avaliação em larga escala* refere-se à que abrange um grande contingente de alunos, como todo um sistema de ensino ou de vários sistemas. Já o termo *avaliação externa* é a sua natureza, que compreende toda forma de avaliação formulada como algo externo à escola ou uma sala de aula.

aos alunos da 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, em 603 escolas rurais do Ceará, Piauí e Pernambuco durante 1981, 1983 e 1985, considerando vários fatores como o ensino multisseriado, infraestrutura das escolas, a formação dos professores e o nível da intervenção da família na aprendizagem (BONAMINO, 2002).

Com base nessa experiência, o MEC decidiu expandir para todo o território nacional esse tipo de avaliação. Segundo Horta Neto (2010, p. 99),

em novembro de 1988, foi feito o teste piloto nos Estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, com o objetivo de testar os instrumentos e os procedimentos com vistas à sua aplicação em nível nacional no início de 1989. Em virtude de problemas orçamentários do MEC, a avaliação, chamada de Sistema de Avaliação da Educação Primária (Saep), foi aplicada em agosto de 1990. Em 1991, ela assumiu seu nome atual, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Na instituição e ampliação do SAEB, em regime de colaboração entre os entes federados, como reza a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), consideraram-se as seguintes diretrizes:

centralidade da escola: os sistemas associados ao Saeb produzirão indicadores de desempenho acadêmico dos alunos das respectivas unidades escolares, fortalecendo os procedimentos de gestão democrática dos sistemas de ensino e a autonomia das escolas; Participação: os sistemas associados criarão formas institucionalizadas de participação dos profissionais da educação básica na implementação dos programas de avaliação do rendimento escolar; Gestão consorciada: o sistema da União e os das unidades federadas, coordenadores e decisores da rede nacional, associarão à implementação de seus programas os centros universitários de pesquisa e desenvolvimento da educação, as instituições de formação de professores, as agências estaduais e municipais responsáveis pela gestão da educação básica e outras instituições de pesquisa; Equidade: os sistemas associados comprometem-se com a defesa do direito à educação, garantindo-se, a todos os brasileiros, igualdade de oportunidades educacionais; Publicidade: os procedimentos e resultados dos programas de avaliação serão de conhecimento público, facilitando-se o acesso de todos os cidadãos às informações sobre a educação, as escolas e redes de ensino; Independência: os sistemas associados são instituições de monitoramento dos rendimentos escolares, relativamente independentes do poder político, a serviço da sociedade civil e da democracia participativa (ARAÚJO, 2005, p. 9-10).

Para operacionalizar tudo isso, o órgão responsável, o INEP, buscou legitimidade administrativa na elaboração das avaliações, com a participação dos técnicos das secretarias de educação dos estados e professores da rede pública e privada. No entanto, a partir da década de 1990, esse modelo de administração foi “substituído por uma maior centralização administrativa no INEP e privatização da elaboração e aplicação das provas, em prol de fundações sem fins lucrativos” (SOLIGO, 2010, p. 2).

Bonamino (2002) faz um percurso do Sistema de Avaliação do Ensino Básico desde 1990 a 1997, caracterizando ciclos a cada ano² de realização. Os ciclos apresentam peculiaridades quanto à natureza dos instrumentos cognitivos e contextuais³. No ano de 1990 utilizou-se o currículo efetivamente adotado pelo sistema e executado no dia a dia das atividades escolares. Para isso, houve a colaboração dos professores e Secretarias de Educação, como anteriormente citado. A avaliação de 1993 contou com acadêmicos e profissionais de escolas particulares de 1ª a 4ª séries com ideias construtivistas, mas alguns tinham estreitas relações com a escola, o que foge do padrão a ser seguido conforme Belloni, Magalhães e Sousa (2001) esclarecem, pois a avaliação externa deve ser direcionada por sujeitos externos que não tenham nenhuma relação subjetiva com qualquer etapa do processo.

O SAEB de 1995 ocorreu num momento de inovação; mudanças de dirigentes educacionais, terceirização do sistema de avaliação, formulação de novos objetivos e introdução de novas metodologias. Foi a partir daí que começou a ser utilizada a Teoria de Resposta ao Item (TRI):

a TRI propõe a utilização de modelos que representam a probabilidade de um indivíduo responder corretamente a um item como função dos parâmetros do item e da habilidade (ou habilidades) do respondente. Essa relação é sempre expressa de tal forma que quanto maior a habilidade, maior a probabilidade de acerto no item (VALLE, 2000, p. 8).

Na TRI, as questões são preparadas por especialistas e faz-se o pré-teste. A partir das respostas pode-se fazer uma estimativa de dificuldade de cada item através de três parâmetros: discriminação, dificuldade e acerto casual; com eles, respectivamente, podem-se distinguir os alunos que dominam determinada habilidade dos que não dominam, testar diversos níveis de dificuldades e conhecimentos, e detectar a coerência entre os acertos e as competências. A TRI reconhece que aquele que acerta os itens mais difíceis, teria acertado os mais fáceis, mas se acerta um difícil e erra um mais fácil (incoerência), supõe-se que ele chutou, ocasionando um decréscimo na nota. As notas maiores são para aqueles que acertarem de forma mais coerente.

A Revista Pedagógica de Língua Portuguesa 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental do SAEPE 2012 (PERNAMBUCO, 2012d) também trata da TRI:

a Teoria de Resposta ao Item (TRI) é, em termos gerais, uma forma de analisar e avaliar os resultados obtidos pelos estudantes nos testes, levando em consideração as habilidades demonstradas e os graus de dificuldade dos itens, permitindo a comparação entre testes realizados em diferentes anos. Ao realizarem os testes, os estudantes obtêm um determinado nível de

² O 1º ciclo seria o SAEB de 1990; o 2º, o de 1993; o 3º, de 1995 e o 4º, de 1997.

³ Bonamino, 2002, p. 124.

desempenho nas habilidades testadas. Esse nível de desempenho denomina-se proficiência. A TRI é uma forma de calcular a proficiência alcançada, com base em um modelo estatístico capaz de determinar um valor diferenciado para cada item que o estudante respondeu em um teste padronizado de múltipla escolha (PERNAMBUCO, 2012d, p. 18).

A TRI⁴ atribui ao desempenho do estudante uma proficiência relacionada ao conhecimento dele nas habilidades elencadas em uma Matriz de Referência. Esta foi construída com o consenso de professores especialistas no SAEB 95, mas o INEP utilizou itens de provas preexistentes no banco de questões da Fundação Cesgranrio (BONAMINO, 2002). As áreas investigadas são Língua Portuguesa e Matemática:

em Língua Portuguesa, são investigadas as habilidades que traduzem a competência em leitura. Essas abrangem a capacidade do estudante de localizar informações explícitas e implícitas em um texto, fazer inferências, identificar o tema, a tese e as relações de causa e consequência, entre outras, sempre em textos de gêneros diversos e em níveis diferenciados de complexidade, conforme a série avaliada. Em Matemática, as habilidades avaliadas compreendem a capacidade do estudante para resolver problemas utilizando-se dos conceitos e das operações da linguagem matemática em suas diversas dimensões, tais como aritmética, geometria, grandezas e medidas e noções de estatística, em graus de dificuldades pertinentes a cada série (ARAÚJO, 2005, p. 7).

Nessas áreas monitoradas, desde 1995 com o uso da TRI, o sistema nacional, ainda segundo Araújo (2005, p. 7) “pode fazer uma análise longitudinal, comparando os desempenhos entre os anos e entre as séries avaliadas, constituindo escalas pedagógicas”.

Durante a elaboração do SAEB – 97, o INEP “contratou assessores e especialistas e deu início à construção das Matrizes Curriculares de Referência (MCR) para a elaboração de itens das provas aplicadas aos alunos” (BONAMINO, 2002). Sobre as MCR, O Guia de Elaboração de Itens de Língua Portuguesa explica como são as utilizadas até hoje:

as Matrizes de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb – são resultado do estudo de Parâmetros Curriculares, Diretrizes Curriculares e livros didáticos e da reflexão realizada por professores, pesquisadores e especialistas que buscam um consenso a respeito das habilidades consideradas essenciais em cada etapa do Ensino Fundamental e Médio (MINAS GERAIS, 2009, p. 14).

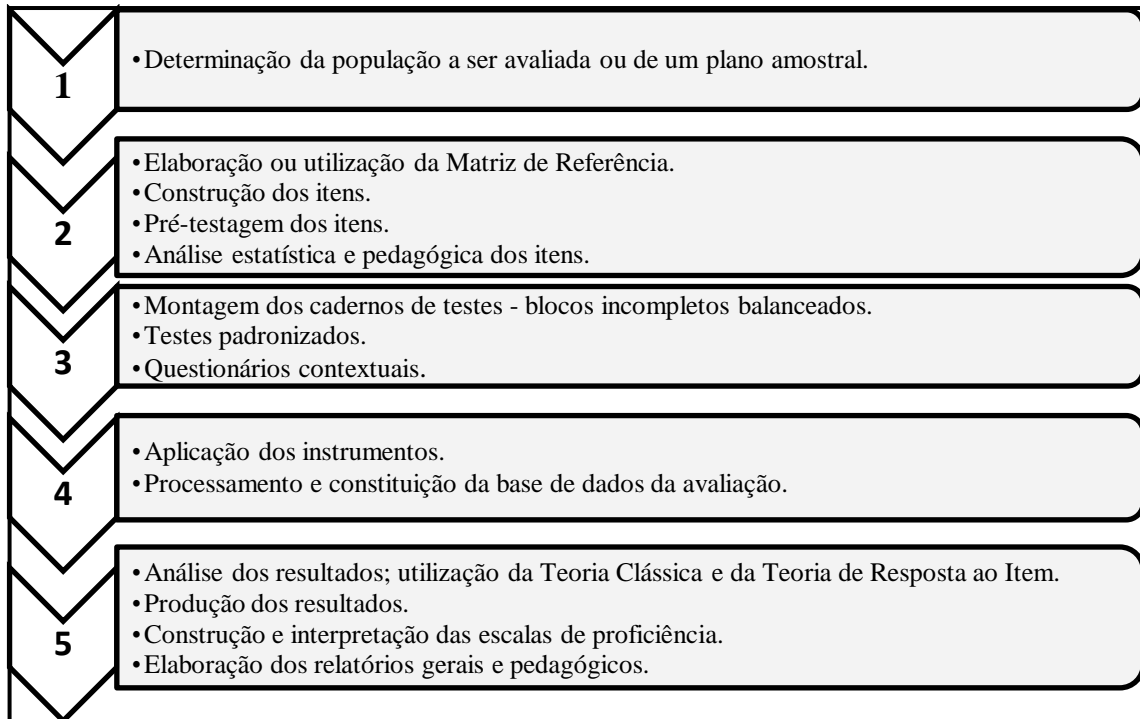
Esse tipo de estratégia de construir uma Matriz Curricular a partir dos documentos oficiais e elaborar testes para avaliar o trabalho realizado nas escolas, foi, aos poucos, ganhando a adesão dos estados brasileiros. O que começou com uma avaliação nacional,

⁴ Um estudo mais detalhado da Teoria de Resposta ao Item é encontrado em: VALLE, Raquel da Cunha. Teoria da Resposta ao Item. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, n. 21, p. 7-91, jan./jun. 2000.

passou a contar com avaliações estaduais. Em alguns casos, há uma complementação da nacional, em outros, uma sobreposição.

Para a implementação dos sistemas de avaliação, seguem-se algumas etapas:

Ilustração 1 – Etapas do processo de implementação da avaliação externa



Fonte: Adaptação da autora com base em Minas Gerais, 2009, p.10.

Nesse modelo, primeiro determina-se o público a ser avaliado e elabora-se uma Matriz de Referência com habilidades a serem avaliadas e, a partir delas, constroem-se itens que serão organizados em cadernos de modelos diferentes; faz-se uma pré-testagem e uma análise estatística e pedagógica deles para aplicação. Em seguida, aplica-se, processam-se os dados, analisam-se e produzem-se os resultados para a construção e interpretação das escalas de proficiência que constarão nos relatórios a serem enviados para as Secretarias, Gerências e Instituições de ensino.

Esse modelo é utilizado na avaliação externa do estado de Pernambuco que visa a um monitoramento das competências cognitivas dos estudantes segundo um parâmetro pré-estabelecido, em busca da qualidade na educação. Esse conceito de qualidade é muito discutido, não havendo consenso até hoje. Gentili e Silva (1995) concordam que, na sociedade capitalista, ter qualidade é ter excelência e isso é um privilégio de poucos, não um direito. Ao contrário, Mendonça (2005 *apud* Horta Neto, 2010, p. 93) defende que a qualidade é um direito público. Concordando com este, Castro (2009, p. 23) afirma que:

embora o conceito de qualidade que se tornou hegemônico, no atual contexto das políticas neoliberais, tenha sido o de caráter gerencial, que teve como matriz os exemplos de eficiência, eficácia e produtividade da empresa

privada, a qualidade da educação pode ser entendida de uma outra maneira; desta feita, tomando como pressupostos a vertente democrática de qualidade construída por educadores comprometidos com a escola pública. Essa noção está estritamente articulada ao combate das desigualdades, das dominações e das injustiças sociais. Nesse sentido, qualidade é um conceito político e não técnico; sociológico e não gerencial; crítico e não pragmático.

E, de fato, numa sociedade dita democrática como princípio, a qualidade deve ser um bem comum que pode ser proporcionado a pessoas dos mais diversos segmentos. Não obstante, ela deve ter um padrão de referência, de acordo com as condições sociais, econômicas, geográficas, culturais e filosóficas. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, é aplicado para todo o território nacional. A prova que o estudante de baixa renda responde através do que estudou em casa e na escola pública é a mesma que aquele de classe média viu na escola particular e cursinhos, quer dizer, é uma mesma avaliação e um mesmo padrão para condições diferentes, resultando em desigualdade. Alguns autores corroboram com essa ideia de desigualdade e estímulo à competitividade gerada através das avaliações em larga escala, como Costa (2009, p. 18):

medir para concorrer, para rivalizar. Este ao fim e ao cabo é o ideal preconizado pelo neoliberalismo e que passa a ser imposto por meio dos seus organismos. Disso resultará a excelência e a credibilidade da educação escolar, que formará sujeitos cada vez mais competitivos.

Num país onde não há equidade de acesso e permanência na escola, muito menos na aprendizagem, a concorrência é desleal. A avaliação em larga escala não pode ser utilizada como um meio de articulação para (re) produzir desigualdades, ela deve caminhar lado a lado com as internas, na identificação das dificuldades dos alunos e dos fatores que contribuem para isso e os redirecionamentos necessários para uma efetiva aprendizagem.

Ainda segundo a Revista Pedagógica de Língua Portuguesa 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental do SAEPE 2012 (PERNAMBUCO, 2012d), essas avaliações devem fazer parte do processo de busca pela qualidade da educação ofertada:

a avaliação em larga escala deve ser concebida como instrumento capaz de oferecer condições para o desenvolvimento dos estudantes e só tem sentido quando é utilizada, na sala de aula, como uma ferramenta do professor para fazer com que os estudantes avancem. [...] A articulação dessas informações possibilita consolidar a ideia de que os resultados de desempenho dos estudantes, mesmo quando abaixo do esperado, sempre constituem uma oportunidade para o aprimoramento do trabalho docente, representando um desafio a ser superado em prol da qualidade e da equidade na educação (PERNAMBUCO, 2012d, p. 8-9).

A avaliação em larga escala pretende obter informações gerais, importantes para se pensar a qualidade da educação, porém, ela só será uma ferramenta para esse fim se utilizada

de maneira coerente, agregando novas informações às já obtidas por professores e gestores nas devidas instâncias educacionais, em consonância com a realidade local. Os resultados só fazem sentido se forem apropriados por toda a comunidade escolar, abrindo-se o debate para o tema.

2.3 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO – SAEPE

A partir da “(...) necessidade de adaptar o sistema de avaliação à política educacional, agora voltada para a autonomia administrativa, financeira e de gestão pedagógica da escola pública, levando a focalizar o desempenho das unidades escolares (...)”⁵ surge o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), por iniciativa das secretarias de educação das capitais do Nordeste, coordenado inicialmente pela Secretaria de Educação do Recife e, posteriormente, pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional da Universidade Federal de Pernambuco (NAPE-UFPE), articulando os municípios e capitais para o projeto intermunicipal de avaliação em rede para monitoria e incentivo à melhoria da qualidade da Educação Básica do estado, de modo que pudesse:

[...] desenvolver uma estratégia de monitoria e de incentivos permanentes, centrados na melhoria da qualidade e do desempenho do Ensino Básico. Essa estratégia foi montada sobre a base de três eixos de atuação confluentes e interdependentes: um sistema recorrente e periódico de monitoria dos indicadores da qualidade e do desempenho do universo das unidades escolares que ministram o Ensino Básico no Estado; uma política de incentivos às escolas, em função da melhoria da qualidade e do desempenho; uma sistemática de acompanhamento e apoio às unidades escolares que apresentam deficiências na avaliação de seus resultados (PERNAMBUCO, 2002, p. 5).

Trata-se de um ciclo que envolve avaliação, monitoramento e incentivo, em busca de uma maior qualidade nas aprendizagens necessárias para cada nível da Educação Básica. E, pensando nisso, através de convênio entre o governo do estado de Pernambuco/SEE/UNESCO, criou-se o Fundo de Avaliação e Melhoria da Qualidade da Educação para o monitoramento das escolas estaduais e municipais, oferecendo informações permanentes que contribuam com a qualidade do ensino através de:

testes de Língua Portuguesa e de Matemática, que aferem a consolidação de competências dos estudantes das redes estadual e municipal em diversas séries (2^a, 4^a e 8^a séries, ou 3^o, 5^o e 9^o anos do Ensino Fundamental e do 3^o ano do Ensino Médio, inclusos os projetos de correção do fluxo escolar);

⁵ Bonamino, Bessa e Franco, 2004, p. 70.

Questionários planejados para obter de estudantes, professores, diretores e escolas um perfil de fatores associados ao desempenho: no caso dos estudantes, identificar suas características socioeconômicas e trajetória escolar; no caso dos professores e diretores, conhecer seus aspectos profissionais mais relevantes, como atuação e experiência; no caso das escolas, verificar elementos de infraestrutura e serviços (PERNAMBUCO, 2012b, p. 24).

Os testes seriam realizados ao final de cada etapa/ciclo a partir de competências essenciais para Língua Portuguesa e Matemática, mas, como bem se vê, só eles não são suficientes para conhecer a realidade escolar. Daí a importância dos questionários contextuais respondidos por alunos, professores, coordenação e direção, que trazem dados de aspectos que podem ser associados ao fracasso escolar e que, muitas vezes, não é percebido pela escola, como segue:

o questionário contextual tem alguns objetivos bastante claros em sua concepção, como a distribuição dos resultados e das condições espaciais com relação à origem social dos estudantes, a evolução das condições de qualidade do ensino, além de permitir a investigação de fatores intra e extraescolares que concorrem para a eficácia e para a equidade na educação brasileira. As respostas fornecidas por esses questionários nos permitem ir além da avaliação de proficiência cognitiva, investigando as condições em que o estudante promove seus estudos e sob quais delas esse indivíduo chega à idade escolar (PERNAMBUCO, 2012b, p. 17).

Aquilo que é detectado pelos questionários do aluno (nível educacional dos pais, hábitos de estudo, uso de meios de comunicação, perspectivas futuras, sexo, idade), do professor (escolarização, especialização, capacitação, experiência, uso da tecnologia, estratégias pedagógicas, uso do tempo escolar), do diretor (organização da escola, oportunidades de aprendizagem, estilo de gestão) e do coordenador (estado da infraestrutura, existência de equipamentos e materiais pedagógicos), é necessário para se compreender melhor os resultados da avaliação.

Para conseguir o objetivo geral de avaliar, monitorar e incentivar a melhoria na qualidade da aprendizagem de forma permanente, o SAEPE teria como objetivos específicos:

- a) avaliar a capacidade de leitura dos alunos da 2ª série do Ensino Fundamental, as competências curriculares dos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, nas áreas de Português e Matemática, para a posterior devolução, às escolas, aos municípios e departamentos regionais, informações sintéticas e analíticas sobre seu desempenho;
- b) sistematizar e devolver aos diversos níveis da estrutura educacional do Estado informações relativas à situação e evolução do fluxo de seus alunos durante o ciclo escolar;
- c) coletar, processar e devolver informações e indicadores referentes à situação da infraestrutura física das unidades de ensino, das oportunidades de

- aprendizagem que oferecem a seus alunos, dos mecanismos de gestão utilizados nas escolas, dos padrões de oferta educacional;
- d) estruturar uma estratégia de incentivos diretos às escolas, em função da melhoria de seus resultados, com base nos resultados obtidos no sistema de avaliação;
- e) desenvolver uma sistemática específica de diagnóstico e apoio às unidades escolares que, na avaliação anual, tenham evidenciado baixos níveis de desempenho (PERNAMBUCO, 2002, p. 93).

Esses objetivos de realizar diagnóstico, avaliar habilidades básicas em Língua Portuguesa e Matemática, coletar dados sobre a estrutura das escolas, fluxo de alunos, oportunidades de aprendizagem, séries/anos ofertados, mecanismos de gestão e devolver os resultados para serem apropriados pela comunidade escolar, são significativos no processo de gestão transparente que perpassa o SAEPE. Com eles, a rede pública de ensino de Pernambuco também visa aos seguintes objetivos:

dar maior transparência pública aos processos e resultados das avaliações educacionais; subsidiar as escolas de forma permanente e sistemática, com os resultados por elas obtidos, com insumo para aprofundar seu Projeto Pedagógico e as condições de gestão autônoma da unidade escolar; subsidiar as políticas das diversas instâncias de gestão das redes de ensino; focalizar a atuação do Sistema e das escolas, nos aspectos considerados críticos para a educação no Estado; estabelecer estratégias de incentivo, em função da melhoria de seu desempenho e da qualidade de seus resultados; modernizar as estratégias de gestão do Sistema Educacional de Pernambuco, centrando sua atuação na melhoria da qualidade da educação e no desempenho dos estudantes da Educação Básica (PERNAMBUCO, 2012b, P. 25).

Com as devolutivas dos resultados dos testes e dos questionários contextuais do SAEPE, há uma maior especificidade de dados seja sobre o desempenho curricular dos alunos, seja sobre a infraestrutura da escola, recursos humanos, equipamentos, índices de aprovação e reprovação, evasão, o perfil da gestão e dos professores de todas as escolas estaduais e municipais de Pernambuco. Nesse sentido, o estado pensou numa forma de incentivo às escolas com melhores índices e criou o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), “um indicador anual da evolução da qualidade de cada escola a cada ano” (PERNAMBUCO, 2012b, p. 25). Esse indicador busca “medir” a qualidade da educação das escolas, de modo que haja uma mobilização de todos os envolvidos (alunos, professores, pais, direção, coordenadores) para uma elevação dos níveis comparados aos anteriores.

A partir do ano de 2000, foi construída uma Matriz Curricular de Referência para o Estado de Pernambuco por professores especialistas da rede pública que “avaliaram o grau de pertinência e centralização de cada uma das dimensões e descritores curriculares propostos (...)”, como afirma Valença (2004, p. 93). Além disso, os docentes participaram de oficinas de

construção de itens, cujo resultado passou a compor o banco permanente de itens, recebendo ainda a contribuição do INEP com alguns do banco nacional.

Para a construção das provas desse mesmo ano, foram tomadas algumas precauções:

para evitar filtrações, cada turno respondia uma prova diferente e no mesmo horário, em todas as escolas do Estado. Por tal motivo, foi elaborada uma prova diferente para cada turno: provas para os turnos da manhã e da tarde, na 2ª e a 4ª séries do Ensino Fundamental, e provas diferenciadas para os turnos da manhã, da tarde e da noite, para a 8ª série do Ensino Fundamental e para a 3ª série do Ensino Médio. Para controlar o “efeito cansaço” e obter uma melhor imagem das competências dos alunos, cada prova foi apresentada em duas versões, sendo a segunda versão exatamente o inverso da primeira (itens invertidos em sua posição na prova) (PERNAMBUCO, 2002, p. 101).

Além desses cuidados para não vazarem informações acerca das provas e obter uma melhor frequência dos alunos, houve o treinamento das equipes que aplicaram os testes e a entrega de instrumentos de orientação e controle (manual do coordenador de turma, de escola, dos coordenadores regional e municipal, e suas respectivas fichas de controle), conforme o Relatório Estadual do SAEPE 2002:

devidamente instruídos pela Equipe de Coordenação Estadual e por integrantes da UNESCO, os Coordenadores Regionais e Municipais participaram de uma capacitação conjunta, quando foram abordadas as seguintes temáticas: Políticas da Secretaria de Educação e do SAEPE; Escopo do SAEPE; Instrumentos de avaliação: os questionários do SAEPE; Logística da avaliação: fluxo de aplicação dos instrumentos de avaliação e qualidade técnica do SAEPE; Normas para aplicação de instrumentos de avaliação do SAEPE: os Manuais dos Coordenadores. A partir dessa capacitação, outras foram organizadas pelos Coordenadores Regionais e Municipais, direcionadas ao preparo da atuação dos Coordenadores de Escola e de Turma, conforme o previsto nos manuais e o discutido na capacitação realizada em outubro (PERNAMBUCO, 2002, p. 104).

Depois das instruções e aplicação das provas (no local e horário habitual das turmas), os dados foram processados através de leitura óptica. Todo esse processo é realizado até hoje, mas a parte técnica é feita atualmente pelo CAEd-UFJF. O CAEd “é uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas.”⁶ Essa parceria é justificada por Lima et al (2012, p. 124-125):

a preocupação das redes de ensino, municipais e estaduais, em qualificar seus profissionais diante dos novos desafios e paradigmas educacionais, tem levado essas instituições a realizar parcerias com centros educacionais. Essas redes buscam, assim, melhorar os seus quadros profissionais, com o aperfeiçoamento de uma prática gestora que garanta, em um futuro próximo,

⁶ Disponível em <http://institucional.caed.ufjf.br/> Acesso em 31/01/16

o avanço de seus sistemas educacionais, promovendo, dessa forma, a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, melhores resultados nas avaliações externas.

Os resultados são divulgados para todas as secretarias e escolas em forma de relatório, no qual se pode encontrar, seja de forma impressa ou virtual, o desempenho do macro ao micro: do estado, da regional de educação, da escola, de cada turma e de cada aluno. Resultados que devem ser analisados e incorporados às discussões em reuniões com toda a comunidade escolar, identificando os acertos e buscando alternativas para sanar as falhas para que a qualidade de ensino se concretize. Segundo Uema (2003), é preciso fazer a ponte entre a avaliação e a ação. Não basta informar ou iniciar um processo de reflexão na escola sobre os problemas ou deficiências pelos quais ela passa, sem colocar à sua disposição os recursos de que precisa para superar suas dificuldades, pois, nesse caso, a avaliação tende a exercer somente o papel inútil de testemunha, e não de agente transformador da realidade.

3 O CURRÍCULO E A MATRIZ DE REFERÊNCIA: ANALISANDO O DESEMPENHO DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SAEPE

Nesta seção, tratamos do conceito de currículo e sua relação com as avaliações externas, uma vez que os testes destas são elaborados a partir de uma Matriz de Referência que traz um recorte com habilidades/conteúdos a serem desenvolvidas/aprendidos pelos alunos e consolidados no final dos ciclos, bem como fazemos uma síntese de como esses testes são elaborados. Por fim, discutimos os tópicos em que são organizados os descritores do SAEPE e os resultados do nono ano em Língua Portuguesa da escola pesquisada, principalmente as habilidades em que os alunos demonstram mais dificuldades.

3.1 O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO EXTERNA

Etimologicamente, o termo currículo vem da palavra latina *scurrere*, que significa correr e refere-se a um percurso que deve ser realizado. Mas, até hoje, não se chega a um consenso quanto à sua definição, pois o currículo “adota significados diversos, porque, além de ser suscetível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular” (SACRISTÁN, 2000, p. 103). O próprio Sacristán, nesta mesma obra, traz os conceitos de diversos estudiosos.

Para Silva (1995, p. 184), o currículo seria:

um texto, um *construto* que transpõe para o meio escolar diferentes porções da cultura, ao sabor dos interesses e relevância que estes lhe concedem, em diferentes momentos históricos e em diferentes circunscrições geográficas, políticas, econômicas, religiosas etc. É [...] o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes - está no centro mesmo da atividade educacional.

Seria o conhecimento escolar, as experiências de aprendizagem devido às diferenças individuais (econômicas, sociais, políticas, culturais), uma espécie de teorização das contribuições da cultura, do conhecimento produzido.

A concepção adotada aqui corrobora com as ideias de Moreira (1997, p. 11), ao citar que o currículo “constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis”. São os conhecimentos que devem ser mantidos, modificados e adequados

para ampliar o intelecto dos alunos, bem como a difusão de valores importantes para a socialização e o respeito ao próximo.

Da multiplicidade de conceitos atribuídos ao currículo, surgem, ainda, os tipos de currículo: formal, real e oculto (LIBÂNEO E OLIVEIRA, 2003). O currículo formal seria o conhecimento acadêmico organizado com objetivos e competências para serem “ensinadas, aprendidas” e avaliadas. O currículo real seria a realidade “objetiva”, ou seja, o que foi “aprendido” pelos alunos. Já o currículo oculto seria o que está por trás dos conhecimentos “ensinados” na escola, as suas ideologias, crenças e valores.

Leite (2001, p. 60) faz uma organização interessante acerca dos tipos de currículo:

currículos oficiais prescritos para serem implementados sem que ocorram alterações significativas no modelo definido pelo macrossistema, e que, portanto, se estruturam de forma a que os professores tenham um papel neutro; currículos oficiais que permitem, na sua implementação, algumas adaptações em face das especificidades educativas, nos quais é atribuído aos professores um papel ativo; currículos que se constroem a partir das ações projetadas e desenvolvidas pelo professor, que é reconhecido como o protagonista na tomada de decisões.

Esses currículos trariam cada um, uma visão de professor, respectivamente: o “professor-transmissor” que seria passivo no processo, não tentando interferir no currículo; o “professor-implementador ativo” que faria algumas mudanças, modificações para adequar á realidade da sua turma; já o “professor-configurador” teria como característica principal a autonomia para tomar decisões acerca do currículo (BEM-PERETZ, 1988).

Sacristán (2000, p. 14-19) traz também uma contribuição quanto aos tipos de currículo. Para ele, seriam seis tipos:

- O currículo prescrito – as orientações de quais devem ser os conteúdos, principalmente para a escolaridade obrigatória, ou seja, o currículo formal;
- O currículo apresentado aos professores – os meios que “traduzem” o significado e os conteúdos do currículo prescrito, como, por exemplo, os livros-texto;
- O currículo moldado pelos professores – o plano ou planejamento que pode se realizado individualmente ou coletivamente;
- O currículo em ação – são as atividades realizadas que refletem as propostas curriculares;
- O currículo realizado – é o que foi aprendido pelo aluno sejam conteúdos, afetividades, moral, ética e valores, ou seja, o currículo real e oculto. Além disso, o impacto do processo no professor;

- O currículo avaliado – a valorização da aprendizagem e dos resultados escolares, uma espécie de “controle do saber” “inerente à função social estratificadora da educação” (SACRISTÁN, 2000, p. 14-19).

Sobre este último currículo, o avaliado, fazemos referência a Bonamino e Sousa (2012). Nesse estudo, as autoras analisam essas gerações de avaliação em larga escala e suas relações com o currículo.

A primeira geração teria como ênfase a avaliação que diagnostica a qualidade da educação ofertada no país, sem “recompensas” nem “prejuízos” para as escolas e o currículo. Os resultados não seriam devolvidos para a escola, mas sim, haveria um acompanhamento através de divulgação de resultados na internet, mídia e outras formas. Um exemplo desse tipo é o SAEB que diagnostica e monitora a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos estados brasileiros.

A segunda geração traz consequências simbólicas ou de “responsabilidade branda”. Seus resultados são divulgados publicamente e há uma devolução às escolas, sem prejuízos materiais. Esse tipo de avaliação começou no ano de 2005 com a Prova Brasil e a utilização do Censo Escolar para integrar o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pelo INEP. Alguns estados aderem a esse tipo de avaliação divulgando seus resultados para que se possa comparar as redes e as escolas, como cita Bonamino e Sousa (2012, p. 380):

a estratégia da mídia de divulgação, por meio de *rankings*, embora não oficial, juntamente com a distribuição nas escolas da matriz de conteúdos e habilidades utilizada na elaboração dos testes de língua portuguesa e matemática, introduz perspectivas concretas de interferência mais direta no *que as escolas fazem e em como o fazem*.

O currículo passa a ser avaliado nesses testes, pois é utilizado como base para a construção de uma matriz, ou seja, conhecimentos principais a serem apropriados pelos alunos ao longo de sua escolaridade, testados e atribuição de uma nota. Esse tipo de avaliação de segunda geração é de responsabilidade “branda” porque não há “prêmios ou sanções” a esses resultados (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Já a terceira geração de avaliação possui uma responsabilidade forte, que contempla punições e recompensas aos resultados das escolas. Um desses casos é o SAEPE, no qual há “a ampla divulgação de seus resultados, avaliações bimestrais de estudantes por notas e o monitoramento bimestral de indicadores educacionais de cada escola da rede estadual por meio de um sistema informatizado” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 382). Seus resultados compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE). Para que esse índice seja elevado, a escola deve apresentar avanços na média de proficiência dos

alunos no SAEPE e na taxa de aprovação. As escolas que atingem pelo menos 50% do IDEPE recebem uma bonificação equivalente chamada Bônus de Desempenho Educacional (BDE); já aquelas que não alcançaram as metas projetadas, recebem reforço técnico, pedagógico e estrutural para que se adequem aos critérios do BDE para o ano seguinte.

Essas avaliações de terceira geração trazem também uma Matriz Curricular⁷ com conteúdos ou habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos até o final do 5º, 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio; estes são testados e recebem uma nota que o enquadra em um nível de proficiência⁸.

Bonamino e Sousa fazem uma reflexão acerca dos riscos que essas últimas avaliações, de segunda e terceira geração, podem trazer. O principal é a focalização excessiva na avaliação, estreitando o currículo ao ensino para o teste. Esse estreitamento e apego excessivo às avaliações externas podem provocar uma unificação curricular, na caso, da Prova Brasil. Inclusive está em consolidação a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que objetiva definir os conteúdos a serem ensinados/aprendidos na escola com a ideia de que seriam as mesmas oportunidades de aprendizado⁹. Saviani (2008) traz uma crítica quanto à elaboração de propostas curriculares comuns, pois há uma diversidade de contextos existentes no nosso país.

Se a avaliação deve considerar as condições sociais, cognitivas e subjetivas dos alunos, não é coerente querer uniformizar os conteúdos com um público tão heterogêneo. Se dentro de uma única sala de aula a diversidade é imensa, imagine se pensarmos na diversidade do país com suas regiões, condições sociais, etnias, culturas, religiões, intelectualidades, predisposições de estudo, formações dos professores e demais membros da escola, metodologias, enfim, são diversas condições que podem interferir nas aprendizagens e nos resultados das avaliações.

Considerar a diversidade é inovar, pois fragiliza práticas cristalizadas que homogeneizam o conhecimento. Arroyo (1999) traz algumas reflexões sobre as mudanças inovadoras na educação. Nele, cita cinco traços que caracterizam a concepção de inovação educativa na visão do Estado, organizações políticas e intelectuais, e cinco traços na ótica dos que praticam os processos educativos.

Quadro 01 – A inovação educativa em duas visões segundo Arroyo (1999)

⁷ A Matriz Curricular será discutida na próxima subseção.

⁸ Esse nível de proficiência que pode ser Elementar I, Elementar II, Básico e Desejável serão expostos mais adiante.

⁹ Vale a pena ler a matéria de Alexandre Freitas intitulada “A Base Nacional Curricular Comum e a Educação Banqueira”, acessível em <http://www.cartacapital.com.br/educacao/educacao-banqueira>

Visão do Estado	Visão dos educadores
Toda inovação social, cultural ou pedagógica será sempre iniciativa de um grupo iluminado, modernizante.	As experiências inovadoras não propõem aos professores novos currículos, novas metodologias e novos conteúdos, nem novas tendências pedagógicas, nem sequer novas práticas e concepções em substituição ao que eles pensam, valorizam e praticam.
Sempre há um diagnóstico negativo da sociedade, suas instituições, a escola e os currículos, os cidadãos e os professores.	Há uma falta de reconhecimento dos professores como sujeitos da inovação.
Sempre se coloca como cerne de sua política requalificar os professores, ensinar-lhes a ser modernos, para que modernizem sua prática.	A ação educativa é uma ação humana.
Faz-se inovação por amostragens.	A ação educativa e, conseqüentemente, a ação humana têm um caráter imponderável.
Todas as virtualidades inovadoras são postas na mudança de conteúdos, na oferta de modelos e parâmetros curriculares.	É no diálogo permanente entre os sujeitos da ação educativa que se vai afirmando a função dos currículos.

Fonte: Elaboração da autora com base em Arroyo (1999).

Observa-se que há uma discrepância entre as duas visões: o Estado não acredita que o professor pode realizar inovações, imaginando que sempre lhe falta talento, conhecimento, necessitando, assim, de uma requalificação e mudanças no currículo; já os educadores têm um pensamento um tanto contraditório quanto às inovações, pois não entendem que elas podem modificar as práticas e o currículo, mas acreditam que são capazes de inovar, pois realizam ações educativas e o currículo seria construído nesse diálogo.

O currículo não deve ser hermético, nem tampouco um aparato de restrição para as avaliações externas. Deve ser avaliado constantemente e reconstruído, se possível, de acordo com as demandas dos alunos, nas vivências escolares, nas demandas sociais, nas experiências de inovação que podem trazer sua reafirmação ou a necessidade de um redirecionamento para que as aprendizagens sejam efetivadas.

3.2 A MATRIZ DE REFERÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DAS QUESTÕES DO SAEPE

Os testes do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco, SAEPE, procuram aferir a proficiência dos estudantes de 5º, 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Para isso, é necessária a definição de habilidades e competências a serem avaliadas. Essa definição é dada pela Matriz de Referência.

A Matriz de Referência surgiu no ano de 2000 a partir de uma síntese dos currículos estaduais, municipais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Matriz Curricular do

SAEB, com a participação de professores e especialistas nas áreas envolvidas. Foi modificada em 2002 com a eliminação e construção de alguns descritores (objetivos de ensino), possuindo até então 34 deles em Língua Portuguesa no nono ano. Hoje, conta com 20 distribuídos em seis tópicos:

- **Práticas de leitura** – considerando que os textos nem sempre têm uma linguagem literal, aqui estão as habilidades de localizar informações explícitas e implícitas, realizar inferências e interpretar textos de linguagem verbal e não verbal, em busca do sentido global;
- **Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto** – são questões específicas de gênero textual (de identificação de suas características, finalidades, situações comunicativas);
- **Relações entre textos** – aqui se busca avaliar a habilidade de perceber a semelhança e diferenças de ideias entre textos que possuem o mesmo tema. Pode-se avaliar aqui também a habilidade de reconhecer intertextos;
- **Coesão e coerência** – aqui se tratam dos recursos responsáveis pela coesão e coerência, ou seja, que colaboram para a sequência e progressão de ideias, além de mantê-las interligadas;
- **Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido** – neste tópico estão as habilidades que ultrapassam a superficialidade do texto, de modo que se possa identificar as figuras de linguagem, os recursos responsáveis pela ambiguidade, humor, a ênfase, por exemplo;
- **Variação linguística** – este tópico refere-se à percepção das inúmeras possibilidades da fala que podem ser de características geográficas, grupos sociais, gênero, moda, inclusive.

Os descritores que compõem esses tópicos não devem ser utilizados como uma representação do currículo, pois é um recorte dele, servindo para a elaboração de itens que irão compor os testes. No máximo, podem ser utilizados como indícios das habilidades que devem ter um trabalho mais exaustivo na escola.

O processo de elaboração de itens possui etapas que podem ser visualizadas a seguir:

Ilustração 02 – Fluxo das atividades de elaboração de itens



Fonte: Adaptação da autora com base em Minas Gerais (2009, p. 13).

O primeiro passo é a **definição da Matriz de Referência**, documento que contém os descritores a serem avaliados no teste. No caso de Pernambuco, em Língua Portuguesa do nono ano do Ensino Fundamental, temos:

Ilustração 03 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEPE – 9º Ano do Ensino Fundamental

I PRÁTICAS DE LEITURA	
D6	Localizar informação explícita em um texto.
D7	Inferir informação em um texto.
D8	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D9	Identificar o tema central de um texto.
D10	Distinguir fato de uma opinião.
D11	Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
II IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA	

COMPREENSÃO DO TEXTO	
D12	Identificar o gênero do texto.
D13	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.
III RELAÇÕES ENTRE TEXTOS	
D14	Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática.
IV COESÃO E COERÊNCIA	
D16	Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto.
D17	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios.
D18	Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições).
D19	Identificar a tese de um texto.
D21	Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa.
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
V RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D22	Identificar efeitos de humor no texto.
D23	Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.
D24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.
D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
VI VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D26	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.

Fonte: Adaptação da autora com base em Pernambuco, 2012d, p. 17.

As Matrizes de Referência sintetizam os currículos com habilidades consideradas fundamentais para cada etapa do Ensino.

as Matrizes de Referência são compostas por um conjunto de descritores, os quais contemplam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização; e o nível de operação mental necessário para a habilidade avaliada. Tais descritores são selecionados para compor a Matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de itens de múltipla escolha (MINAS GERAIS, 2009, p. 14).

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa traria um recorte do currículo, ou seja, traria também os conteúdos que devem ser “aprendidos” em cada ano de escolarização.

A **elaboração de itens** é feita através da escolha de um suporte, a construção de um comando e das alternativas (com o gabarito e os distratores). Em seguida, vem a **validação do conteúdo** e uma **revisão técnica e pedagógica** para avaliar se os itens estão adequados, inclusive com **revisão de língua portuguesa**.

Na fase final de elaboração, é feito o **pré-teste dos testes**. Com os dados desta etapa, é feito o **tratamento estatístico do pré-teste** que irá definir a seleção dos itens que vão compor o teste. No final, 91 itens/disciplina são selecionados para compor os cadernos de questões; eles são divididos em 7 blocos de 13 itens/disciplina cada, podendo assim, fazer a **montagem dos cadernos de teste** que terão 2 blocos de cada disciplina, ou seja, 52 itens, 26 deles de

Língua Portuguesa. Por fim, há a **impressão gráfica** dos cadernos de questões, bem como os questionários socioeconômicos.

Depois de todo esse processo, o material pode ser encaminhado para as Secretarias e Gerências de Educação para serem aplicados nas escolas municipais e estaduais.

Para uma melhor compreensão dos descritores do SAEPE e sua relação com o desempenho dos alunos, dedicamos a próxima subseção ao tema.

3.3 OS DESCRITORES CURRICULARES E O DESEMPENHO DO NONO ANO

Como visto, em Pernambuco, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 9º Ano do Ensino Fundamental possui seis tópicos nos quais são organizados 20 descritores que trazem as habilidades a serem avaliadas no SAEPE. Faremos aqui um detalhamento desses descritores.

O primeiro tópico, **Práticas de leitura**, possui seis descritores:

D6 Localizar informação explícita em um texto – a habilidade que pode ser avaliada por este descritor relaciona-se à capacidade de localizar uma informação solicitada baseado nas marcas do texto, que geralmente estão na sua superfície;

D7 Inferir informação em um texto – inferir significa raciocinar a partir de informações familiarizadas para se chegar a outras que não estão na superficialidade do texto, mas que podem ser recuperadas pelo estudante/leitor que deve ler nas “entrelinhas”;

D8 Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto – trata-se aqui da habilidade de reconhecer o sentido conotativo de palavras ou expressões, ou seja, o sentido que não está propriamente no dicionário, mas que pode ser reconhecido através do contexto;

D9 Identificar o tema central de um texto – essa é uma habilidade mais complexa, pois requer do aluno fazer a relação de diferentes informações para uma leitura global, de modo que possa reconhecer o eixo sobre o qual o texto se estrutura, ou seja, o seu núcleo temático;

D10 Distinguir fato de uma opinião – nem sempre esses dois recursos estão explícitos no texto, necessitando uma leitura mais cuidadosa para integrar informações de diferentes partes do texto e, às vezes, fazer inferências. O leitor deve ser capaz de distinguir um fato narrado de uma opinião sobre ele;

D11 Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais – como os textos se apresentam, hoje, multimodais, é importante reconhecer a

utilização de diversas linguagens que se articulam para a construção do sentido global do texto.

O segundo tópico, **Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto**, possui apenas dois descritores:

D12 Identificar o gênero do texto – é uma habilidade básica que mais se identifica com o repertório textual do estudante, pois deverá reconhecer o gênero proposto;

D13 Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais – os textos que circulam socialmente são produzidos com finalidades específicas que podem ser relatar, convencer, informar, expor um ponto de vista, divertir, narrar um acontecimento, solicitar, convencer, enfim, cabe ao leitor identificar os objetivos comunicativos do gênero textual apresentado.

O terceiro tópico, **Relações entre textos**, traz um descritor, apenas:

D14 Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática – essa habilidade requer do estudante uma postura crítica e atenciosa para perceber os diversos tratamentos que podem ser dados a um mesmo tema em textos diferentes, podendo reconhecer, por exemplo, a ideologia, o contexto de produção, intenções comunicativas, a estrutura ou a linguagem.

O quarto tópico, **Coesão e coerência**, traz seis descritores:

D16 Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto – por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade do aluno em identificar as relações de “causa e efeito, problema e solução, objetivo e ação, afirmação e comprovação, motivo e comportamento, pré-condição e ação, entre outras” (MINAS GERAIS, 2009, p. 92). Seria um reconhecimento da relação de cujos elementos tornam-se resultado dos outros;

D17 Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios – seria o reconhecimento desse recurso que contribui com a coerência, formando uma unidade de sentido;

D18 Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições) – trata-se da coesão referencial, recurso utilizado para facilitar a continuidade do texto e a compreensão do sentido. Pode ser feito através de uso de hiperônimos, hipônimos, sinônimos, pronomes, por exemplo;

D19 Identificar a tese de um texto – seria o reconhecimento da tese/ideia defendida pelo autor em textos predominantemente argumentativos, o que pode ser conseguido através dos recursos lógicos e linguísticos presentes no texto;

D21 Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa – esse aqui trata da identificação das características de uma narrativa como personagens, foco narrativo, tempo, espaço, enredo, clímax, etc. Além disso, o aluno deve perceber o fato que gerou o conflito ou que motiva as ações das personagens, ou seja, a problemática do texto;

D27 Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto – é importante que o leitor reconheça as partes em que se organiza o texto, distinguindo as informações mais relevantes, das secundárias, porém também importantes para a unidade semântica.

O quinto tópico, **Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido**, tem quatro descritores:

D22 Identificar efeitos de humor no texto – para fazer essa identificação é necessário uma leitura atenciosa e, algumas vezes, conhecimento de mundo, pois nem sempre esse humor é detectado estando de forma sutil no texto;

D23 Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações – esses recursos acabam trazendo um efeito ambíguo, pois nem sempre, por exemplo, a interrogação é utilizada em uma pergunta; e outros usos como o itálico, negrito e aspas devem ser vistos de forma cautelosa para que se possa compreender as intencionalidades do enunciador;

D24 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos – refere-se à identificação de recursos como diminutivo, aumentativo, paralelismo, inversões de ordem, por exemplo, para que se reflita sobre a construção do texto;

D25 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões – neste caso, deve-se desvencilhar do sentido literal, pois algumas expressões podem ser utilizadas no sentido metafórico, dificultando assim a construção de sentidos. Dessa forma, é uma habilidade com um nível de dificuldade maior.

O sexto e último tópico, **Variação linguística**, traz somente um descritor:

D26 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor – o leitor deve ser capaz de identificar o locutor e o possível interlocutor através das marcas no texto (que podem ser próprias de determinados grupos), de modo que se valorize a diversidade linguística.

Todos esses descritores compõem a Matriz de Referência que seria um recorte do currículo. Sendo assim, elaboramos um quadro localizando os descritores do SAEPE nas unidades de cada ano (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental de acordo com o Currículo de Língua Portuguesa do estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012a). Vejamos:

Quadro 02 – Os descritores do SAEPE e o Currículo

	6º ANO				7º ANO				8º ANO				9º ANO			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
D6	X	X		X	X					X	X	X	X			
D7	X	X		X	X					X	X	X	X			
D8					X		X	X								
D9								X		X	X	X				
D10								X		X	X	X				
D11	X			X				X		X			X			
D12	X	X			X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	
D13	X	X			X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	
D14	X			X	X		X			X	X		X	X	X	
D16						X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
D17				X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
D18		X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
D19				X			X	X	X	X	X	X				
D21			X				X			X			X	X		
D22	X	X		X						X			X			
D23	X			X	X				X	X						
D24		X				X	X		X	X			X	X	X	
D25	X			X				X	X	X						
D26	X	X			X	X			X	X	X	X	X	X	X	X
D27				X	X				X	X	X		X			

Fonte: Elaboração da autora com base em Pernambuco (2012a; 2013).

Através deste quadro pode-se constatar que as habilidades avaliadas no SAEPE fazem realmente parte do currículo, pois todas são contempladas. São, na verdade, conteúdos que devem ser trabalhados pelos professores e apropriados pelos alunos durante o período de escolaridade que vai do 6º ao 9º ano e, no final desta etapa, a avaliação externa fará um apanhado das aprendizagens.

Neste quadro, podemos observar, também, a pouca atenção dada a algumas habilidades, como, por exemplo, a referente ao descritor 10 (distinguir fato de opinião), que só é trabalhado no 7º e 8º ano, o que nos leva a refletir sobre a responsabilidade do currículo nos resultados das avaliações externas.

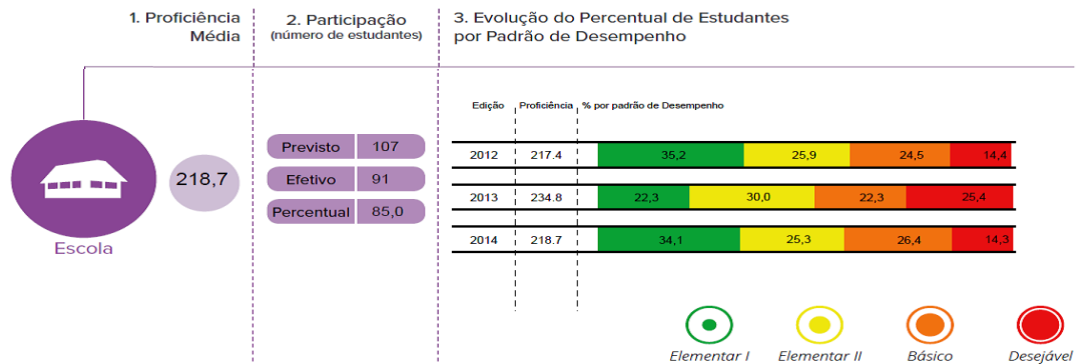
As habilidades são contempladas do 6º ao 9º ano, no entanto, os resultados dos testes de leitura do SAEPE trazem indícios de que algumas mudanças devem ser feitas, principalmente nas práticas da sala de aula, pois ainda há níveis baixos de proficiência. Em Pernambuco, especificamente na escola estudada, o Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira, mostra uma evolução que oscila:

Ilustração 04 – Os resultados do Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira-PE no SAEPE em Língua Portuguesa 2012-2014

SAEPE 2014 REDE ESTADUAL

Os resultados da sua escola

Escola: COL NORMAL EST DE AFOGADOS DA INGAZEIRA
GRE: SERTAO DO ALTO PAJEU(AFOGADOS DA INGAZEIRA)
Município: AFOGADOS DA INGAZEIRA
8ª SÉRIE / 9º ANO EF
LÍNGUA PORTUGUESA



Fonte: <http://www.saepe.caedufjf.net/resultados/resultados-2014/resultados-por-escola/>

Os Padrões de Desempenho são referências que representam os níveis dos estudantes, “são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo Saepe” (PERNAMBUCO, 2012d, p.38). São eles: Elementar I, Elementar II, Básico e Desejável.

Os alunos que se encontram no Elementar I realizam leituras superficiais de textos mais simples e familiares, além de localizar informações explícitas e implícitas. Através do gráfico observa-se que em 2012 havia um número alto de estudantes do nono ano nesse nível, 35,2%, diminuindo para 22,3% em 2013 e tendo novamente um resultado insatisfatório em 2014 com 34,1%. Quando a maior porcentagem se encontra nesse padrão, é sinal de que a escola tem que fazer um forte investimento na leitura, projetos e reforço, pois os alunos apresentam um repertório textual limitado.

No Elementar II, já se encontra uma capacidade de leitura ampliada, com textos menos familiares, mas que “é compatível com o desempenho considerado básico para o 7º ano de escolarização” (PERNAMBUCO, 2013, p. 47). Em 2012, o nono ano do Colégio Normal Estadual obteve uma porcentagem de 25,9%, sendo elevada para 30,0% em 2013 e caindo para 25,3% em 2014. É um nível que, embora não seja o adequado dos alunos, ele colabora para a proficiência geral.

Sobre o padrão considerado Básico, o próprio CAEd explica:

o desempenho em leitura dos estudantes que apresentam Padrão BÁSICO para o 9º ano é compatível com aquele descrito como Desejável para o 7º ano. Embora tenham alcançado expectativas de aprendizagem importantes para a interação com textos de diferentes gêneros, esses estudantes ainda não apresentam um desempenho Desejável para a etapa de escolarização em que se encontram (PERNAMBUCO, 2013, p. 53).

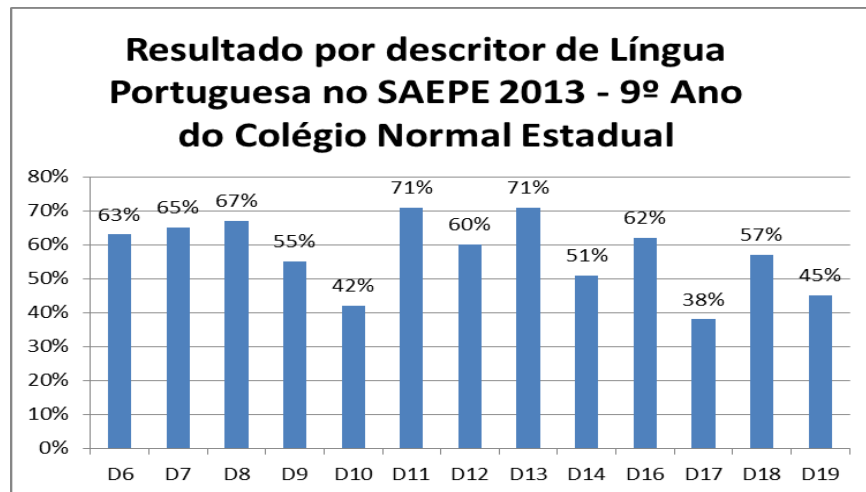
Os estudantes nesse padrão localizam informações em textos mais extensos e com estrutura mais complexa. Esse é um nível que geralmente tem um resultado equilibrado: em 2012 obteve 24,5%, em 2013 caiu um pouco para 22,3% e em 2014 foi para 26,4%; esse equilíbrio pode significar que uma parcela considerável dos alunos dominam as habilidades básicas para o nono ano, mas não o desejável, ou seja, não estariam ainda num patamar que indique a presença de leitores proficientes, o que é conseguido no último padrão, como podemos ver abaixo:

no Padrão de Desempenho desejável para o 9º ano também estão consolidadas expectativas de aprendizagem relacionadas à leitura de gêneros da ordem do expor, do narrar, do argumentar, do instruir, do relatar, do descrever, além de gêneros poéticos. Exemplos das habilidades de leitura desses gêneros já desenvolvidas por esses estudantes são: reconhecer tese e argumentos em textos argumentativos complexos, como ensaios, assim como os argumentos que apoiam uma tese; reconhecer efeitos de sentido de recursos de elaboração poética (morfológicos, sintáticos e semânticos); identificar e caracterizar o narrador em narrativas complexas (PERNAMBUCO, 2013, p. 56).

Os alunos nesse padrão têm um desenvolvimento satisfatório na compreensão de textos de diversos gêneros e complexidades, inclusive já demonstram habilidades referentes ao Ensino Médio. No entanto, essa é uma realidade de poucas escolas, pois o que se vê são estudantes que se encontram abaixo do esperado para a sua série/ano, como que se percebe na Ilustração 03, com números de 14,4%. Em 2012, passando para 25,4% em 2013 (ano de melhor resultado geral) e 14,3% em 2014. Geralmente quando a porcentagem desse nível é baixa, o resultado da escola também é. Nesses casos, toda a comunidade escolar deve se mobilizar para elevar esse nível, merecendo uma análise das causas e um redirecionamento de ações pedagógicas.

Uma das ações que podem ser realizadas pela escola é descobrir quais os descritores que apresentam mais dificuldade para os alunos. No *site* do CAEd, com um *login* e senha fornecidos pela direção da escola, é possível obter esses dados através de tabelas com os nomes dos alunos e a quantidade de acertos e erros por descritor, basta coletá-los e calcular as porcentagens. Esse procedimento foi realizado para obter os resultados do nono ano do Colégio Normal Estadual em 2013 e 2014, como podemos conferir abaixo:

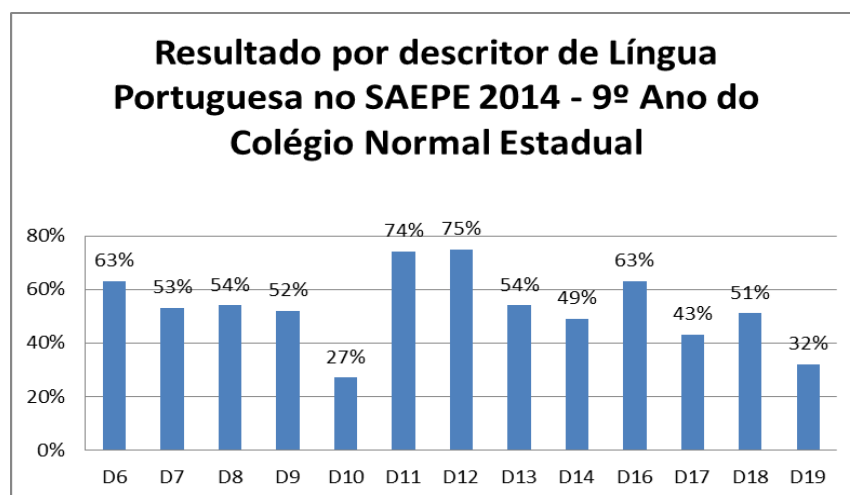
Gráfico 01 - Resultado por descritor de Língua Portuguesa no SAEPE 2013 do 9º Ano do Colégio Normal Estadual



Fonte: Elaboração da autora com base nos resultados por aluno disponíveis em <<http://www.saepe.caedufjf.net/resultados/resultados-2013/resultados-por-aluno/>>

O gráfico faz referência aos descritores do 9º Ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (ver anexo 4) e as porcentagens de acertos em cada um. Observa-se que os descritores D10 (Distinguir fato de opinião), D17 (Estabelecer relações lógico-discursivas entre as partes de um texto marcadas por conjunções ou advérbios) e D19 (Identificar a tese de um texto) apresentam os menores índices de acertos, o que, curiosamente, se repete em 2014:

Gráfico 02 - Resultado por descritor de Língua Portuguesa no SAEPE 2014 do 9º Ano do Colégio Normal Estadual



Fonte: Elaboração da autora com base nos resultados por aluno disponíveis em <<http://www.saepe.caedufjf.net/resultados/resultados-2014/resultados-por-aluno/>>

Mais uma vez, os descritores D10, D17 e D19 apresentam baixos níveis de acertos, com um diferencial que pode ser demonstrado pelo quadro a seguir:

Quadro 04 – Porcentagem de acertos nos três descritores que apresentam mais dificuldades

Descritores	2013	2014
D10 Distinguir fato de opinião relativa a fato.	42% de acertos	27% de acertos
D17 Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto marcadas por conjunções ou advérbios.	38% de acertos	43% de acertos
D19 Identificar a tese de um texto.	45% de acertos	32% de acertos

Fonte: Elaboração da autora com base nos resultados por aluno disponíveis em <http://www.saepe.caedufjf.net/resultados/resultados-2013/resultados-por-aluno/>; <http://www.saepe.caedufjf.net/resultados/resultados-2014/resultados-por-aluno/>

O D17 “Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto marcadas por conjunções ou advérbios” teve aumento na quantidade de acertos (mais 5%), mas os D10 “Distinguir fato de opinião relativa a fato” e D19 “Identificar a tese de um texto” tiveram uma diminuição de 15% e 13%, respectivamente, estes, predominantemente relacionados a textos argumentativos, o que nos leva à necessidade de uma investigação quanto às possíveis causas desses resultados.

O D10 “Distinguir fato de opinião” pode provocar algumas confusões, principalmente porque às vezes o indivíduo acredita que a sua opinião é a verdade, assumindo-a como fato. Fazer essa distinção significa separar realidade do que se pensa sobre ela. Eis, abaixo, um exemplo de questão que envolve esse descritor:

Dia Mundial da Água

Dia 22 de março é a data escolhida pela Organização das Nações Unidas para celebrar o Dia Mundial da Água. Mais do que uma comemoração, é um momento para conscientizar a população do planeta a respeito dos problemas relativos à escassez deste elemento indispensável à vida. Cerca de dois terços do corpo humano são constituídos de água, assim como a superfície terrestre, que tem dois terços de sua composição líquida. É o elemento que melhor simboliza a essência humana. No entanto, embora a Terra seja conhecida como o "planeta azul", a água disponível para consumo não é tão abundante como se pode imaginar. [...]

VITÓRIA. Mônica. Disponível em: <http://msn.bolsademulher.com/mundomelhor/dia_mundial_da_agua-69807.html>. Acesso em: 22 mar. 2010. Fragmento. (P070058BH_SUP)

Nesse texto, a frase que contém uma opinião é:

- A) "Dia 22 de março é a data [...] para celebrar o Dia Mundial da Água."
 B) "... é um momento para conscientizar a população..."

- C) "Cerca de dois terços do corpo humano são constituídos de água,...".
 D) "... embora a Terra seja conhecida como o 'planeta azul',...".

Fonte: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/portugues/saep_port_9ef/internas/d05.html

Trata-se de um gênero com sequência expositiva e argumentativa que busca informar sobre a importância da água para os seres vivos e o ambiente, e tentar convencer o leitor de que é necessário economizar e não poluir. Para essa finalidade, o autor faz uma construção com fatos e opiniões, como se pode ver abaixo:

Quadro 05 – Organização do texto em fatos e opiniões

Texto	F/O
Dia 22 de março é a data escolhida pela Organização das Nações Unidas para celebrar o Dia Mundial da Água.	Fato
Mais do que uma comemoração, é um momento para conscientizar a população do planeta a respeito dos problemas relativos à escassez deste elemento indispensável à vida.	Opinião
Cerca de dois terços do corpo humano são constituídos de água, assim como a superfície terrestre, que tem dois terços de sua composição líquida.	Fato
É o elemento que melhor simboliza a essência humana.	Opinião
No entanto, embora a Terra seja conhecida como o "planeta azul", a água disponível para consumo não é tão abundante como se pode imaginar.	Fato

Fonte: Autora, 2016.

Essa questão vai exigir do aluno uma leitura atenciosa para não confundir os fatos e as opiniões sobre eles e marcar a alternativa B "... é um momento para conscientizar a população...". Mas por que seria aqui uma opinião? Esse é o ponto de vista do autor do texto, entretanto, outros sujeitos poderiam achar que o momento citado poderia não ser o melhor para se tentar conscientizar a população sobre os cuidados que devemos ter com a água, mas para esse autor sim! E o leitor pode ou não concordar com ele, pois é uma opinião. Opinião se discute, fatos não. E qual seria a tese defendida aqui? Que devemos nos conscientizar de que a água é fundamental para a nossa vida e temos que preservá-la.

"Identificar a tese de um texto" (D19) já é outro problema enfrentado pelo nono ano do Colégio Normal, pois como se viu, o número de acertos caiu 13% de 2013 para 2014. Trata-se de mais um descritor baseado em argumentos, uma vez que a tese de um texto seria a ideia defendida pelo autor sobre determinado tema ou acontecimento. É uma proposição utilizada como meio de persuadir o leitor.

Vejamos um exemplo:

Ataque sempre!

Todos nós alimentamos em nossa mente grandes projetos para o futuro, grandes ambições, que quase sempre formam no mais íntimo de nós mesmos um conjunto complexo e confuso.

Em certos dias nos propomos realizar qualquer coisa para o futuro, mas amanhã já o esquecemos. Numa hora de entusiasmo, tomamos uma resolução, mas logo depois a substituímos por outra que consideramos mais atraente e promissora. Também esta, depois, ficará relegada ao esquecimento. Há dias também que temos mais propensão para desejos que outros. E assim, a maior parte da vida passamos a arquitetar sonhos e fazer castelos para o futuro. Sonhos e castelos nada resolvem, pois para construir e realizar qualquer coisa temos que começar pela parte prática, pelo que convém as nossas realidades presentes. Se dirigimos nossa vontade para coisas práticas, ela se torna mais ativa e eficiente, podendo trazer resultados imediatos. Uma resolução não passa de simples projeto enquanto não for levada a efeito. O certo é tomar poucas resoluções, mas realizá-las. Uma pessoa que alimenta muitas ambições e acumula muitos projetos, praticamente está apenas arquitetando ilusões. Nunca conseguirá construir a ponte que o levará ao outro lado, onde se encontra o ponto ambicionado.

Narciso Machado.

Fonte: <http://atitudestart.blogspot.com.br/2011/12/todos-nos-alimentamos-em-nossa-mente.html>

A tese defendida pelo autor desse texto é que

- A) As ilusões fazem parte da vida já que influenciam na consolidação dos projetos ambicionados.
- B) As pessoas devem ter em mente que a vida faz sentido quando se arquiteta planos complexos.
- C) Os planos que são idealizados para o futuro devem ser práticos e objetivos para que possam ser realizados.
- D) Os resultados alcançados são diretamente ligados à força de vontade de quem os planeja.

Fonte: PERNAMBUCO, 2013, p. 59.

Este texto de sequência argumentativa defende a tese de que é preciso sermos mais práticos se quisermos alcançar nossos objetivos. Para defender essa ideia, ele faz a seguinte organização de ideias:

Do 1º ao 3º parágrafo, cita algumas ocasiões nas quais fazemos projetos; no final do 3º parágrafo, conclui que passamos a maior parte da vida a fazer planos, somente; no 4º parágrafo ele é bem categórico ao afirmar que os sonhos não resolverão nossos problemas, pois é necessário ação; do 5º ao 7º parágrafo, há argumentos que reforçam a sua tese (do 4º parágrafo); no 8º e, para nós, último parágrafo, ele retoma o que foi citado no 1º sobre a construção dos projetos reforçando que essa atitude hipotética não nos levará a realização alguma.

Mais uma vez exige-se do aluno uma leitura minuciosa do texto, fazendo uma espécie de mapa textual para marcar a alternativa correta que seria a C, como se confirma abaixo:

para resolução desse item, os estudantes deveriam analisar a estrutura argumentativa empregada no texto para identificar o ponto de vista ou a ideia central defendida pelo autor. Nesse sentido, os estudantes que escolheram a alternativa C, o gabarito, conseguiram identificar corretamente o eixo de argumentação desenvolvido pelo autor do texto, percebendo que, ao discorrer sobre os planos que construímos para o futuro, o autor defende a

tese de que esses projetos devem ser mais práticos, pois podem trazer resultados reais, conforme explicitado no quarto e quinto parágrafos. Portanto, esses estudantes revelam ter desenvolvido a habilidade avaliada pelo item (PERNAMBUCO, 2013, p. 59).

A resposta correta seria a C, mas observe que as outras alternativas fazem uma certa concordância com o texto, como: “as ilusões fazem parte da vida” (alternativa A), “a vida faz sentido quando se arquiteta planos complexos” (alternativa B), “os resultados alcançados são diretamente ligados à força de vontade de quem os planeja” (alternativa D).

Se os dois itens analisados (referentes aos D10 e D19) em gêneros de sequência predominantemente argumentativa trazem dificuldades para os alunos, é necessário se pesquisar sobre como essa tipologia está sendo trabalhada na sala de aula, já que o sujeito legalmente autorizado e capacitado para mediar a aprendizagem é o docente.

4 DA TEORIA À PRÁTICA: GÊNEROS, ARGUMENTAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta seção, fazemos um breve percurso da teoria dos gêneros discursivos com Bakhtin (2003), passando pela distinção de gêneros e tipos textuais em Marcuschi (2012), pelo agrupamento dos gêneros em tipos com Schneuwly e Dolz (2004), até as especificidades da tipologia argumentativa. Para tratar das especificidades deste texto, recorreremos às contribuições de Ferreira (2013), Koch (2016), Antunes (2005; 2014), Santos e Hack (2009) e Koch e Fávero (1987). Em seguida, fazemos uma incursão pela história da formação continuada de professores no Brasil, baseando-nos em Fundação Victor Civita (2011) e Brasil (2002), discutindo os desafios da garantia desse direito.

4.1 DA TEORIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS À TIPOLOGIA TEXTUAL ARGUMENTATIVA

Fundamentando-se na concepção interacionista da linguagem, os Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco de Língua Portuguesa (PERNAMBUCO, 2012c) preconizam, no eixo leitura, a escolha de textos reais, variados, de qualidade para que possam ser lidos, seus recursos e a construção de sentidos analisados por meio da mediação do professor em espaços “espontâneos de leitura” e que se aproximem das situações vividas pelos alunos. A Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco utiliza como enfoque teórico para a escolha das sequências textuais a serem estudadas na escola, as teorias dos gêneros e tipos textuais desenvolvidas por Bakhtin (2003) e Schneuwly e Dolz (2004).

Sendo assim, apresentamos uma breve discussão teórica sobre os autores acima citados para tratar das especificidades do texto argumentativo, que é a tipologia que apresenta maior dificuldades de compreensão para os estudantes.

4.1.1 Bakhtin: os Gêneros Discursivos

Uma parte considerável dos estudos atuais acerca dos gêneros baseia-se nas ideias de Bakhtin (2003). Para ele, a língua não é um todo abstrato com regras imutáveis e os falantes e respectivos enunciados não são individualizados. Os falantes e ouvintes são “sujeitos sociais, históricos e inseridos numa cultura” (FERREIRA, 2013, p. 33). Sendo assim, os discursos produzidos por esses sujeitos são resultados da interação com outros discursos.

Partindo dessa interação entre língua e sociedade, Bakhtin afirma que em cada domínio discursivo existem “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 277) que seriam os gêneros do discurso. Há gêneros com finalidades e características específicas de cada domínio discursivo nas diversas esferas sociais das atividades humanas: esfera jornalística, literária, jurídica, religiosa, acadêmica, científica, familiar, etc., pois cada uma tem demandas comunicativas específicas.

Esses gêneros refletem as especificidades e objetivos de cada esfera discursiva e podem ser analisados segundo três critérios: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo de linguagem.

O **conteúdo temático** refere-se ao assunto de que trata o texto ou o que pode ser dito por ele. Por exemplo, os gêneros da esfera acadêmica como dissertações, teses, ensaios, resenhas e artigos se dedicam à pesquisa e sua disseminação; os da esfera literária como contos, romances, poemas, crônicas se voltam para a apreciação do público e conhecimento da cultura de diversas épocas e lugares.

A **construção composicional** seria a organização do texto, pois cada gênero possui uma estrutura relativamente peculiar. Por exemplo, uma monografia com seus elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais; ou uma simples receita culinária, como abaixo:



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/289989663487638508/>

A receita culinária possui uma composição simples com título (o nome da comida a ser preparada), ingredientes (em ordem e quantidade de uso) e modo de fazer/preparo (os procedimentos de modo gradativo). Pode trazer outras informações como rendimento de porções, calorias por porção, dicas para servir ou decorar.

O **estilo de linguagem** seriam os recursos linguísticos individuais ou coletivos presentes de acordo com a esfera comunicativa em que o gênero irá circular. Por exemplo, na receita culinária acima, os verbos estão no infinitivo (essa é uma variação nesse gênero, porque geralmente utilizam-se os verbos no modo imperativo para apresentar o modo de

preparo); a linguagem é simples e objetiva, por ser um gênero que pertence à esfera cotidiana; é utilizada a norma culta da língua.

Devido a essas características, os gêneros não podem ser produzidos ou compreendidos dissociados do seu contexto de produção.

Bakhtin ainda classifica os gêneros do discurso em primários e secundários. Os primários seriam produzidos em situações comunicativas espontâneas, como a conversa, os cumprimentos, por exemplo; já os secundários, seriam produzidos em situações comunicativas mais complexas e com certo planejamento, envolvendo a escrita e a oralidade, por exemplo, a crônica, o ensaio, o seminário e a dissertação.

Os estudos de Bakhtin, embora filosóficos, trouxeram para o ensino sérias reflexões sobre a produção textual como um fenômeno dialógico e interacional, o que deve se refletir nas salas de aula com um estudo que privilegie o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas essenciais à vida cotidiana dos estudantes.

4.1.2 Marcuschi: as Definições de Gênero e Tipo Textual

Marcuschi (2010, p. 22), adotando as concepções bakhtinianas, parte do pressuposto de que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. A interação verbal só pode ser concretizada através de um gênero textual. Nesse sentido, ele apresenta uma caracterização dos gêneros textuais, mais que isso, distingue-os dos tipos textuais e domínio discursivo, uma vez que tais termos provocam dúvidas aos estudiosos e profissionais da educação.

Para o autor, os gêneros textuais seriam entidades sociodiscursivas que surgem de acordo com as necessidades e atividades dos indivíduos e grupos sociais, sendo resultado de um trabalho coletivo, ou seja, “artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2010, p. 31).

Por serem maleáveis, dinâmicos e plásticos, eles sofrem um processo de transmutação ou adaptação de acordo com as demandas sociais. Por exemplo, desde o advento da tecnologia e a intensificação do seu uso, vários gêneros sofreram mutações/adaptações e tantos outros surgiram. Por exemplo: o e-mail seria a evolução tecnológica da carta; as mensagens de *Whatsapp* e SMS, dos bilhetes; as redes sociais como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e *Snapchat* e sua infinidade de gêneros digitais híbridos, dos diários pessoais.

Os tipos textuais se caracterizariam pelas suas peculiaridades linguísticas e estruturais, contemplando uma quantidade limitada (narração, descrição, argumentação, exposição e injunção), possibilitando o predomínio de uma sobre a(s) outra(s) nos gêneros textuais. O autor explica:

(a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

(b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Dessa forma, enquanto os gêneros textuais são a materialização dos textos que surgem a partir das necessidades cotidianas dos falantes, constituindo uma quantidade ilimitada; os tipos textuais, em quantidade limitada, são as sequências linguísticas presentes nos gêneros textuais.

No tipo narrativo, há uma preocupação em narrar uma história, fazendo a marcação do tempo através de verbos no pretérito perfeito e imperfeito, além de advérbios e locuções adverbiais de tempo e lugar (este, marcando o espaço). Incluem-se na narração as personagens e a definição de um foco narrativo.

No tipo descritivo, há o predomínio da caracterização de pessoas/personagens e outros elementos para que o leitor faça uma construção mental deles. Para tanto, o uso de adjetivos e advérbios é recorrente. Há, ainda, o uso do verbo no presente ou pretérito do indicativo para uma localização temporal.

No tipo argumentativo, há uma preocupação em tomar uma posição e, para defendê-la, expõem-se ideias/argumentos para tentar persuadir o leitor. Sendo assim, utiliza-se o jogo dos argumentos x contra-argumentos organizados/encadeados através de operadores argumentativos e articuladores, por exemplo.

No tipo expositivo, como o nome mesmo diz, há o predomínio da exposição de informações para promover a compreensão do interlocutor. Na organização e explicação do conteúdo, faz-se o uso de conectores, por exemplo.

No tipo injuntivo, há uma previsibilidade de comportamento através da orientação do interlocutor a realizar determinadas tarefas. Para tanto, utilizam-se os verbos no imperativo, infinitivo e, algumas vezes, perguntas de autorreflexão.

Marcuschi apresenta, para uma melhor compreensão, um quadro comparativo entre tipos e gêneros textuais:

Quadro 06 – Quadro comparativo de tipos e gêneros textuais segundo Marcuschi

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; 2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos; 3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; 4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; 2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; 3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; 4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi, 2012, p. 24.

Para uma melhor discussão desse quadro de Marcuschi, retomamos a receita culinária apresentada anteriormente:

Quadro 07 – Identificação de sequências textuais em receita culinária

Sequências tipológicas	Gênero textual: Receita culinária
Descritiva	Bolo de banana Ingredientes: 6 bananas maduras 1 xícara de óleo 3 ovos 2 xícaras de açúcar 2 xícaras de farinha de rosca 1 colher de fermento em pó Modo de fazer:
Injuntiva	Bater tudo. Assar em forma untada e em forno pré-aquecido. Após assado, polvilhar com açúcar e canela.

Fonte: Autora, 2016.

Observamos que se trata do gênero textual receita culinária e que é perpassado por algumas sequências textuais: descritiva (ao apresentar os ingredientes necessários para o preparo da receita) e injuntiva (ao orientar o interlocutor à realização das ações, com uso de verbos no infinitivo como “bater”, “assar” e “polvilhar”). No gênero textual analisado, há

sequências tipológicas que permitem especificar informações e orientar o interlocutor a preparar algo.

Além da explicitação dos gêneros e tipos textuais, Marcuschi também trata do conceito de domínio discursivo:

(c) Usamos a expressão domínio discursivo para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas (MARCUSCHI, 2010, p. 24-25).

Corroborando com Bakhtin (1997), Marcuschi caracteriza o domínio discursivo uma vez que se relaciona às esferas da atividade humana com suas especificidades e demandas que requerem gêneros também específicos. Por exemplo, na esfera publicitária, temos os anúncios, propagandas, cartazes, folder; na esfera jurídica, estatuto, boletim de ocorrência, procuração, requerimentos; na esfera escolar, debate, mapa, seminário, palestra etc.

A partir de uma perspectiva de hibridização dos gêneros e tipos textuais, o autor discute a questão da intertextualidade intergêneros e heterogeneidade tipológica. A intertextualidade intergêneros seria a mistura de gêneros em um só gênero. Vejamos um exemplo:

Poema tirado de uma notícia de jornal

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia num barracão sem número
 Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro
 Bebeu
 Cantou
 Dançou
 Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

(Manuel Bandeira)

Fonte: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/manuelbandeira04.html>

A intertextualidade intergêneros se realiza no texto de Bandeira por trazer um hibridismo entre uma notícia (fictícia) em formato de poema. A notícia, inclusive, traz as respostas às perguntas básicas: o quê (o suicídio de João Gostoso); quem (João Gostoso); quando (numa noite); onde (na Lagoa Rodrigo de Freitas); como (afogado) e por quê? (não há resposta). O poema, por sua vez, é organizado em forma de versos numa única estrofe e ainda usa uma gradação em “bebeu”, “cantou”, “dançou”.

Já a heterogeneidade tipológica pode ser constatada com a receita culinária “Bolo de banana” descrito anteriormente, pois traz a presença de vários tipos textuais dentro de um mesmo gênero.

As discussões de Marcuschi acerca dos gêneros e tipos textuais trouxeram grande contribuição para o ensino e devem ser alvo de estudos sistemáticos pelos professores e formadores, para que se possa realizar um trabalho mais estreito e efetivo com o texto, foco das aulas de língua portuguesa.

4.1.3 Schneuwly e Dolz: o Agrupamento dos Gêneros em Tipos Textuais

Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e outros como Daniel Bain e Auguste Parquier, faziam parte da equipe coordenada por Jean-Paulo Bronckart da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra que desenvolvia estudos sobre a linguagem e o desenvolvimento humano. Na Escola de Genebra, como era conhecida, pôde-se chegar à conclusão de que os textos eram produtos da atividade humana e, portanto, deveriam responder às necessidades dos grupos sociais nos quais são produzidos.

Schneuwly e Dolz, por sua vez, procuraram trazer, para as práticas educativas, essas teorias, desenvolvendo procedimentos para o ensino-aprendizagem de gêneros textuais. Os autores enfatizam que é através dos gêneros que se dá a associação entre as práticas sociais e o ensino da produção de textos orais e escritos na escola. Neste sentido, eles sugerem que a transposição didática deve ter mudanças metodológicas efetivas.

Essa proposta pode ser efetivada por meio do que os autores denominaram de “sequência didática” que seria “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 97). Essa sequência teria uma estrutura básica com: apresentação da situação, produção inicial, módulos de atividades e produção final.

Influenciados pela teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2003) e pelo interacionismo sociodiscursivo de Brockart (1999), Schneuwly e Dolz desenvolvem esses procedimentos metodológicos e propõem que os gêneros sejam agrupados de acordo com os seguintes critérios:

1. correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;
2. retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos;

3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 120).

Os autores propõem um trabalho com gêneros orais e escritos que seriam agrupados de modo que pudessem atender ao desenvolvimento de habilidades linguísticas básicas em um grau ascendente de complexidade: começando com gêneros de características mais simples e indo até aqueles mais complexos, constituindo assim, uma progressão. Essa progressão seria organizada/planejada a partir de uma tipologia textual e em forma de espiral, na qual o mesmo gênero (no qual predomina a determinada sequência tipológica) é trabalhado em diversos níveis.

Dessa forma, fazem a seguinte organização:

Quadro 08 – Agrupamentos de gêneros textuais segundo Schnewly e Dolz¹⁰

Domínios sociais de comunicação	ASPECTOS TIPOLÓGICOS Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimesis</i> da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado...
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Currículum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico...
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de

¹⁰ Os autores em foco, diferentemente de Marcuschi, distinguem o narrar do relatar. Além disso, eles colocam também em descrição aqueles textos considerados injuntivos por Marcuschi.

	formas dos saberes	enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos "expositivos" ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 121).

Nos textos da ordem do narrar, estariam aqueles gêneros que contam acontecimentos, em geral, fictícios; nos da ordem do relatar, os acontecimentos, as ações contadas seriam verídicas; nos da ordem do argumentar estariam aqueles que objetivam avaliar, refletir, comentar e defender pontos de vista; os da ordem do expor trariam informações, dados para a disseminação de conhecimentos; e o descrever ações trariam textos com caracterização de situações, de pessoas, objetos. Conforme Schneuwly e Dolz (2004), esses agrupamentos não seriam herméticos, de modo que algum gênero pode pertencer a mais de um agrupamento.

Essa é uma proposta importante para a escola, pois, ao trabalhar os gêneros com características mais simples e ir intensificando esse trabalho até chegar aos mais complexos, possibilita uma aprendizagem progressiva de gêneros que podem responder às necessidades diárias dos alunos. Esses textos, segundo os PEBPE (PERNAMBUCO, 2012c), devem ser selecionados segundo suas especificidades e deve ser realizado um trabalho em espiral, que possa retomar, quando necessário, determinadas tipologias, mas em níveis ascendentes, com gêneros que correspondam a tal complexidade, para que haja avanço nas capacidades de linguagem, o que corrobora com as ideias de Schneuwly e Dolz (2004).

Uma das tipologias que devem ser objeto de estudo na sala de aula é a argumentativa. Os textos deste tipo têm especificidades a ser compreendidas pelos professores para que possam mediar a aprendizagem dos alunos, visto que os gêneros dessa ordem estão presentes em diversas situações escolares e não escolares. Dessa forma, o próximo tópico trata da argumentação.

4.1.3 Caracterizando o Tipo Textual Argumentativo

Geralmente os textos da ordem do argumentar trazem temas de natureza controversa, tendo, primeiramente, uma tese (ideia, opinião sobre um determinado tema) a ser defendida. Essa defesa pode ser feita com diversas estratégias persuasivas que podem ser a comparação, relação de causa-consequência, apresentação de dados, argumentos de autoridade, exemplificações, entre outros. Todos esses mecanismos coadunam uma argumentação favorável a uma conclusão que reafirma a tese inicialmente dita.

Autores como Koch (1987), Antunes (2010), Ducrot (1980) e Pécora (1999) defendem que argumentar é um ato linguístico fundamental a qualquer discurso, ou seja, todo texto teria uma base argumentativa. Mesmo assim, há alguns textos que trazem como finalidade específica, defender teses, ideias, opiniões, enfim, como defende Ferreira (2013, p. 70):

o tipo argumentativo não deve ser confundido com outros textos que comportam uma orientação argumentativa. Esse tipo caracteriza-se pela presença de uma ideia a ser defendida. Dessa forma, o discurso é orientado em direção a determinadas conclusões e necessita-se, para isso, elaborar estratégias de persuasão.

Gêneros como artigo de opinião, carta do leitor, debate regrado, carta argumentativa e carta de reclamação são exemplos de predominância da sequência argumentativa, tratando de um tema e defendendo um ponto de vista com diversas estratégias persuasivas que vão desde o acréscimo de informações ao uso dos contra-argumentos para reafirmar a tese.

Para Koch (2016, p. 24), a argumentação seria o resultado de combinações dentro do texto “entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva”. Nos textos da ordem do argumentar, teríamos os gêneros que apresentam finalidades específicas de discutir ideias polêmicas, controversas.

A sequência argumentativa “possui um discurso argumentativo caracterizado pela presença de uma ideia a ser defendida. Dessa forma, o discurso é orientado em direção a determinadas conclusões e necessita-se, para isso, elaborar estratégias de persuasão” (SANTOS; HACK, 2009, p. 5). Sendo assim, para defender pontos de vista sobre temas controversos, a sequência argumentativa tem uma linguagem marcada por elementos linguísticos que buscam, sobretudo, garantir e manter o seu poder de convencimento.

Koch e Fávero (1987) utilizam três critérios/dimensões para estabelecer as tipologias textuais: a pragmática, a esquemática global e a linguística de superfície. Vejamos as especificidades dessas dimensões na tipologia argumentativa, foco do nosso estudo.

A **dimensão pragmática**, como o nome mesmo diz, refere-se aos elementos que podem conferir uma utilidade prática à sequência, respondendo às questões: o que, para que, por que, para quem, como e quando. Para tanto, divide-se em macroato, atitude comunicativa e atualização em situação comunicativa.

Através do macroato, pode-se responder às perguntas o que e para que, pois se trata da estruturação do discurso argumentativo: qual o tema a ser discutido (o que) e o objetivo (para que), bem como a caracterização deste.

No aspecto da atitude comunicativa, é possível responder às questões por que e para quem, pois se refere à intencionalidade/justificativa do autor (por que) em relação a um interlocutor (para quem).

Quanto à atualização em situação comunicativa, pode-se responder ao como, pois se trata da escolha do gênero textual em que pode ocorrer a sequência tipológica (como).

Todos esses elementos pragmáticos fazem parte da situação comunicativa (quando) a ser construída ou experienciada pelos interactantes.

A **dimensão esquemática global** é a adoção de um modelo de sequência que pode servir como base para outras, constituindo, assim, um protótipo. Divide-se em superestrutura argumentativa e categorias.

É considerada uma superestrutura argumentativa a organização em parágrafos que auxiliem na elucidação de uma tese a ser defendida, seus argumentos, os contra-argumentos, exemplos e conclusões. A organização das ideias pode ser feita de diversas formas. Um dos exemplos de liberdade na organização é a crônica argumentativa, que traz a visão peculiar de um cronista sobre algo que as outras pessoas não percebem, utilizando para isso o humor, e uma ironia sutil a fim de satirizar aspectos da sociedade.

As categorias são: a tese anterior (são as afirmações que não exigem comprovação, pois são de conhecimento geral e, portanto, são pressupostas), os argumentos (apresentação de fatos, citações diretas e indiretas, exemplos), os contra-argumentos (apresentação de falas que contradizem a tese), a síntese (faz-se a comprovação e justificação da tese para informar e envolver o leitor) e a conclusão (há uma retomada da ideia principal para reafirmar o que se defende e persuadir o interlocutor).

A **dimensão linguística de superfície**, como o nome mesmo diz, trata-se dos elementos linguísticos que assessoram as intencionalidades do autor. Podem ser, segundo Koch (2016): os articuladores textuais, os operadores argumentativos e os articuladores metadiscursivos.

Os **articuladores textuais** são “responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais de qualquer extensão” (KOCH, 2016, p. 121). Eles podem também receber o nome de operadores do discurso ou marcadores discursivos.

De acordo com a função que assumem no texto, os articuladores podem ser agrupados da seguinte forma:

- Articuladores de situação ou ordenação no tempo e/ou espaço – eles servem para sinalizar a progressão temporal e espacial nos textos, como: antes, depois, em seguida, a seguir, defronte de, além, mais além, do lado direito, do lado esquerdo, a primeira vez que, a última vez que, muito tempo depois, etc.;
- Articuladores de relações lógico-semânticas – eles fazem a ligação, geralmente, entre orações através de conectores, estabelecendo relações de: condicionalidade, causalidade, mediação ou finalidade, disjunção ou alternância, temporalidade (tempo exato, anterior, posterior, simultâneo ou progressivo), conformidade e modo;
- Articuladores discursivo-argumentativos – também chamados de **operadores argumentativos** são “elementos linguísticos que permitem orientar nossos enunciados para determinadas conclusões e [...] responsáveis pela orientação argumentativa dos enunciados que introduzem” (KOCH, 2016, p. 64), ou seja, são palavras que, ao mesmo tempo em que ligam, promovem/apontam pistas da orientação argumentativa do texto. Vejamos os tipos de operadores argumentativos:

Quadro 09 – Operadores argumentativos

Tipos de operadores	Exemplos
Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão	e, também, ainda, nem (e não), não só... mas também, tanto...como, além de, além disso, etc
Operadores que indicam o argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão	até, até mesmo, inclusive
Operadores que deixam subentendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes	ao menos, pelo menos, no mínimo
Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias	mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (que)
Operadores que introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores	logo, portanto, pois, por isso, por conseguinte, em decorrência, etc
Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior	porque, porquanto, já que, pois, que, visto que, como, etc
Operadores que estabelecem relações de comparação	mais... (do) que, menos... (do) que,

entre elementos, visando a uma determinada conclusão	tão... quanto
Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas	ou... ou, ora... ora, quer... quer, seja... seja
Operadores que introduzem no enunciado conteúdos pressupostos	já, ainda, agora, etc.
Operadores que funcionam numa escala orientada para a afirmação da totalidade ou para a sua negação	um pouco, quase, apenas

Fonte: Elaboração da autora a partir de Koch (2016, p. 64-75).

A esse tipo de recurso, Antunes chama de “coesão pela conexão” que “se opera pelo uso dos conectores, o qual desempenha a função de promover a sequencialização de diferentes porções do texto” (ANTUNES, 2005, p. 140). Em uma publicação mais recente, Antunes (2014) usa apenas o termo “conectores” e expõe que eles sinalizam relações de natureza semântica através de conjunções, preposições, advérbios e locuções adverbiais.

- Articuladores de organização textual – servem para “organizar o texto em uma sucessão de fragmentos que se complementam e orientam a interpretação” (KOCH, 2016, p. 140), eles podem indicar o início, a continuidade ou intermediação e fim, como: primeiramente, depois, em seguida, enfim, por um lado/por outro, às vezes/outras vezes, em primeiro lugar/em segundo lugar, por último, etc.;
- **Articuladores metadiscursivos** – servem para inserir comentários.

Quadro 10 – Tipos de articuladores metadiscursivos

Tipos de articuladores metadiscursivos	Especificações e exemplos
Modalizadores	<p>Para avaliar um enunciado como verdadeiro ou assinalar o grau de certeza: realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, obviamente, reconhecidamente, logicamente, seguramente, verdadeiramente, certamente, absolutamente, forçosamente, fatalmente, incontestavelmente, inegavelmente, indiscutivelmente, indubitavelmente;</p> <p>Para avaliar como obrigatório ou necessário o que foi dito: obrigatoriamente, necessariamente, etc;</p> <p>Para exprimir a nossa avaliação das situações: (in)felizmente, lamentavelmente, curiosamente, surpreendentemente, espantosamente, estranhamente, sinceramente, francamente, ingratamente, para falar a verdade, com franqueza, para ser totalmente honesto.</p>
Delimitadores de domínio	Há o uso de marcadores do campo o qual o conteúdo faz parte, como: científico, pessoal, jurídico, geográfico, etc.
Voltados para a formulação textual	<p>Para indicar o estatuto de um segmento textual em relação aos anteriores: em suma, em síntese, resumindo, em acréscimo a, em oposição a, para terminar, etc.</p> <p>Para introduzir o tópico: quanto a, em relação a, no que diz respeito a, a respeito de, no que tange a, no que concerne a, com referência a, relativamente a, etc.</p> <p>Para interromper ou reintroduzir o tópico: voltando ao assunto anterior, é importante lembrar que, etc.</p>

Evidenciadores da propriedade autorreflexiva da linguagem	Digamos assim, podemos dizer assim, por assim dizer, vamos dizer assim, em outras palavras, etc.
--	--

Fonte: Elaboração da autora a partir de Koch (2016, p. 143-150).

Os articuladores metadiscursivos marcam a forma como o autor tenta conduzir o leitor par obter êxito nas suas intenções. Os modalizadores têm um caráter avaliativo subjetivo dos enunciados apresentados; os delimitadores de domínio estão ligados a determinadas comunidades profissionais e culturais; os articuladores voltados para a formulação textual e os evidenciadores autorreflexivos trazem a possibilidade de fazer uma organização, classificação, interpretação e avaliação das informações apresentadas.

Perceber essas diferenças é importante, pois nos mostra a complexidade das atividades linguísticas. As peculiaridades da sequência argumentativa podem ser estudadas nas aulas de língua materna, mas os exemplos de textos a serem levados não devem ser qualquer um. Segundo os PEBPE, o professor deve selecionar “argumentações de macroestrutura canônica, com tese e argumento, com clara marcação tópica, partindo para textos mais complexos, que envolvam o diálogo entre vozes discordantes, com a exposição de tese, argumentos e contra-argumentos” (PERNAMBUCO, 2012c, p. 70).

É um trabalho que perpassa todos os anos finais do Ensino Fundamental, como se pôde constatar no Quadro 02, e deve ser sistematizado no 8º e 9º ano e no início do Ensino Médio, para que os alunos possam dominar as competências relativas a essa tipologia e possam compreender e produzir textos com mais qualidade e autonomia.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: HISTÓRIA E DESAFIOS

A partir da década de 1970, houve uma ampliação dos números de vagas para a população iniciar e concluir a sua escolaridade. No entanto, devido às reprovações, evasões e entradas tardias, o fluxo de alunos era baixo, o que resultou, no final da década de 80, numa permanência de estudantes que deveriam estar em séries adiantadas.

Concomitante a isso, houve uma minimização do salário do professor, justificada por uma alta da inflação e números alarmantes de evasão e repetência no Ensino Fundamental. Iniciam-se, aí, grandes debates sobre a educação e a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs). A intenção do Ministério da Educação (MEC) era criar uma instituição que pudesse contribuir com a formação de professores através de atualização, aperfeiçoamento, pesquisa e disseminação de práticas de inovação.

Em 1990, coordenada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia). Nela, os países presentes, inclusive o Brasil, reconheceram que a educação é um direito fundamental e que deveria ser democrática quanto ao acesso e às aprendizagens.

Em 1993, em Nova Déli (Índia), foi realizada a segunda Conferência Mundial de Educação para Todos. Na ocasião, os representantes dos países com maior população, como Brasil, China, México e Índia, por exemplo, assinaram um termo de comprometimento no intuito de tentar viabilizar ações para a universalização do ensino e garantia de aprendizagem.

Como resposta, o MEC coordenou e elaborou o primeiro Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que trazia algumas recomendações das duas conferências que participou, incluindo estratégias como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); o financiamento por aluno e valorização dos profissionais da educação com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF); a instalação do SAEB e outros como o ENEM para o monitoramento dos resultados das escolas; a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); a descentralização da escolha dos livros didáticos, que agora seria feita pelos professores; o desenvolvimento de programas de aceleração de aprendizagem; formação continuada de professores.

Como as mudanças teóricas, tecnológicas e ideológicas são constantes, a formação continuada deve propiciar um acompanhamento destas para que as metodologias se adequem ao público-alvo e contemplem as diversas aprendizagens, a saber:

a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 2002, p. 70).

Trata-se da mobilização não só dos professores, como toda a equipe escolar de modo que se reconheça a importância do estudo e da atualização constantes. Nesse mesmo movimento, realizar um processo de avaliação das aprendizagens, atrelado à autoavaliação, permite visualizar as metodologias que devem ser aperfeiçoadas e as que devem permanecer por atenderem aos objetivos pedagógicos.

Um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, por encomenda da Fundação Victor Civita (2011), doravante FVC, através de entrevistas e solicitação de documentos às Secretarias de Educação (SE), traz informações importantes sobre a formação continuada de professores nos estados e municípios brasileiros. Nele, há a organização das formações em dois grupos: um centrado no professor, e outro centrado nas equipes pedagógicas.

O primeiro grupo, centrado na figura do professor, traz as seguintes abordagens da formação continuada: i) como desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional; ii) como meio de suprir os déficits da formação inicial dos professores e pautada pelo ciclo de vida profissional.

Na formação continuada como desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional, participar de formações seria uma escolha subjetiva do professor, sendo elemento importante para o seu desenvolvimento profissional. A participação ou não em formações se daria mediante a vontade do docente.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio tem essa abordagem. É uma espécie de curso de formação continuada que visa a melhoria da qualidade do ensino nessa modalidade, com formações e disponibilização de recursos pedagógicos para os professores e apenas participam aqueles que tiverem interesse, o que demonstraria uma vontade de aperfeiçoamento, reciclagem, aprendizagem e preocupação com o avanço dos alunos.

Na formação continuada como meio de suprir os déficits da formação inicial dos professores, estes são excluídos de sua essência como sujeitos sociais e passam a ser objetos que podem ser ajustados, pois essas formações são definidas “em outras instâncias e/ou por níveis hierárquicos superiores dos sistemas de ensino, que, em geral, contratam institutos ou organizações externas para conceber e executar projetos de formação” (FVC, 2011, p. 18) e não consideram as especificidades dos docentes.

Essa visão de formação como meio de suprir os déficits da formação inicial é muito complexa, porque traz à tona a qualidade dos cursos superiores ofertados e seus elementos: o nível dos formadores, articulação entre teoria e prática, a eficácia dos estágios supervisionados, os conceitos abordados, enfim, diversos aspectos que podem conferir uma formação de qualidade. No entanto, não existe um estudo que “comprove” a relação entre a formação inicial e a aprendizagem dos alunos, o que se vê são depoimentos e observações que apontam uma falha nessa questão.

Já na formação continuada pautada pelo ciclo de vida profissional, subjetivamente, percebe-se que a carreira docente possui estágios a serem experienciados e superados para uma evolução profissional. Seriam eles: a formação inicial, a entrada no campo profissional, o

estágio intermediário da carreira e a maturidade (FVC, 2011). No estágio intermediário, há um conflito interno que resulta numa aceitação ou repulsa da carreira docente, por isso que muitos optam por fazer outros cursos superiores ou prestar outros concursos para abandonar a profissão de professor, ora vista como desgastante; por outro lado, há aqueles que permanecem.

O segundo grupo, centrado nas equipes pedagógicas, traz as seguintes abordagens: o coordenador pedagógico como principal responsável pelos processos de formação continuada nas escolas e a formação continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como um locus de formação contínua e permanente para todos nela presentes.

Na abordagem centrada no coordenador pedagógico como principal responsável pelos processos de formação continuada nas escolas, o profissional mobilizaria pessoas e recursos para as formações que não seriam direcionadas somente para o professor, mas para toda a equipe escolar, que pode abranger as “atividades afeitas às disciplinas do currículo, ao processo de ensino-aprendizagem (incluindo-se, aí, a avaliação), aos materiais didáticos e pedagógicos até assuntos de caráter disciplinar e ético e questões relativas à interação da escola com sua comunidade” (FVC, 2011, p. 22).

Pragmaticamente falando, esse é um tratamento não usual nas escolas brasileiras, pois o que se vê são coordenadores que tentam investir na formação continuada dos professores com planejamento, implementação de projetos, a escolha do livro didático. Quanto à interação com a comunidade, esses profissionais organizam reuniões bimestrais e culminâncias de projetos, além de participação em conselhos de classe. O trato com outros agentes da escola, como secretário, bibliotecário e outros, praticamente não existe, pois o foco é o trabalho de sala de aula do professor e as boas relações com a comunidade. Tudo isso demonstra que o coordenador pedagógico ainda não compreendeu a amplitude do seu papel na escola.

Já na formação continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como um locus de formação contínua e permanente para todos nela presentes, a escola seria uma espécie de cooperativa, onde todos trabalhassem em regime de colaboração com objetivos comuns. Isso ocorre quando, por exemplo, os professores se reúnem para analisar os resultados obtidos e elaborar planos de ação para intervir; quando os coordenadores de biblioteca se integram aos projetos escolares; quando a secretaria e direção se reúnem com toda a equipe para buscar meios de diminuir a evasão e a repetência.

Os desafios, hoje, sobre a formação continuada são: primeiro, que ela ocorra, pois ainda há municípios e estados que não a promovem; segundo, que considere o professor não só como um profissional, mas como um ser humano que possui suas especificidades e

necessidades e que devem ser consideradas nessas formações; terceiro, que elas sejam realizadas por pessoas capacitadas, sensíveis e que conheçam de perto a realidade dos professores e das escolas brasileiras; quarto, que os docentes obtenham o reconhecimento merecido por cada formação que participar, seja a curto ou longo prazo; e, quinto, que sejam valorizadas as práticas dos professores, dando-lhes o mérito que às vezes lhe é negado.

5 METODOLOGIA

Nesta seção, caracterizamos a pesquisa realizada: o tipo qualitativo e de natureza descritiva, por possibilitar uma interpretação e descrição dos dados coletados sobre o perfil do professor de Língua Portuguesa e suas práticas. O local é a própria escola e salas de aula onde esses docentes lecionam, no caso, os nonos anos do Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira –PE. São caracterizados, também, os seguintes instrumentos de obtenção de dados: o questionário aberto respondido pelos professores de LP da escola, a observação livre das aulas de leitura com textos argumentativos, e o diário de campo utilizado para o registro das observações. Ambos os instrumentos trazem as primeiras respostas aos questionamentos feitos no início do trabalho sobre a concepção dos professores sobre o trabalho com a argumentação, que tipo de atividades são propostas, que habilidades são contempladas e apontam para a necessidade de uma metodologia diferenciada/adequada na sala de aula.

5.1 TIPO E NATUREZA DA PESQUISA

O tipo de pesquisa realizado foi o qualitativo e de natureza descritiva. Nela, segundo Triviños (1987), se buscaria atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo, tendo uma preocupação com a atuação prática e descrevendo conhecimentos. A pesquisa qualitativa possui características que Bogdan (*apud* TRIVIÑOS, 1987, p. 128-130) esclarece:

- 1^a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave;
- 2^a) a pesquisa qualitativa é descritiva;
- 3^a) os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto;
- 4^a) os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente;
- 5^a) o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Essa metodologia se enquadra no trabalho apresentado, uma vez que objetiva descrever a relação que há entre o trabalho desenvolvido pelos professores de Língua Portuguesa com os textos argumentativos e os resultados do SAEPE, confirmando ou refutando as hipóteses levantadas quanto às causas do baixo desempenho dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental nesta avaliação.

A pesquisa qualitativa seria, para Oliveira (2008, p. 37):

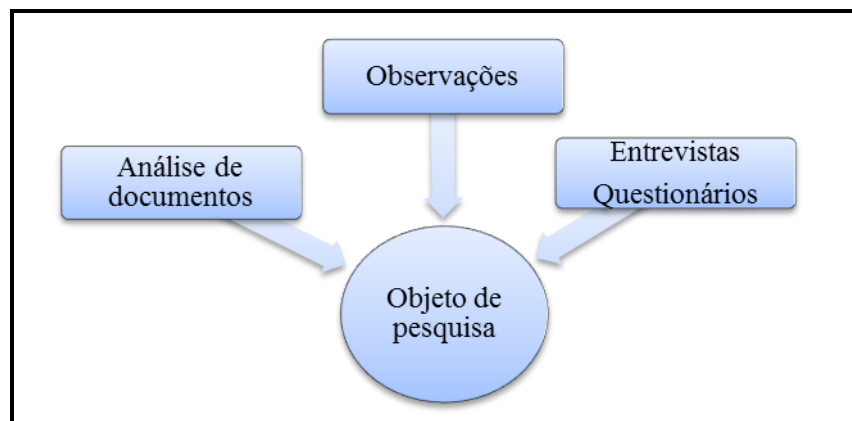
um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de

questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva.

Seria uma tentativa de explicar o fenômeno, através da utilização de métodos que tragam dados que permitam uma análise para uma maior compreensão. Os métodos mais pertinentes para a pesquisa qualitativa são a pesquisa bibliográfica (o contato com obras, artigos e outros documentos que tratem do tema), pesquisa documental (são informações em documentos sem caráter científico, mas que trazem informações pertinentes, como revistas, relatórios, reportagens), observações (trazem dados mais empíricos da realidade), questionários (para obtenção mais rápida e segura de informações), entrevistas (muito importante para ajudar no diagnóstico de um problema).

Parafraseando Oliveira (2008, p. 38), eis uma ilustração do conceito da pesquisa qualitativa:

Ilustração 6 – Quadro conceitual para a abordagem qualitativa



Fonte: Adaptação da autora com base em Oliveira, 2008, p. 38.

Todos os métodos utilizados, sejam observações, análise de documentos, entrevistas e questionários são importantes para descrever a complexidade dos problemas, buscando uma explicação do seu significado, além de possibilitar a contribuição de mudanças no contexto estudado.

5.2 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Normal Estadual¹¹, que, desde 1954, é situado no centro da cidade de Afogados da Ingazeira-PE. A escola funciona das 7h e 30min às 22h e possui uma média de 1.300 alunos, distribuídos nos anos finais do Ensino Fundamental,

¹¹ O colégio recebe esse nome por ser, no início de sua história, uma escola de normalistas.

Ensino Médio, Ensino Normal Médio, Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio) e Educação Especial. É uma instituição bem organizada, limpa, acolhedora, com vários laboratórios e espaços que podem ser utilizados como recursos para diversificar as aulas e melhorar o desempenho dos alunos na construção das habilidades importantes para a vida na sociedade letrada.

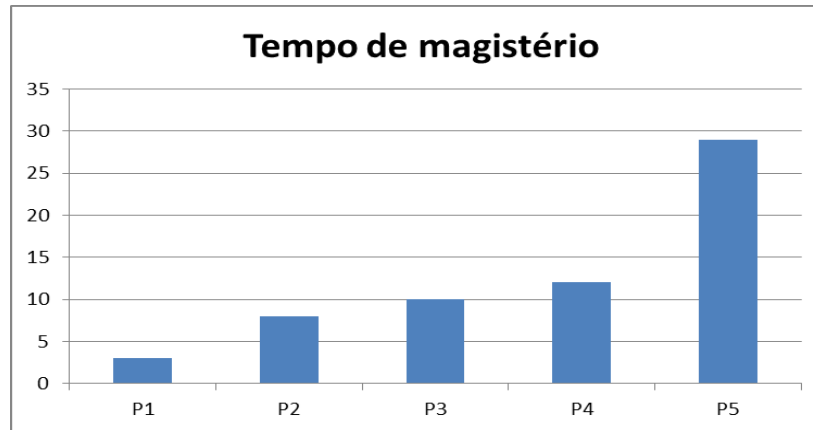
O Colégio Normal Estadual possui, atualmente, quatro turmas de nono ano, com três professores de Língua Portuguesa (um deles leciona em duas turmas), entretanto, para um trabalho mais eficaz, as observações foram realizadas, inicialmente, com um professor e uma turma, mas como os dados coletados não foram suficientes para responder às indagações da pesquisa, foi necessário observar a prática de mais um professor, constituindo assim, a amostragem que “garante eficiência na pesquisa ao fornecer uma base lógica para o estudo de apenas partes de uma população sem que se percam as informações” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 40). Trata-se de simplificar o processo, tomando as amostras como representantes das práticas nas aulas de LP no nono ano da escola, sem comprometer a qualidade desses dados e dos resultados.

A partir da aplicação de questionário aberto (ver Apêndice 05) a todos os professores que lecionam a disciplina na escola, visto que qualquer um deles pode lecionar ao nono ano (somente cinco entregaram, doravante P1, P2, P3, P4 e P5, ver questionários respondidos, respectivamente, nos apêndices 6, 7, 8, 9 e 10), podemos traçar um perfil destes profissionais, público-alvo da pesquisa.

Diversos dados importantes foram coletados através da aplicação deste questionário, permitindo-se ter uma ideia dos conhecimentos teóricos e práticos desses professores e o lugar das atividades com textos argumentativos nas aulas¹². Informações como: tempo que os docentes lecionam a disciplina, qual a concepção de língua adotada, formação acadêmica e continuada podem ser visualizadas nos gráficos que discutiremos a seguir:

Gráfico 03 – Tempo que os professores lecionam Língua Portuguesa

¹² Os dados referentes ao lugar das atividades com textos argumentativos serão discutidos na seção “Apresentação e Análise de Dados”.

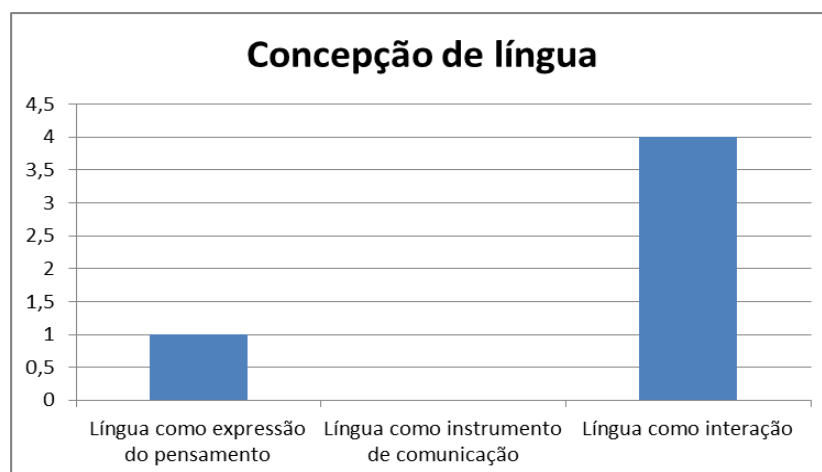


Fonte: Autora, 2016.

Vemos que há professores no início da carreira e outros há um bom tempo lecionando Língua Portuguesa. Segundo seus próprios depoimentos, alguns estão satisfeitos com a profissão escolhida. O tempo de serviço, a formação acadêmica e continuada são fatores relevantes para a qualidade do ensino. O professor pode ser catalizador de todas as mudanças que ocorrem no meio linguístico, cultural e social para mediar aprendizagens e transpor esses conhecimentos para a sala de aula.

A segunda pergunta do questionário foi sobre a concepção de língua adotada por cada um, pois ela está por trás de toda a prática pedagógica. O professor pode ter a ideia de que a língua é a expressão do pensamento, um instrumento de comunicação ou um processo de interação. Vejamos o resultado:

Gráfico 04 – A concepção de língua adotada pelos professores



Fonte: Autora, 2016.

Nenhum professor soube nomear a concepção de língua adotada, mas, pelas respostas, pode-se perceber o que cada um adota e possivelmente transfere para as práticas pedagógicas. A primeira, como expressão do pensamento, na qual “o texto é visto como um produto –

lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo” (KOCH, 2015, p. 9-10), pode ser notada na fala do professor 2:

P2 – “Língua é uma estrutura lógica pelo qual as pessoas se comunicam”.

P2 coloca, aqui, a responsabilidade da produção do sentido em quem produz, simplificando o processo de construção de sentidos a um ato antes da comunicação. Os textos seriam produzidos por um ser individual, que faria uma representação mental possível a ser concebida ou interpretada pelas outras pessoas.

Já a concepção de língua como código, que vê o texto “como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH, 2015, p. 10) não foi possível ser observada na fala de nenhum professor.

No caso dos professores 1, 3, 4 e 5, veem-se vestígios da língua como interação social através das expressões “social”, “interagem”, “formador de cultura e concepções”, como se vê:

P1 – “A língua é social, portanto respeitar, conhecer, valorizar *são* atos comuns de educadores e educandos”.

P3 – “A prática diária de leitura e escrita, em atividades mediadas pelo professor”.

P4 – “É por meio dela que os indivíduos concebem o mundo que os cerca e com ele interagem”.

P5 – “Língua como elemento formador de cultura e concepções”.

Nessa concepção, chamada também de dialógica, “o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação” (KOCH, 2015, p. 11).

Esta é a concepção adotada pelos documentos oficiais como os PEBPE:

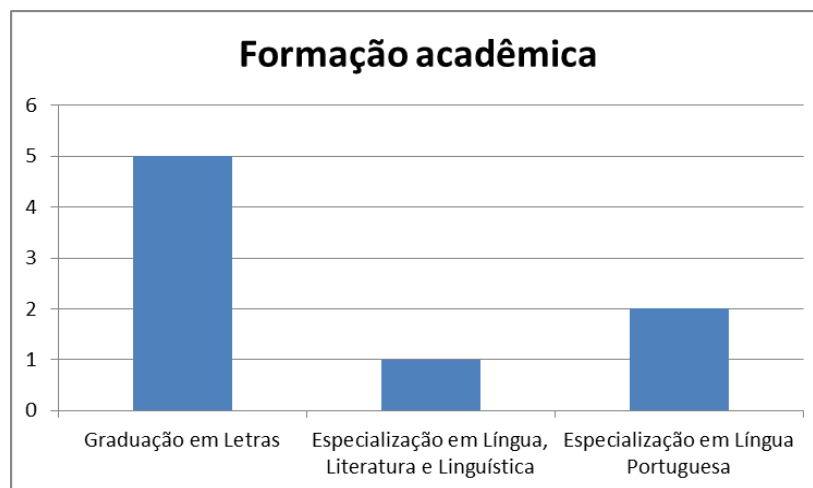
este documento traz uma proposta de trabalho escolar com a Língua Portuguesa baseada em uma concepção de linguagem como ação e interação. [...] Vista como ação e interação social, portanto, a língua envolve a negociação de sentidos entre os interagentes. O texto – oral e escrito – é tomado como o próprio “lugar” de interação de sujeitos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos. Leitores e escritores, falantes e ouvintes devem ser vistos como sujeitos ativos, que produzem e constroem sentidos pela linguagem, em contextos comunicativos situados, e a partir de gêneros específicos de texto (PERNAMBUCO, 2012c, p. 18-19).

Os PEBPE corroboram com essa concepção de língua como interação onde não há um sujeito ativo/codificador e outro passivo/decodificador, na verdade os sujeitos são seres ativos

no ato comunicativo, pois interagem para a construção dos possíveis sentidos dos textos produzidos. Esse documento - recém-produzido pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco em colaboração com Secretarias Municipais, gestores e professores - passou a fazer parte da maioria das formações continuadas e reuniões pedagógicas, pois é colocado como referência para os planos de aula por trazerem marcas dos estudos linguísticos de autoridades no assunto como Marcuschi (2008), Bakhtin (2003), Geraldi (1984), Travaglia (2000), Koch (2013; 2014), Antunes (2005; 2009; 2010), Schneuwly e Dolz (2004). Mas, apesar dessa presença, alguns professores têm dificuldade em utilizá-los e, inclusive, em compreender algumas questões como gênero e tipologia textual, conforme o gráfico 09 exposto mais adiante.

A terceira pergunta tratou de um aspecto que é importante também: a formação acadêmica de cada um:

Gráfico 05 – Formação acadêmica dos professores

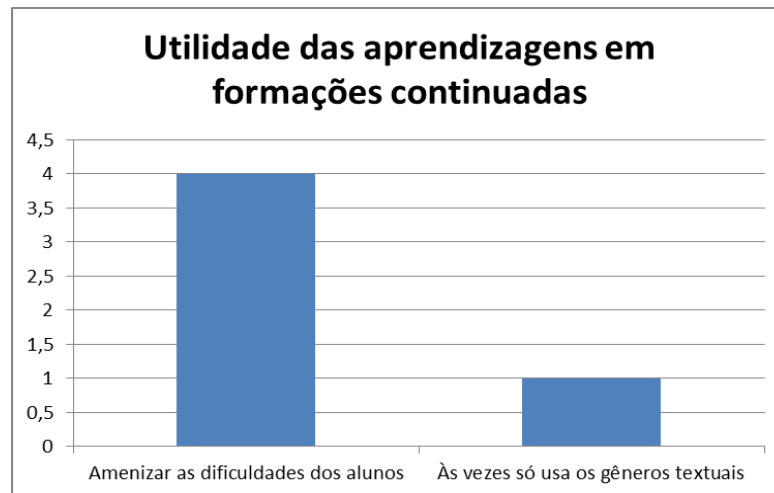


Fonte: Autora, 2016.

Todos têm a formação básica, Graduação em Letras, mas apenas três têm especialização dentro da área, o que preocupa já que o estudo constante é necessário para que se fique atualizado quanto aos conhecimentos que estão em mutação e evolução constantes, mas alguns professores insistem em serem conservadores, não se preocupando em educação permanente, nem práticas pedagógicas diversificadas. Por outro lado, a especialização pode não ser possível por uma questão geográfica e de políticas públicas, pois a cidade de Afogados da Ingazeira – PE fica no interior, local não há muitos cursos de pós-graduação e a universidade mais próxima fica a mais de 80 quilômetros.

Um dos elementos importantes para a evolução profissional são as formações continuadas, então, a quarta pergunta versava sobre o que era feito depois com o que aprendiam nesses momentos de estudo:

Gráfico 06 – O direcionamento dado às aprendizagens em formações continuadas



Fonte: Autora, 2016.

A Gerência Regional de Educação, da qual a escola pesquisada faz parte, realiza formações continuadas bimestrais sobre os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. Todos os professores afirmam participar dessas formações e a maioria utiliza os conhecimentos adquiridos e sugestões de atividades para intervir na aprendizagem dos alunos e apenas um professor afirma usar poucas vezes esse material, o que é reforçado pelo emprego das palavras “só” e “às vezes”, como podemos ver abaixo:

P1 – “Observo o que me interessa dentro das dificuldades dos alunos e planejo as ações”.

P2 – “Utilizo como direcionamento da metodologia do ensino aprendizagem”.

P3 – “Às vezes utilizo só os gêneros textuais”.

P4 – “Passando as experiências vivenciadas com nossos alunos”.

P5 – “Colocando em prática de sala de aulas em atividades direcionadas para amenizar as dificuldades apresentadas”.

A falta de empregabilidade dos conhecimentos desenvolvidos nas formações continuadas pode prejudicar o professor, uma vez que os temas desses estudos geralmente são de acordo com o currículo e tem uma preocupação com as avaliações externas. O aproveitamento poderia ser maior se tivesse um monitoramento, mas, como explicitado pelo relatório da Fundação Victor Civita (2011), as secretarias e gerências de educação ainda têm problemas com esses acompanhamento.

5.3 INSTRUMENTOS DE OBTENÇÃO DE DADOS

Com as informações coletadas em Revistas Pedagógicas no endereço eletrônico do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF) sobre a proficiência média em Língua Portuguesa do nono ano do Ensino Fundamental do Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira-PE no SAEPE e a identificação dos descritores que apresentam o maior número de dificuldade (D10 “Distinguir fato de opinião” e D19 “Identificar a tese de um texto”, próprios de textos argumentativos), buscou-se produzir um corpus a partir de:

- 1) **Questionário aberto** que foi respondido pelos professores de Português da referida escola (ver apêndices 2, 3, 4, 5 e 6);
- 2) **Observação livre** das aulas com textos argumentativos de dois professores em duas turmas, com visita agendada;
- 3) **Diário de campo** com registro de descrições e informações das observações.

Considerando que um dos fatores essenciais que contribuem com o resultado das avaliações é o trabalho docente, o que mais nos interessou na coleta de dados foram as características das regências e o lugar dos textos argumentativos nas práticas de leitura escolares, bem como os tipos de atividades e as habilidades focalizadas com essa tipologia textual.

5.3.1 Características do Questionário Aplicado

Triviños (1987) cita, entre outros instrumentos de coleta de dados, o questionário aberto como uma possibilidade determinante “para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo” se este “considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico” apoiando-se “em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Lakatos e Marconi (2008, p. 86-87) acrescentam algumas vantagens do questionário:

economiza tempo viagens e obtém grande número de dados; atinge maior número de pessoas simultaneamente; abrange uma área geográfica mais ampla; economiza pessoal tanto em adestramento quanto em trabalho de campo; obtém respostas mais rápidas e mais precisas; há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; há mais tempo para responder e em hora mais

favorável; há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis (LAKATOS E MARCONI, 2008, p. 86-87).

Este instrumento foi importante porque trouxe informações consideráveis para se entender o processo pelo qual o professor passou até sua condição atual. Com ele, foi possível: 1) traçar um perfil desses docentes quanto à formação acadêmica, concepção de língua, tempo de magistério e 2) identificar o lugar das atividades com textos argumentativos nas aulas. Quanto a este tópico 2, os dados não foram suficientes para uma análise, necessitando de um outro método, a observação.

5.3.2 Características das Observações

Sobre a observação, Triviños (1987, p. 121) afirma que “baseia suas conclusões nas *descrições* do real cultural que lhe interessa para tirar delas os *significados* que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade.” E acrescenta:

"observar", naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características [...] Este tipo de observação é usado na pesquisa qualitativa quando se deseja colocar em relevo a existência, a possibilidade de existência, de algum ou alguns traços específicos do fenômeno que se estuda, buscando a verificação de hipóteses (TRIVIÑOS, 1987, p. 153).

A observação deve ser feita pelo pesquisador para chamar a atenção de aspectos que podem intervir no problema detectado, no caso, qual a importância do trabalho do professor com textos argumentativos para os resultados do SAEPE.

Para Lakatos e Marconi (2008, p. 76), a observação traz algumas vantagens:

possibilita meios diretos e satisfatórios para estudar uma ampla variedade de fenômenos; exige menos do observador do que as outras técnicas; permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas; depende menos da introspecção ou da reflexão; permite a evidência de dados não constantes do roteiro de entrevistas ou de questionários.

Nessa perspectiva, foram feitas observações sistemáticas e participantes. Sistemáticas porque foram planejadas para acompanhar do nono ano a fim de descrever as regências e detectar o tipo de trabalho realizado pelo professor com os textos argumentativos e os aspectos que os alunos demonstram mais dificuldades; e participantes, por haver integração com a realidade estudada através da observação, análise de documentos e dados.

Na técnica da observação, segundo Triviños, pelo menos dois elementos devem ser considerados: a amostragem de tempo e as anotações de campo.

Segundo Oliveira, a amostra seria “uma representação da população ou universo da pesquisa” fazendo-se “necessário estabelecer critérios no processo de seleção ara que ela seja significativa” (OLIVEIRA, 2008, p. 88), é um fragmento que permite analisar e compreender a realidade.

Lakatos e Marconi (2008, p. 27) também tratam da amostragem:

quando se deseja colher informações sobre um ou mais aspectos de um grupo grande ou numeroso, verifica-se, muitas vezes, ser praticamente impossível fazer um levantamento do todo. Daí a necessidade de investigar apenas uma parte dessa população ou universo. O problema da amostragem é, portanto, escolher uma parte (ou amostra), de tal forma que ela seja a mais representativa possível do todo e, a partir dos resultados obtidos, relativos a essa parte, poder inferir, o mais legitimamente possível, os resultados da população total, se esta fosse verificada.

A população ou universo, por ser abrangente, tem uma enorme complexidade, mas é possível a sua compreensão a partir de demonstrações que tragam elementos que representam o objeto de estudo. É uma maneira de simplificar o processo sem comprometer os resultados.

O que Triviños (1987) denomina amostra de tempo é o processo de escolha dos eventos para observação, que podem ser: períodos longos, curtos, escolhidos de forma aleatória ou intencional, mas que tragam recortes que possam representar o universo estudado. No caso, devido à possibilidade de observação em turmas fora do meu horário de trabalho e dias que não chocassem com atividades acadêmicas, foi escolhida, inicialmente, as aulas de umas das turmas de P2 para a realização das visitas, e foram observadas 6 horas/aula. como os dados coletados não foram suficientes para responder às indagações da pesquisC, foram observada as aulas de outra turma, agora de P4, contudo, em tempo menor de 2 horas/aula. No total, 8 horas/aula de observação.

Já as anotações de campo, colocadas por Triviños como essenciais, são caracterizadas adiante.

5.3.3 Características do Diário de Campo

O diário de campo é uma ferramenta importante na pesquisa com observação, podendo complementar as informações. Para Lewgoy e Arruda (2004, p. 123-124), o diário consiste em um instrumento capaz de possibilitar “o exercício acadêmico na busca da identidade profissional” à medida que, através de aproximações sucessivas e críticas, pode-se realizar uma “reflexão da ação profissional cotidiana, revendo seus limites e desafios”. É um documento que apresenta tanto um “caráter descritivo-analítico”, como também um caráter

“investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas”, ou seja, consiste em “uma fonte inesgotável de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento profissional e do agir através de registros quantitativos e qualitativos”.

Essas anotações podem ser entendidas “como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, ela compreenderia descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo” (TRIVINÓS, 1987, p. 154). Os registros no diário de campo constituem as descrições das aulas observadas quanto à postura e metodologia do professor, as dificuldades dos alunos, enfim, as situações, informações gerais sobre os sujeitos atendidos na pesquisa e impressões e comentários analítico-reflexivos.

Essas observações foram realizadas na sala de aula onde os alunos estudam, considerando que:

o ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades. O meio, com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece (TRIVINÓS, 1987, p. 122).

Apesar de as observações serem agendadas, o ambiente onde os sujeitos (alunos e professores) interagem e convivem diariamente possibilitará que ajam uma boa parte do tempo de forma natural, facilitando as descrições e análises que farão parte do corpus da pesquisa. E, para uma melhor compreensão das anotações e análises realizadas, trataremos as professoras 2 e 4 como P2 e P4, e os Diários de Campo 01, 02 e 03 de DC01, DC02 e DC03, respectivamente.

Além disso, por questões éticas da pesquisa, a escola e os professores receberam e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que os asseguram de que as identidades não serão reveladas e os dados apenas utilizados para fins científicos.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos os dados obtidos através do questionário aberto, observações e registros, bem como sua análise, buscando respostas para as questões ora indagadas. Há a consolidação das respostas dos professores de LP nos questionários quanto à importância das avaliações externas, aos descritores que eles acreditam trazer mais dificuldades para os alunos, ao tipo textual que é mais trabalhado na sala de aula (trazemos um quadro com indícios de que há responsabilidade do currículo na ocorrência/recorrência dos tipos textuais utilizados), aos aspectos que os docentes exploram nos textos argumentativos com os alunos e, por fim, ao que seria a leitura para eles, já que ela pode direcionar o tratamento dado aos textos na sala de aula. Em seguida, organizados em categorias (a concepção dos professores sobre o trabalho com a argumentação, o lugar dos textos argumentativos nas aulas de leitura e os tipos de atividades realizadas nas aulas), são apresentados e analisados os dados coletados nas observações realizadas nas turmas de nono ano das professoras P2 e P4, conforme a teoria discutida ao longo do trabalho.

6.1 QUESTIONÁRIO

Com a aplicação do questionário aberto, pôde-se traçar um perfil do professor de Língua Portuguesa do Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira-PE (a partir das respostas das perguntas 1, 2, 3 e 4, informações que estão expostas na seção Local e Sujeitos da Pesquisa) e conhecer a concepção deles quanto às avaliações externas, seus descritores, os tipos textuais mais utilizados na sala de aula e o trabalho com a argumentação¹³. A questão 5 perguntava sobre a importância das avaliações externas:

Exemplo 1: A opinião dos professores sobre avaliação (Questão 5 dos Apêndices 06, 07, 08, 09 e 10)

P1 – “São avaliações mal elaboradas e muitas vezes os alunos reclamam, mas não deixa de ser importante”. (Apêndice 06)

P2 – “São como parâmetros, indicadores que servirão de base para tomadas de decisões no ensino aprendizagem”. (Apêndice 07)

P3 – “São exames importantes, mas às vezes repetitivas como a Prova Brasil”. (Apêndice 08)

¹³ Estas informações são encontradas a partir da quinta questão do questionário, e são descritas a partir da que trata da importância dessas avaliações em larga escala.

P4 – “Que têm o intuito de contribuir para a formação de políticas educacionais que promovam o incremento da qualidade, oferecem-nos alguns referenciais para as expectativas de aprendizagem ao longo da educação básica”. (Apêndice 09)

P5 – “São necessárias, servem como norte para nosso trabalho, também, como avaliação nossa (autoavaliação)”. (Apêndice 10)

Apesar das críticas com o uso das expressões “mal elaboradas” e “repetitivas”, há um consenso quanto à importância dessas avaliações, pois qualificam como “importante”, “parâmetros” para decisões, contribuições “para a formação de políticas educacionais”, “necessárias”, reconhecendo, assim, o seu objetivo principal que é contribuir com o ensino-aprendizagem em busca de uma educação de qualidade.

Na avaliação formativa, de modo intencional, se investiga a qualidade das aprendizagens e descreve-se o seu processo. Além disso, existe a possibilidade de avaliar-se todos os envolvidos: alunos, professores, escola, família (LUCKESI, 2012; FERREIRA; LEAL, 2007). Na avaliação externa não é diferente, ela pode trazer dados importantes sobre as aprendizagens, visto que é elaborada a partir de uma matriz que se configura como um recorte do currículo a ser “aprendido” na escola.

A próxima pergunta procurou investigar se os professores sabem quais os descritores do SAEPE de Língua Portuguesa em que há mais problemas de resolução.

Gráfico 07 – Descritores do SAEPE apontados pelos professores como os de maior dificuldade



Fonte: Autora, 2016.

Há um desacordo entre o que dizem os professores e os dados do CAEd, o que pode ser consequência do direcionamento dado pela escola ao receber os resultados, pois somente se analisa a proficiência dos alunos e não quais descritores devem ser melhor trabalhados, como se percebe nas respostas:

Exemplo 2: Depoimentos dos professores sobre os descritores do SAEPE mais difíceis (Questão 6 dos Apêndices 06, 07, 08, 09 e 10)

P1 – “A maior dificuldade é identificar nos textos o fato de opinião”. (Apêndice 06)

P2 – “Sim. Distinguir fato de opinião, identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais, diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. Realizo oficinas de leitura, simulados e diversas atividades”. (Apêndice 07)

P3 – “A maior dificuldade é o fato de opinião, pois utilizo dos textos argumentativos, a fim de melhorar o seu entendimento”. (Apêndice 08)

P4 – “Sim, D4, D11, D9, D8, D17, D19, D3. Leituras, debates, filmes, apresentações de livros, etc.”. (Apêndice 09)

P5 – “-Distinguir fato de opinião – Relacionar gêneros diferentes com o mesmo tema – Identificar o humor no texto – Identificar ideias implícitas no texto – Estudo com gêneros diversos, leitura e interpretação”. (Apêndice 10)

Pela coleta de dados realizada no *site* do CAEd (2015), os descritores D10 (Distinguir fato de uma opinião), D17 (Estabelecer relações lógico-discursivas entre as partes de um texto marcadas por conjunções ou advérbios) e D19 (Identificar a tese de um texto) possuem um maior número de erros. Um deles foi citado pela maioria dos professores, além de outros que não apresentam tanta dificuldade, assim como o D7 (Inferir informação em um texto), D13 (Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais), D14 (Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática) e os D22 (Identificar efeitos de humor no texto) e D27 (Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto).

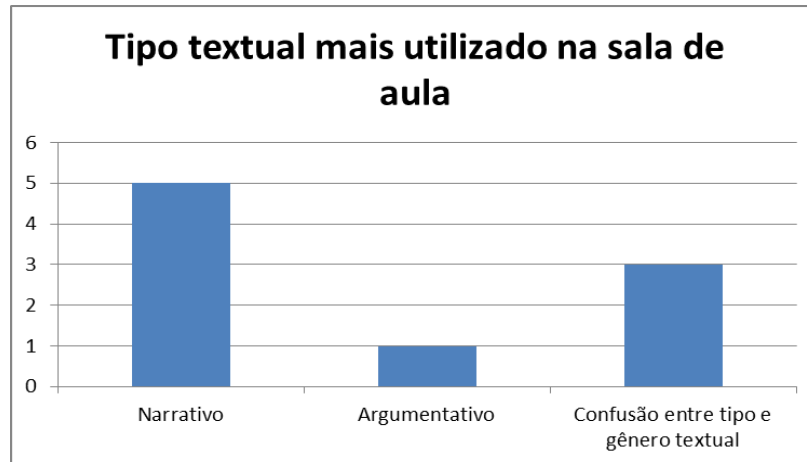
É louvável que praticamente todos saibam que o D10 provoca dificuldade, mas é preocupante não terem conhecimento dos outros ou a clara noção dos descritores. Talvez isso seja o resultado de uma prática inexistente de investigação escolar, mesmo sendo de suma importância para um trabalho mais pontual, como o CAEd (PERNAMBUCO, 2014b, p. 12-13) releva:

ter clareza sobre os dados da avaliação e saber o que pode ser feito com eles é fundamental para que gestores, professores e toda a equipe pedagógica possam formular, avaliar e redefinir o Projeto Político Pedagógico de cada escola. [...] Compreendendo o significado pedagógico dos resultados e quais os fatores que contribuem para explicar tal desempenho, a escola abre um importante caminho para reflexão sobre suas dificuldades e suas potencialidades.

Qualquer pessoa da escola pode ter acesso a esses dados. Toda a equipe pedagógica e, principalmente, os professores devem ter a clareza das dificuldades dos alunos para poder planejar as ações preventivas e/ou corretivas que irão melhorar esse desempenho e a compreensão de textos. Considerando que os descritores D10 (Distinguir fato de uma opinião)

e D19 (Identificar a tese de um texto) carregam o maior número de erros (ver quadro 1) e atendem ao tipo textual argumentativo, a sétima pergunta foi necessária para se descobrir a distância entre o que é praticado na sala de aula e o que mais causa problemas nas provas do SAEPE quanto às tipologias mais utilizadas.

Gráfico 08 – O tipo textual mais utilizado na sala de aula



Fonte: Autora, 2016.

É notório que há um predomínio do tipo narrativo em detrimento do argumentativo, como podemos observar nas respostas:

Exemplo 3: Tipos textuais utilizados e citados pelos professores (Questão 7 dos Apêndices 06, 07, 08, 09 e 10)

P1 – “Narrativo (argumentativo)”. (Apêndice 06)

P2 – “Texto narrativo”. (Apêndice 07)

P3 – “Narrativo argumentativo”. (Apêndice 08)

P4 – “Textos narrativos, poemas, cordel, cartas, etc.”. (Apêndice 09)

P5 – “Narrativas e dissertativas”. (Apêndice 10)

Os professores 1 e 3 não deixaram claro se trabalhavam só o narrativo, ou também o argumentativo e mais, se não conseguem distinguir os dois tipos. Já o professor 4 citou gêneros textuais, o que nos leva a inferir uma falta de conhecimento quanto a gêneros e tipos textuais, podendo ser a falta de preocupação com atualização constante. Podemos encontrar essa diferenciação de gêneros e tipos textuais em Marcuschi (2012), como discutido na subseção 4.1.2.

Uma questão que nos chamou a atenção foi a predominância de textos narrativos nas aulas. Isso poderia ser uma marca do currículo adotado, e como ele foi organizado a partir dos PEBPE (PERNAMBUCO, 2012c). Nestes parâmetros, os conceitos de gêneros e tipos

textuais baseiam-se em Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Schneuwly e Dolz (2004). Fizemos um levantamento dos gêneros do currículo e os organizamos em tipologias de acordo com a teoria que fundamenta tais documentos, como segue:

Quadro 11 – Organização dos gêneros textuais do currículo de Pernambuco em tipologias¹⁴

	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
NARRAR	-Cordel -Piada -Quadrinha -Fábula -Conto -Parlenda -Trava-língua -Poema	-Poema -Conto -Crônica -Peça teatral	-História em quadrinhos -Crônica	-Conto -Memória -Romance -Crônica -Poema -Peça teatral
RELATAR	-Jornal* -Revista* -Blog* -Portal*	-Jornal* -Revista* -Blog*	-Testemunho -Depoimento	-Jornal* -Revista* -Blog* -Portal* -Testemunho -Depoimento
ARGUMENTAR		-Anúncio publicitário -Texto de opinião**	-Artigo de curta extensão** -Carta do leitor -Artigo de opinião -Editorial -Propaganda	-Carta de reclamação -Carta de solicitação -Carta de apresentação -Carta de agradecimento -Anúncio
EXPOR		-Entrevista -Resumo -Textos didáticos -Figuras -Mapas -Gráficos -Tabelas -Texto de divulgação científica	-Entrevista -Verbete -Texto de divulgação científica -Textos didáticos	-Texto jornalístico de divulgação científica -Currículo -Relatório
DESCREVER AÇÕES	-Regra de jogo -Brincadeiras -Instruções de manuais			
<p>*Aqui não se trata de gêneros textuais, e sim, de suportes. **Aqui, supõe-se que corresponde ao artigo de opinião.</p>				

Fonte: Elaboração da autora com base em Pernambuco (2012a).

¹⁴ Segundo a proposta de Schneuwly e Dolz (2004).

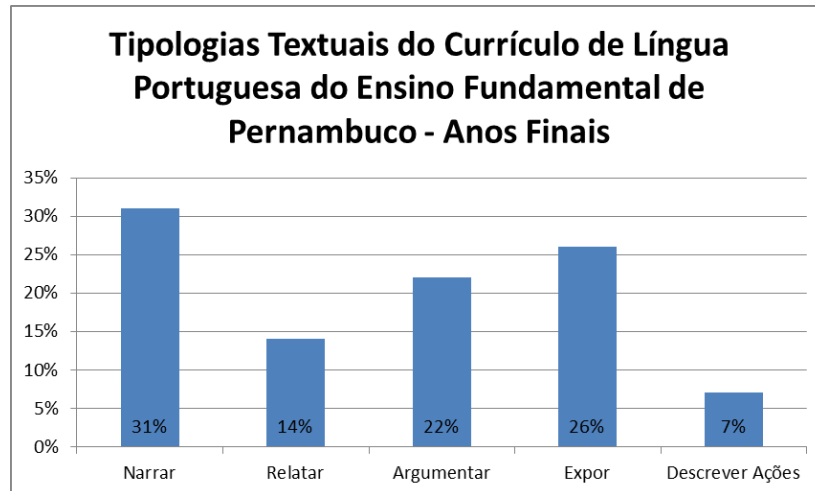
Os gêneros da ordem do narrar estão presentes em todos os anos, com ênfase em narrativas curtas como o conto, que aparece em todos os anos. Interessante, porque os alunos só devem, segundo o currículo, ler gêneros mais extensos, como o romance, no 9º ano, quando estão prestes a ingressar no Ensino Médio. Nos textos da ordem do relatar aparecem suportes como jornal, revista, blog e portal, tratados como gêneros textuais. Esses materiais são de maior circulação, atualmente, alguns em formato também/apenas digital. Os da ordem do argumentar não aparecem no 6º ano, em comparação com o 9º, em que predomina a carta: de reclamação, de solicitação, de apresentação, de agradecimento. Os da ordem do expor não aparecem no 6º ano também e o texto de divulgação científica é enfatizado, pois estão no 7º, 8º e 9º ano. Por fim, os da ordem do descrever ações só está no 6º ano com gêneros que remetem à infância como regras de jogo e brincadeiras.

Observa-se que há uma organização até interessante, mas que diverge um pouco da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para estes, conforme a escolaridade for aumentando, o trabalho com determinado gênero deve crescer em complexidade. No 6º ano, por exemplo, um texto com estrutura mais simples e que vai aumentando até o 9º ano com atividades que exigem habilidades mais complexas. No entanto, com uma leitura atenta das expectativas de aprendizagem do currículo do estado¹⁵ (PERNAMBUCO, 2012a), percebemos claramente, que não há evolução em complexidade, apenas uma repetição do gênero e da habilidade, o famoso “copia e cola”, infelizmente. Mesmo assim, dá para visualizar o quanto cada tipologia deve ser trabalhada nos anos finais do Ensino Fundamental de Pernambuco.

As porcentagens de recorrência dos gêneros textuais no currículo podem ser melhor visualizadas no gráfico abaixo:

Gráfico 09 – Tipos textuais predominantes no currículo de Língua Portuguesa dos Anos Finais de Pernambuco

¹⁵ Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/curriculo_portugues_ef.pdf

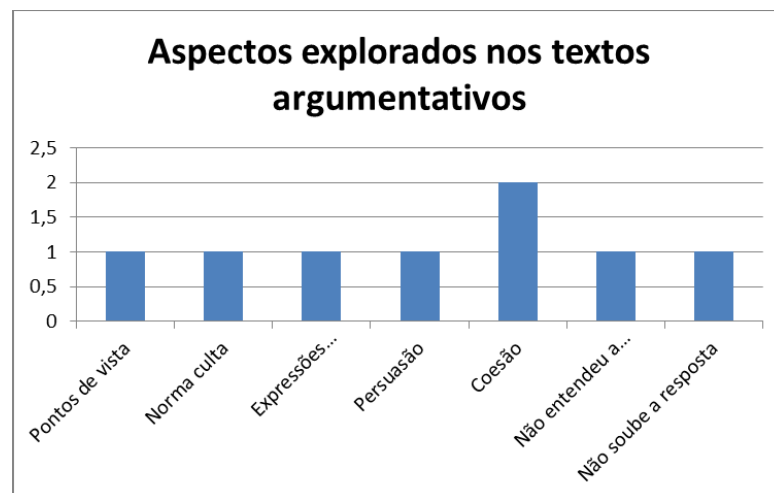


Fonte: Elaboração da autora com base em Pernambuco (2012a).

Numericamente falando, percebe-se que os gêneros da ordem do narrar lideram com 31% das ocorrências, seguido dos expositivos com 26% e, enfim, pelos argumentativos com 22%. O que nos leva a confirmar a hipótese de que o currículo contribui para uma ênfase maior em textos narrativos em detrimento dos argumentativos, tipologia na qual os alunos apresentam dificuldades, seja por uma pequena incidência nos planejamentos, seja por um trabalho pouco efetivo por parte dos professores.

Já que foi descoberta a influência do currículo de Língua Portuguesa nos resultados do SAEPE (ver Quadro 09), resta agora identificar e refletir sobre as práticas escolares, especificamente no trato com textos argumentativos, o que constituiu o tema da oitava pergunta do questionário:

Gráfico 10 – Quais aspectos são explorados nos textos argumentativos



Fonte: Autora, 2016.

Foram diversos os aspectos citados e, para uma melhor compreensão, agrupamos as respostas por similaridade:

Exemplo 4: Elementos da argumentação citados por professores (Questão 8 dos Apêndices 07, 09 e 10)

P2 – “Ponto de vista, norma culta, expressões linguísticas, persuasão, conexões entre argumentos”. (Apêndice 07)

P4 – “A articulação entre as partes por meio de diferentes recursos coesivos, assegurando sua continuidade”. (Apêndice 09)

P5 – “Se os argumentos são válidos, se persuadem, a favor de que ou de quem estão”. (Apêndice 10)

Os professores 2, 4 e 5 apontam elementos que fazem parte dos textos argumentativos, demonstrando que eles detêm certo conhecimento quanto a esse tipo que possui algumas idiossincrasias como “os argumentos em favor de uma posição, com verbos, em geral, no presente do indicativo, como forma de expressão de um estado permanente de concepção do tema – quase sempre polêmico – pelo menos no tempo da cena discursiva” (ANTUNES, 2010, p. 71), mas não se pode perceber o mesmo com a resposta do professor 1:

Exemplo 5: A resposta do P1 sobre a argumentação (Questão 8 do Apêndice 06)

P1 – “Sim, nas interpretações orais e escritas”. (Apêndice 06)

A impressão que se tem é que ele não entendeu a pergunta, pois essa resposta só seria pertinente se a pergunta fosse: Você utiliza os aspectos dos textos argumentativos? (Sim) Em que momentos? (Nas interpretações orais e escritas). E finalmente, o professor 3 que, segundo seu próprio depoimento, não sabia a resposta e parece ter pesquisado a seguinte:

Exemplo 6: A resposta do P3 sobre a argumentação (Questão 8 do Apêndice 08)

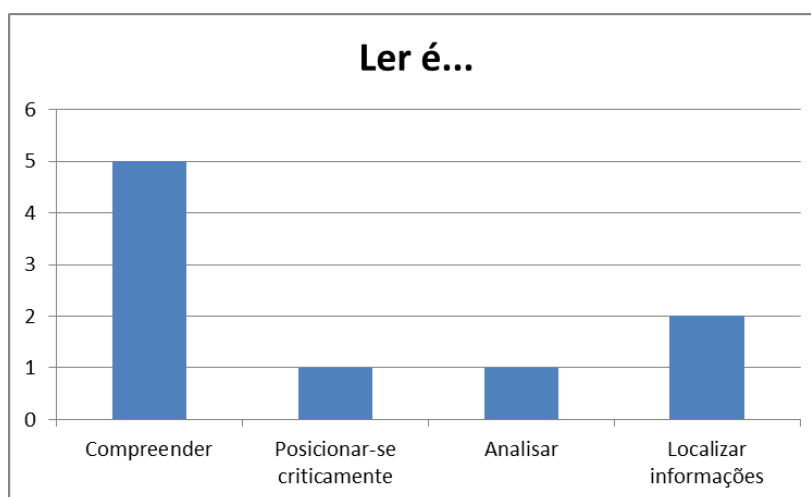
P3 – “A adjetivação subjetiva, os operadores argumentativos, as marcas de pressuposição e o jogo dos implícitos”. (Apêndice 08)

Com as respostas dos professores 1 e 3, dá para perceber que há uma lacuna, seja na formação inicial ou continuada deles, pois apontam um desconhecimento sobre a organização estrutural e as características básicas da tipologia textual argumentativa. O cuidado no trato com esse tipo de texto deve começar pela escolha dos exemplos a serem levados para a sala, pois “[...] selecionar argumentações de macroestrutura canônica, com tese e argumento, com clara marcação tópica, partindo para textos mais complexos, que envolvam o diálogo entre

vozes discordantes, com a exposição de tese, argumentos e contra-argumentos” (PERNAMBUCO, 2012c, p. 70) são atitudes importantes para um trabalho mais produtivo.

Considerando que as práticas de leitura são importantes para realizar um trabalho mais significativo na escola, para finalizar o questionário, foi perguntado quanto à concepção e objetivos com a leitura de cada professor. Vejamos:

Gráfico 11 – O que é a leitura para os professores



Fonte: Autora, 2016.

As respostas foram bem semelhantes, pois trazem a leitura como um meio de compreender, enfim, como podemos ver:

Exemplo 7: A concepção de leitura para os professores (Questão 9 dos Apêndices 06, 07, 08, 09 e 10)

P1 – “Compreender, analisar e localizar as informações”. (Apêndice 06)

P2 – “Compreender o conteúdo posto de forma explícita ou implícita, para que a leitura seja compreendida e prazerosa”. (Apêndice 07)

P3 – “Buscar informações, compreendê-lo de forma ampla”. (Apêndice 08)

P4 – “Compreender nossas dificuldades. Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas) todos eles dependentes da situação e das finalidades de leitura”. (Apêndice 09)

P5 – “Compreender a ideia do texto e tomar posição em relação ao que foi lido”. (Apêndice 10)

A impressão que se tem, pelo uso dos verbos “compreender” (em todas as falas), “analisar”, “localizar” e “buscar”, é que todos os professores teriam a ideia de que existe uma única interpretação, cabendo ao leitor compreender o que foi dito, como se o texto fosse fechado. Isso não é verdade, como bem diz Koch (2015, p. 19) “É por essa razão que falamos de *um* sentido para o texto, não *do* sentido, e justificamos essa posição, visto que, na atividade de leitura, ativamos: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade,

conhecimentos textuais”. Marcuschi corrobora com a autora dizendo que “é razoável admitir que leitura e compreensão de texto não é uma atividade de vale-tudo. Um texto permite muitas leituras, mas não infinitas” (MARCUSCHI, 2008, p. 257). E é tarefa do professor mediar para que se encontrem pistas nos textos para interpretações, formando leitores proficientes que possam, inclusive, chegar ao nível considerado “desejável”.

6.2 OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Considerando as indagações feitas na introdução do trabalho e o referencial teórico discutido, os dados coletados nas observações das aulas foram analisados a partir de quatro categorias: a concepção dos professores sobre o trabalho com a argumentação, o lugar dos textos argumentativos nas aulas de leitura, os tipos de atividades realizadas nas aulas (por eixo: leitura, oralidade e análise linguística). Como dito anteriormente, para uma melhor compreensão, trataremos as professoras 2 e 4 como P2 e P4, e os Diários de Campo 01, 02 e 03 de DC01, DC02 e DC03, respectivamente.

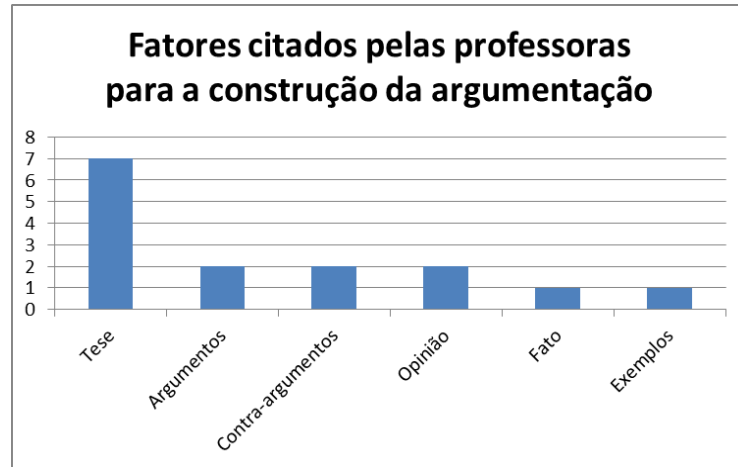
6.2.1 A concepção dos Professores Sobre o Trabalho com a Argumentação

Os textos com sequência predominantemente argumentativa, no sentido “strictu-sensu” da palavra, seriam aqueles em que “a argumentação se apresenta de maneira explícita e atinge o seu grau máximo” como afirmam Koch e Fávero (1987, p. 09). Segundo as dimensões pragmática, esquemática global e linguística de superfície, consideradas como critérios para se estabelecer uma tipologia, na argumentação encontraríamos sequências em gêneros que visam: persuadir o interlocutor a acreditar e/ou fazer algo. Para tanto, o texto argumentativo possui uma ordenação de pensamento (premissas- argumentos- contra-argumentos- síntese- conclusão), marcadores linguísticos (modalizadores, operadores argumentativos, metáforas temporais, citações de autoridade, etc.) a fim de organizar, modalizar e direcionar o texto para onde se pretende (KOCH & FÁVERO, 1987).

Com base nisso, as observações das aulas dos professores envolvidos em nossa pesquisa permitiram-nos perceber que há lacunas nas concepções dos professores sobre a argumentação e, conseqüentemente, em seu trabalho, pois eles tratam apenas de alguns elementos das categorias da dimensão esquemática global (tese, argumentos e contra-argumentos), como se isso englobasse a complexidade da tipologia textual em foco. Questões relativas à dimensão pragmática e linguística de superfície não foram citadas por eles.

Vejamos os aspectos da dimensão esquemática global aos quais os docentes chamam mais atenção:

Gráfico 12 – Fatores citados pelos professores para a construção da argumentação



Fonte: Autora, 2016.

A tese e os argumentos sempre são enfatizados pelas professoras como se fossem os elementos principais da argumentação, além de chamar a atenção dos fatos, opiniões e exemplos como recursos para defender o ponto de vista. No entanto, o estudo dessa tipologia é muito mais amplo, pois trata também dos aspectos pragmáticos (o quê/quando/como/onde/por que/quem), das marcas linguísticas e de uma ordenação ideológica que contribui com os objetivos textuais. Como as professoras sempre citam os mesmos elementos, isso nos leva a inferir que a concepção de argumentação que elas têm é apenas a defender uma tese com argumentos.

É possível confirmar essa concepção, pelas falas de cada professora:

Exemplo 8: DC01 (Apêndice 11)

95 **P2** – Quais os argumentos apresentados pela mulher?

Exemplo 9: Sobre o texto “Ambiente santificado” no DC02 (Apêndice 12)

61 **P2** – “Vocês lembram o que é fato e o que é opinião?”

74 **P2** – “Quais os argumentos que ela usa para tentar convencer?”

86 **P2** – “Qual é a tese desse texto? O que é tese?”

Exemplo 10: Sobre o exercício de interpretação no DC02 (Apêndice 12)

224 **P2** – “A1, o que é tese?”

Exemplo 11: Sobre o texto “A internacionalização da Amazônia” no DC03 (Apêndice 13)

83 **P4** – “Ele cita outros elementos como cidade, petróleo... O quê mais? O tempo todo ele
84 usa argumentos para nos convencer de que não se pode internacionalizar a Amazônia.”

A argumentação é construída em cima de um ponto de vista/tese sobre determinado assunto ou acontecimento. Para tanto, o autor lança mão de estratégias como o uso de dados, fatos, citações, exemplificações, comparações, e outras informações que fazem parte de seu acervo mental para convencer o leitor. Embora as professoras façam isso também, como mostram os exemplos 8, 9 e 10 e o gráfico 12, o trabalho é descontextualizado e o aluno não compreende como o texto se organiza, seu funcionamento, suas estratégias; ele pensa isoladamente, sem articulação.

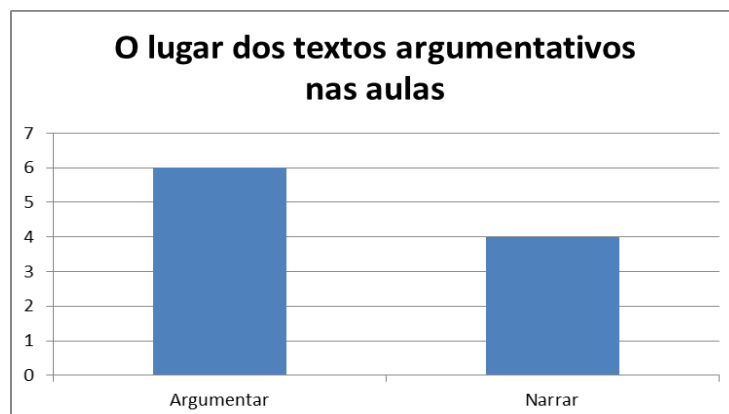
A argumentação faz parte do cotidiano das pessoas nos diversos gêneros que circulam na sociedade, no entanto, há alguns que trazem uma sequência com objetivos claros de convencer o interlocutor e, para isso, lança mão de recursos. Essas questões devem ser alvo de estudo nas salas de aula.

6.2.2 O Lugar dos Textos Argumentativos nas Aulas de Leitura

Nas aulas observadas, foram utilizados, ao todo, 10 gêneros textuais com diversas finalidades, desde fazer uma acolhida a realizar um trabalho específico com a argumentação. Apesar de o currículo ter os gêneros a serem trabalhados em cada unidade letiva, o professor tem a autonomia de utilizar outros conforme a necessidade. Essa atitude é semelhante à discussão feita por Sacristán (2000) quando fala do currículo moldado pelos professores que é o plano feito por eles e o currículo em ação que reflete as propostas escolares.

Vejamos quais tipologias foram enfatizadas nas aulas observadas:

Gráfico 13 – O lugar dos textos argumentativos nas aulas de leitura



Fonte: Autora, 2016.

Foram utilizados, também, dois textos não verbais: um vídeo e a fotografia. Esta, para os alunos distinguirem o que é fato e opinião; aquela, para realizar debate sobre a importância da leitura. Apesar de o currículo prever o trabalho com 22% de gêneros da ordem do argumentar e 31% dos da ordem do narrar (ver gráfico 09), esse dado não foi constatado nas aulas observadas, pois os professores podem fazer mudanças de acordo com as demandas.

Para atividades com a argumentação, foram utilizados quatro gêneros da ordem do argumentar (3 trechos de artigo de opinião, 1 crônica argumentativa, 1 opinião do leitor e 1 trecho de debate) e quatro da ordem do narrar (1 fábula, 1 história em quadrinhos, 1 piada e 1 crônica). Embora nem todos tenham uma sequência predominantemente argumentativa, os gêneros foram utilizados supostamente com tal finalidade. No entanto, o que percebemos é que o objetivo central das atividades desenvolvidas, principalmente por P2, era o trabalho com os descritores do SAEPE, pois se passou de um gênero a outro de forma muito aligeirada e deu-se ênfase às habilidades da prova.

P2, em momento algum, se debruça sobre a importância ou características dos gêneros lidos, passando logo para outro. Um trabalho mais detalhado sobre cada gênero, suas especificidades, utilidades traria uma maior contribuição para a competência linguística dos alunos. Por exemplo, a história em quadrinho (DC01, Apêndice 11) permite fazer uma análise mais profunda da linguagem mista. Cada quadrinho deveria ser analisado, detectando, por exemplo, as características do gênero textual, os recursos que utiliza e com que finalidade, as expressões faciais (o quanto elas dizem!) e outras possibilidades de desfecho, inclusive.

Já o texto de Cristovam Buarque “A internacionalização da Amazônia” (DC03, Apêndice 13) traz diversos elementos que poderiam ser explorados por P4. O autor não só responde como rebate a pergunta que traz uma oposição entre ser brasileiro e ser humanista. Nessa provocação, ele argumenta do ponto de vista do Humanismo, apresentando comparações entre a Amazônia e exemplos de outros bens mundiais como o petróleo, os museus e grandes centros urbanos, que por tal importância, deveriam também ser internacionalizados. No final, ele conclui que, como o mundo o vê como brasileiro, lutará para que a Amazônia continue sendo do Brasil.

Antunes (2010, p. 215), ao tratar dos “critérios de análise” dos textos, enfatiza que “a função predominante, o objetivo geral, as ideias principais, o ponto de vista dominante, tudo, enfim, que caracteriza o texto como um todo deve constituir o interesse primeiro de qualquer análise”, ou seja, identificar a tese de um texto, por exemplo, é importante para a construção

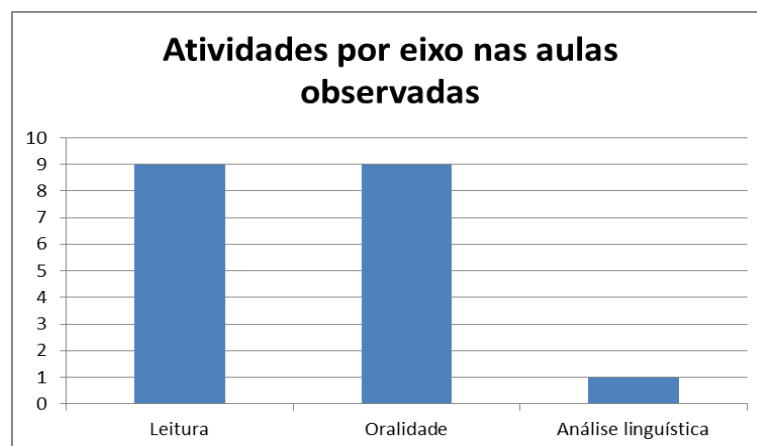
dos sentidos de um texto argumentativo, mas outros aspectos que colaboram com o entendimento global, devem ser objeto de estudo.

Além disso, a escolha dos textos a serem levados para a sala de aula deve ser criteriosa. Segundo PEBPE (2012c, p. 70), é preciso que tenham “macroestrutura canônica, com tese e argumento, com clara marcação tópica, partindo para textos mais complexos, que envolvam o diálogo entre vozes discordantes, com a exposição de tese, argumentos e contra-argumento”. É necessário possibilitar o acesso a exemplos bem estruturados de textos argumentativos, para que os alunos os tenham como exemplos para análise e produção.

6.2.3 Os Tipos de Atividades Realizadas nas Aulas

Foram realizadas diversas atividades relativas aos eixos preconizados nos PEBPE e no currículo do estado: oralidade, letramento literário, leitura, escrita e análise linguística. Neste trabalho, a escrita não é o foco da pesquisa, por isso não é citada. Já o letramento literário foi citado de forma indireta ao enumerarmos os gêneros textuais utilizados no tópico “O lugar dos textos argumentativos nas aulas de leitura” e as atividades com oralidade e análise linguística foram realizadas conjuntamente às de leitura.

Gráfico 14 – As atividades por eixo nas aulas observadas



Fonte: Autora, 2016.

Observemos que foram nove atividades de leitura, nove de oralidade e uma de análise linguística. Nas situações de leitura, foram solicitadas sete vezes que lessem um texto e respondessem a perguntas e duas vezes que apenas lessem o texto para tentar compreendê-lo.

Exemplo 12 – Atividade de leitura (ler e responder a perguntas, no DC01 – Apêndice

11)

- 95 **P2** – Quais os argumentos apresentados pela mulher?
 96 **P2** - Ela apresenta motivos que justifiquem uma separação?
 97 **P2** - Como era a convivência deles?
 98 **P2** - A mulher tinha um amante? Justifique.

Neste caso, são perguntas que não exigem do aluno muito raciocínio, porque as respostas estão na superfície do texto. Basta ler, que as encontram. Não vai ser necessário recorrer às referências, aos conhecimentos prévios, ao contexto de produção, às características do gênero e nem qualquer outra coisa que possa levá-los a fazer inferências.

Exemplo 13 – Atividade de leitura (ler e responder a perguntas, no DC02 – Apêndice

12)

132 A sociedade atual testemunha a influência determinante das tecnologias digitais na vida
 133 do homem moderno, sobretudo daquelas relacionadas com o computador e a internet.
 134 Entretanto, parcelas significativas da população não têm acesso a tais tecnologias. Essa
 135 limitação tem pelo menos dois motivos: a impossibilidade financeira de custear os
 136 aparelhos e os provedores de acesso, e a impossibilidade de saber utilizar o
 137 equipamento e usufruir das novas tecnologias. A essa problemática dá-se o nome de
 138 exclusão digital.

139

140 3. Percebe-se que o texto defende a tese de que:

- 141 a) as tecnologias digitais são atualmente importantíssimas na vida do homem.
 142 b) a internet e o computador não estão disponíveis a todos os segmentos da população.
 143 c) há a existência de uma problemática de, pelo menos, duas causas: a exclusão digital.
 144 d) a inexistência de recursos afastam da internet expressivos segmentos da população.

Exatamente 5 questões como esta foram entregues para identificar a tese e uma com pontos de vista diferentes sobre um mesmo tema. O que se lamenta aqui é que os textos foram utilizados só para identificar o que estava proposto, nada mais foi discutido com os alunos. A atividade de leitura vai muito além de se “decifrar” o que o autor quer dizer e treinar certo descritor para uma prova.

Nas situações de oralidade, houve a interpretação oral em quatro situações, um debate em duas e escuta em três:

Exemplo 14: Atividade com oralidade (interpretação oral, no DC03 - Apêndice 13)

- 80 **P4** – “Sobre o quê está falando?”
 81 **A1** – “A internacionalização da Amazônia.”
 82 **P4** – “Quais as comparações que ele faz com o Brasil?”

Exemplo 15: Atividade com oralidade (debate no DC03 - Apêndice 13)

- 102 **P4** – “As vantagens que a internet proporciona compensam os problemas que ela pode
 103 provocar?”

- 104 **A1** – “Sim! As vantagens são muito boas, por isso vale a pena.”
 105 **A2** – “Não. O uso do celular atrapalha a aula.”
 106 A professora diz o seu ponto de vista e termina chamando a atenção para as duas falas
 107 que foram opostas, enfatizando que são opiniões diferentes.

Exemplo 16: Atividade com oralidade (escuta de texto no DC01 - Apêndice 11)

- 07 Primeiro ela sugeriu que fosse feito um círculo na sala e fez a leitura do texto “A canoa”
 08 de Paulo Freire:

Nos exemplos 14, 15 e 16 as professoras fazem perguntas orais sobre textos lidos e/ou escutados e promovem debates sobre temas polêmicos. São atividades que podem permitir a construção e partilha de conhecimentos e o desenvolvimento da fala em situações formais, sendo importantes para a formação dos alunos. Além disso, tais atividades também contribuem para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos.

Quanto à análise linguística, P2 entregou o texto “Ambiente santificado”, com palavras destacadas, no sentido de tentar fazer com que os alunos percebam a importância de determinados elementos no texto.

Exemplo 17: Atividade com análise linguística (no DC02 - Apêndice 12)

- 70 Com o silêncio como resposta e voltando para o texto projetado, chama a atenção para
 71 os “elementos articuladores” do texto (os que estão destacados) e vai lendo aos poucos
 72 e perguntando aos alunos a classificação morfológica dos termos em destaque:
 73 pronome, conjunção, advérbio, artigo.
 75 Ela vai chamando atenção de alguns elementos, outros, não. Na penúltima linha, há a
 76 palavra “né”. P2 para nesta palavra para concluir que se trata de uma linguagem
 77 coloquial, mas não discutiu a importância ou o porquê dessa variedade perpassar o
 78 texto.

As escolhas lexicais não são feitas aleatoriamente, elas têm um propósito que compactua com os objetivos do texto. Na verdade, P2 tentou classificar morfológicamente com os alunos as palavras destacadas, chamou a atenção para uma marca da linguagem coloquial, mas não a explorou. Faltou, na prática da professora, a reflexão sobre como essas palavras se relacionam na superfície textual, qual a sua importância para a construção do texto, levantando outras possibilidades de organização e qual a relação entre o uso da linguagem coloquial e o gênero textual, o locutor, o interlocutor, a situação comunicativa, enfim.

Nenhuma professora trabalhou com as diversas possibilidades de leitura, nem analisou a fundo a organização, aspectos linguísticos e pragmáticos. O texto “Ambiente santificado”,

por exemplo, poderia ter sido mais explorado em relação aos seguintes elementos: a) o título “santificado” quer dizer sagrado, que merece veneração ou respeito e que não deve ser violado (era essa a relação da autora com o seu quarto, pois, apesar na suposta bagunça, não queria que outras pessoas o invadissem/violassem). Sem contar na expressão que a mãe dela utilizou “Meu Deus!”, que traria outro significado ao adjetivo “santificado”; b) o duplo campo semântico: quando se trata de “bagunça”, encontramos as expressões “um milhão de coisas”, “amontoado”, “desorganizado”, “bagunceiros”, “jogando tudo por aí”, “misturavam tudo”, “cadeira da bagunça/preguiça”; já para a organização usa “organizada”, “arrumar as minhas coisas”, “em pares”, “organizar por setores”, “setor dos papéis”, “setor das maquiagens”, “setor das roupas” e “cadeira da bagunça/preguiça”. Esta, para a autora, é sinônimo de organização; c) os motivos das repetições de, por exemplo, “quarto santo” e “bagunça organizada”; d) os articuladores temporais, espaciais, as relações lógico-semânticas, o uso de pronomes para reiterar; e) quais os objetivos do texto, a quem se dirige e por que; f) como o texto é organizado para tentar convencer o interlocutor?. Enfim, fazer uma análise mais ampla, mas P2 se perdeu em meio a classificações e descritores do SAEPE.

Percebemos, principalmente nas atitudes de P2, um apego às habilidades contempladas no SAEPE, mais que o trabalho pontual com os textos. Vejamos quais foram:

Gráfico 15 – As habilidades contempladas nas aulas



Fonte: Autora, 2016.

Todas as oito habilidades foram trabalhadas também de modo aligeirado, como se quisessem dar conta de toda a matriz curricular, o que pode ser constatado pelas falas de P2:

Exemplo 18: Duas habilidades destacadas (sobre a história em quadrinho (no DC01 - Apêndice 11)

52 **P2** – “O que vocês observam nas imagens? É linguagem verbal, não verbal ou mista?”

57 **P2** – “Qual o efeito de humor?”

Exemplo 19: Cinco habilidades destacadas (sobre “Ambiente santificado” no DC02 - Apêndice 12)

05 **P2** – “Vocês esqueceram o que são informações explícitas, implícitas, efeitos de humor, distinguir fato de opinião?”

61 **P2** – “Vocês lembram o que é fato e o que é opinião?”

86 **P2** – “Qual é a tese desse texto? O que é tese?”

Essas atividades acabam treinando para a prova e o objetivo do ensino não é esse. O SAEPE avalia e monitora o que os alunos estão aprendendo na escola e um dos trabalhos importantes para essa aprendizagem é a leitura. Os textos devem ser lidos e analisados de forma ampla.

Bonamino e Sousa (2012) alertam para o cuidado de não se dar uma focalização excessiva à avaliação, limitando o currículo ao ensino para o teste. Não se trata aqui, de dizer que P2 deveria trabalhar todos os aspectos textuais de uma vez, mas planejar quais serão explorados e por que; e mais, quais textos têm uma qualidade compatível com o nono ano. Não se trata, também, de desvalorizar as avaliações externas, pelo contrário, elas são importantes por trazerem indícios de falhas na educação e apontarem direcionamentos, mas elas não podem ser a razão de dar aula, e sim um instrumento de reflexão e aprendizagem.

7 PROPOSTA DE CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta seção, trazemos uma proposta de intervenção para promover aprendizagens: o “Curso de Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa: Textos Argumentativos”, que toma como aporte metodológico Nóvoa (1992), ao colocar o professor como protagonista dos processos educacionais, de modo que possa interagir com outros docentes, compartilhando saberes, experiências, em busca de uma formação pessoal autônoma e profissional coletiva numa perspectiva crítico-reflexiva.

O curso poderá permitir uma reflexão acerca da importância das avaliações externas e a apropriação dos seus resultados, a aprendizagem/aperfeiçoamento de conhecimentos sobre a tipologia argumentativa e a possibilidade de integração entre a teoria e a prática, buscando alternativas para melhorar a aprendizagem dos alunos.

7.1 ASPECTOS ORGANIZACIONAIS E DE FUNCIONAMENTO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O curso terá duração de 44 horas, sendo 28 correspondentes a atividades presenciais de formação e 16 horas de intervenções a serem realizados em uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental. As 28 horas de formações presenciais serão distribuídas em 6 encontros: 4 módulos mensais, um seminário de abertura e outro de encerramento, com a apresentação dos resultados dos trabalhos realizados e entrega de certificados.

Além disso, será criado no *Facebook* um grupo para tirar dúvidas, compartilhar materiais, sugestões e quaisquer outras atividades a distância.

7.1.1 Fluxograma de Atividades

Módulos	Temas/atividades	A distância	Presencial
	Seminário de abertura	---	4 h
Módulo 1	Apropriação dos resultados do SAEPE em Língua Portuguesa	4 h	4 h
Módulo 2	Especificidades da sequência argumentativa I	4 h	4 h
Módulo 3	Especificidades da sequência argumentativa II	4 h	4 h
Módulo 4	Os projetos de letramento	4 h	4 h
	Seminário de encerramento	---	8 h
			Total: 44 horas

7.1.2 Metodologia do Curso

A metodologia do “Curso de Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa: Textos Argumentativos” deverá possibilitar a apropriação dos resultados do SAEPE de Língua Portuguesa para viabilizar um trabalho mais pontual; a ampliação dos conhecimentos sobre as especificidades dos textos da ordem do argumentar e a intensificação de práticas com essa tipologia, bem como com a leitura, além da promoção de intercâmbio de experiências e saberes entre professores de diversas escolas.

As comunicações ao longo do curso poderão ser feitas de modo presencial nos módulos ou *on-line* através das redes sociais. Cada módulo exigirá uma ação a ser realizada com uma turma que o professor leccione (preferencialmente dos anos finais do Ensino Fundamental). Para o acompanhamento, o docente deverá fazer o monitoramento em diário, portfólio ou outro recurso de registro e levar para os encontros presenciais, além dos resultados da atividade proposta.

Por fim, serão apresentados, em forma de seminário, os resultados (avanços, dificuldades, descobertas, reflexões) das práticas ao longo do curso.

7.1.3 Avaliação do/no Curso

O formador da turma preencherá fichas de acompanhamento do desenvolvimento dos cursistas através dos critérios de: compromisso em realizar as atividades presenciais e a distância; coerência entre a teoria e a prática; inovação. Além disso, os próprios cursistas farão autoavaliações e apreciações das atividades desenvolvidas pelos formadores nos módulos, segundo os critérios: domínio do conteúdo, envolvimento da turma e metodologia.

7.1.4 Módulos

7.1.4.1 Módulo 1: Apropriação dos resultados do SAEPE em língua portuguesa

Apresentação:

A avaliação perpassa todo o processo educativo e, de forma didática, pode propiciar uma reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem, com foco nas dificuldades enfrentadas e possibilidades de avanço.

Hoje, prima-se pela avaliação formativa que permite um melhor acompanhamento das aprendizagens e metodologias. Mas outro tipo de avaliação ganha força nos últimos anos: a

externa. Seus testes são elaborados a partir de uma Matriz de Referência que é uma espécie de recorte do currículo, ou seja, corresponde às habilidades que são desenvolvidas.

Uma das necessidades emergentes é a apropriação dos resultados por parte da comunidade escolar. Quando se fala em apropriação, há uma referência a conhecer os avanços, regressos e buscar estratégias para melhoras nos resultados/aprendizagens.

Para que o professor de Língua Portuguesa possa fazer intervenções mais pontuais, é preciso que detecte em quais as habilidades os alunos demonstram mais dificuldades. Essa é a importância desse primeiro módulo, pois entendemos que saber qual o principal problema possibilita ações mais efetivas.

Objetivo:

O objetivo geral deste Módulo é promover a apropriação dos resultados de Língua Portuguesa do nono ano do Ensino Fundamental no teste do SAEPE, constatando quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos para que sejam feitas uma reflexão e intervenção.

Desenvolvimento das atividades presenciais:

- Realização de dinâmica para fazer reflexões sobre a importância do SAEPE;
- Exposição de informações em slides sobre o que é o SAEPE, sua organização, elaboração dos testes e relevância para a prática docente;
- Coletando dados do SAEPE: realização, individualmente, com o uso de *notebooks* ou *tablets*, de uma pesquisa no site do CAEd sobre os resultados do nono ano,¹⁶ para que os professores possam saber como encontrar esses dados depois;
- Transformando os dados em gráficos: exposição de como transformar os dados em gráficos através do Excel, para se ter uma ideia relativamente precisa dos resultados;
- Socialização dos resultados a que cada cursista teve acesso;
- Debate sobre as possíveis causas dos resultados positivos e negativos;
- Avaliação do Módulo.

¹⁶ É possível encontrar os resultados por escola, por turma, por aluno e por descritor.

Atividades a distância:

- Solicitar que façam um atividade de leitura com um texto argumentativo com seus alunos, fazendo registros das dificuldades e habilidades dos alunos.

7.1.4.2 Módulo 2: Especificidades da sequência argumentativa I

Apresentação:

Como detectado, os alunos estão apresentando mais dificuldades nos descritores D10 (Distinguir fato de opinião) e D19 (Identificar a tese de um texto), habilidades que são exploradas comumente em gêneros textuais de sequência predominantemente argumentativa. Essa dificuldade pode ser porque o aluno lê pouco e, portanto, não compreende o que lê, e/ou pode ser porque o próprio professor também tem dificuldades com essa tipologia.

Sendo assim, é necessário o desenvolvimento de projetos de letramento (a serem tratados do Módulo 4) e um estudo sistemático sobre a tipologia argumentativa, pois, se o texto deve ser o objeto de estudo, conhecer as suas especificidades é de suma importância para se ter mais segurança e autonomia no ensino.

Objetivo:

O objetivo geral deste Módulo é possibilitar um estudo sistemático da sequência textual argumentativa, sanando dúvidas e levantando possibilidades de um trabalho mais intenso com essa tipologia nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, solicitar uma pesquisa de como essa tipologia aparece no principal recurso utilizado, o livro didático.

Desenvolvimento das atividades presenciais:

- Organizando textos em tipologias: distribuir, para cada participante, um texto (ver Anexo 01) para que leiam e analisem a sequência textual predominante; dispor cinco caixas (modelo no Apêndice 03) com as tipologias¹⁷ de Schneuwly e Dolz (2004), os da ordem do: narrar, argumentar, descrever

¹⁷ Caso a equipe perceba a necessidade, ao invés de trabalhar com a organização de Schneuwly e Dolz (2004), pode-se optar pela de Marcuchi (2012) com narração, descrição, argumentação, exposição e injunção.

ações, expor e relatar; cada um vai justificar a classificação do texto que recebeu, ao colocá-lo na caixa/tipologia correspondente; fazer discussões sobre cada texto (sua autoria, contexto, finalidades, organização e características da tipologia que predomina);

- Entrega de um artigo de opinião sobre uma temática atual para que seja lido, discutido e utilizado para fazer o estudo das especificidades da sequência argumentativa;
- Exposição, em slides, das dimensões¹⁸ pragmática e esquemática global da sequência argumentativa, solicitando aos cursistas que vão identificando essas características no artigo que receberam;
- Discussões¹⁹ e esclarecimento de dúvidas;
- Montando uma superestrutura argumentativa: ainda nos mesmos grupos, receberá, cada um, um artigo de opinião desmontado (como o exemplo no Anexo 02, mas em tamanho grande para cartaz) para que o organizem;
- Apresentação e explicação da organização feita, considerando o seu contexto, autoria, finalidade e características;
- Avaliação do Módulo.

Atividades a distância:

- A tipologia argumentativa no livro didático: pesquisar, no livro didático de Língua Portuguesa, os exemplos de gêneros que possuem uma sequência predominantemente argumentativa, e escolher um para analisar qual tratamento ele recebe, tomando como aporte teórico o estudo de Koch e Fávero (1987) e levar as observações e registros para o próximo encontro.

7.1.4.3 Módulo 3: Especificidades da sequência argumentativa II

Apresentação:

Alguns gêneros textuais, com sequências argumentativas, utilizam diversos recursos linguísticos para garantir a sua coesão e coerência, bem como os seus objetivos pragmáticos.

¹⁸ Koch e Fávero (1987).

¹⁹ Se necessário, entregar um material impresso com o que foi discutido sobre a sequência argumentativa.

Podem ser desde marcadores temporais a operadores argumentativos. Perceber a presença desses elementos e sua contribuição para a tessitura e construção de significados do texto é de suma importância nas aulas de Língua Portuguesa.

Sendo assim, entendemos que é necessário realizar um trabalho mais detalhado sobre os elementos linguísticos que assessoram os objetivos textuais e que contribuem com a construção dos sentidos do texto.

Objetivo:

O objetivo geral deste Módulo é promover um estudo sobre a dimensão linguística de superfície dos textos argumentativos de acordo com Koch e Fávero (1987), apontando como ela se configura, para que os professores possam ter subsídios para explorar esses aspectos na sala de aula. Além disso, detectar e discutir o tratamento dado à tipologia argumentativa no livro didático.

Desenvolvimento das atividades presenciais:

- Socialização da atividade realizada com o texto do livro didático de Língua Portuguesa, discutindo se há a exploração das dimensões pragmática e esquemática global, bem como os direcionamentos que devem ser tomados pelos professores, caso haja falhas nesse aspecto;
- Retomada do artigo de opinião do módulo anterior, para revisão;
- Estudo da dimensão linguística de superfície, em três etapas, com material de apoio (ver Apêndice 04): os articuladores textuais, os operadores argumentativos e articuladores metadiscursivos. Deverão ser explicados, um de cada vez, seguidos de identificação no artigo de opinião e em outros exemplos trazidos pelo tutor;
- Discussão coletiva sobre as contribuições desses elementos para os objetivos textuais e pragmáticos do autor;
- Avaliação do Módulo.

Atividades a distância:

- Solicitar a realização de atividades de leitura na sala de aula, biblioteca, casa e outros espaços que possam contribuir com a compreensão de textos diversos.

7.1.4.4 Módulo 4: Os projetos de letramento

Apresentação:

Segundo uma pesquisa feita pelo Ibope e encomendada pelo Instituto Pró-livro (2016)²⁰, o brasileiro está lendo mais agora: 2,54 obras em parte ou integrais. Parece um grande avanço, mas ao ler a pesquisa, constata-se que os livros lidos são aqueles de fácil consumo (vendidos em revistas como Avon). O que se nota é que o brasileiro está lendo mais com qualidade de menos, pois esses livros como “Diário de um banana” ou “Casamento blindado” não exige do leitor muitas habilidades de interpretação, como os de Machado de Assis que também é citado na pesquisa.

Por que tratamos deste assunto? Porque para se identificar algumas peculiaridades dos textos ou a sua compreensão global, é necessária uma leitura mais atenciosa, sendo assim, é importante que, na escola, faça-se um trabalho efetivo e sistemático com a leitura. Esses livros são importantes para o começo do desenvolvimento do gosto pela leitura, mas o trabalho não pode se esgotar aí. Dessa forma, há a necessidade do trabalho com projetos de letramento, utilizando e ressignificando os textos que circulam na sociedade e que devem ser lidos porque têm uma funcionalidade pragmática na vida dos alunos.

Objetivo:

O objetivo geral deste Módulo é refletir sobre a importância do trabalho com projetos de letramento para que se possam fazer intervenções mais efetivas que minimizem as dificuldades dos alunos e possibilitem mais aprendizagens. Além disso, promover um intercâmbio de experiências entre os professores sobre as práticas exitosas que participaram.

Desenvolvimento das atividades presenciais:

²⁰ Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/numero-de-leitores-no-brasil-sobe-6-entre-2011-e-2015-diz-pesquisa.ghtml> acessado em 23 de julho de 2016.

- Socialização das atividades realizadas com leitura nas salas de aula e/ou outros espaços;
- Exibição, através de slides e vídeos, de exemplos de projetos de letramento que deram certo quanto ao trabalho com temas de interesse dos alunos, ao desenvolvimento do gosto pela leitura e melhor aprendizagens;
- Compartilhamento de experiências exitosas pelos cursistas;
- Debate sobre a importância do desenvolvimento dos projetos de letramento;
- Avaliação do Módulo.

Atividades a distância:

- Solicitar a realização de atividades de leitura, na sala de aula, com um texto argumentativo, seguindo as sugestões e estudos realizados nos Módulos;
- Solicitar que produzam uma apresentação em slides dos dados iniciais e finais do seu trabalho e apontamentos acerca dos avanços e dificuldades no decorrer do curso.

7.1.5 Seminários

7.1.5.1 Seminário de abertura

O seminário de abertura será realizado com todos os cursistas para que conheçam como será a metodologia e objetivos do curso. Além disso, haverá uma palestra e debate com um tema pertinente.

7.1.5.2 Seminário de encerramento

O seminário de encerramento será realizado após os 4 módulos de atividades presenciais e a distância. Na ocasião, cada cursista apresentará os dados iniciais e finais do seu trabalho e fará apontamentos acerca dos avanços e dificuldades no decorrer do curso. Ao final, todos receberão o certificado de participação e aproveitamento.

8 CONCLUSÃO

A nossa inquietação surgiu ao constatar que os alunos do nono ano de uma referida escola, o Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira-PE, estavam apresentando dificuldades em alguns descritores do SAEPE, estes, muito relacionados aos textos argumentativos. Essas inquietações foram respondidas ao longo do trabalho através de pesquisas bibliográficas, coleta e análise de dados.

Houve uma discussão, primeiramente, sobre os tipos de avaliação: classificatória, diagnóstica e formativa, chegando à externa, levando-nos à conclusão de que o processo avaliativo deve se constituir em um acompanhamento da construção de conhecimentos, momento este em que o professor também deve se autoavaliar.

Para a avaliação externa, tema emergente, foi feito um percurso desde as primeiras experiências nos anos 80 até chegar ao SAEB e, finalmente, ao SAEPE. Quanto a este, discorreremos sobre como surgiu, sua metodologia, objetivos e público-alvo, considerando que o local de pesquisa é avaliado por esse sistema.

Já que os testes do SAEPE são elaborados a partir de uma Matriz de Referência, que seria um recorte do currículo, procuramos identificar a relação entre os dois documentos. Tratamos, primeiro, do que seria o currículo para alguns autores, como Moreira (1997), Sacristán (2000) e Bonamino e Sousa (2012). Para estes, a avaliação externa e o currículo caminham juntos e acabam surgindo três gerações: a primeira, com a avaliação que diagnostica a qualidade da educação sem prejuízos nem recompensas aos envolvidos; a segunda, que traz consequências simbólicas positivas e negativas às escolas; e a terceira, que acarreta uma responsabilidade forte às instituições de ensino, com punições e recompensas. O SAEPE pertence à terceira geração.

Quanto à Matriz de Referência do SAEPE, ela tem 20 descritores agrupados em seis tópicos: práticas de leitura; implicações do suporte, do gênero e/ou enunciados entre textos; coesão e coerência; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; variação linguística. Fizemos um levantamento das expectativas de aprendizagem do currículo de LP do 6º ao 9º ano de Pernambuco relacionamos às habilidades da Matriz (ver quadro 02) e constatamos que a Matriz de Referência do SAEPE é, sim, um recorte do currículo, pois ela é contemplada em todos os anos e suas unidades bimestrais.

Os resultados do SAEPE são padronizados em: Elementar I, Elementar II, Básico e Desejável. Infelizmente, a escola referenciada, o Colégio Normal Estadual, teve uma queda do nível Básico de 2013 para o Elementar II em 2014. Nessa queda, os descritores D10

(Distinguir fato de opinião) e D19 (Identificar a tese de um texto) tiveram aumento de erros e como eles estão, geralmente, associados a textos argumentativos, tratamos também dessa tipologia.

Para chegarmos à discussão da argumentação, tratamos, primeiro e de forma sucinta, da teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin; em seguida, das definições de gênero e tipo textual de Marcuschi (essa diferenciação causa muitas dúvidas ainda aos docentes); da proposta do agrupamento de gêneros em tipos textuais de Schneuwly e Dolz; e, por fim, fizemos uma caracterização da tipologia argumentativa. Esta, segundo Koch e Fávero (1987), possui uma dimensão pragmática, esquemática global e linguística de superfície. Alguns desses estudos, infelizmente, ainda não são de conhecimentos do professor, e uma das ações que pode contribuir com isto é a formação continuada em serviço. Sendo assim, fizemos um breve percurso histórico da formação até as suas abordagens atuais.

No que se refere ao levantamento de dados, aplicamos um questionário aberto e fizemos observações livres, com anotações em diário de campo, a fim de realizarmos uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva. Com os dados do questionário, pudemos traçar um perfil dos professores de LP da escola e conhecer a sua concepção sobre as avaliações externas, os descritores e o trabalho com a argumentação.

Quanto ao perfil: há professores com início de carreira, com 3 anos de docência e aqueles no final, com 29 anos; a maioria tem como concepção de língua a interacionista; todos têm licenciatura em Letras e uma boa parte com especialização na área; praticamente todos utilizam os conhecimentos das formações continuadas para contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Quanto as outras questões do questionário: os professores consideram as avaliações externas importantes para a busca de uma educação de qualidade; no caso específico do SAEPE, apontam o descritor D10 como o de maior dificuldade, corroborando com a coleta de dados, mas o D19 não foi citado; o tipo textual mais utilizado é o narrativo (informação que nos levou a indagar sobre a possível influência do currículo na predominância dessa tipologia. Desta forma, organizamos os gêneros do currículo de Pernambuco em tipologias segundo a proposta de Schneuwly e Dolz e constatamos que sim, pois 31% são da ordem do narrar, 26% do expor, 22% do argumentar, 14% do relatar e 7% do descrever ações); os professores alegaram que, no trato com a tipologia argumentativa, exploram principalmente a coesão, seguida de pontos de vista e persuasão; e como as práticas de leitura são importantes para um

trabalho mais significativo. A maioria disse que ler é compreender e localizar informações²¹ (essa visão indica uma limitação dos docentes, visto que há vários sentidos que podem ser construídos a partir do texto).

Com os dados do diário de campo e observações, pudemos identificar: a concepção dos professores sobre o trabalho com a argumentação, o lugar dos textos argumentativos nas aulas de leitura e os tipos de atividades realizadas.

Quanto à concepção dos professores sobre o trabalho com a argumentação, pudemos constatar que há lacunas, pois eles tratam apenas de alguns elementos das categorias da dimensão esquemática global: tese, argumentos e contra-argumentos. Questões relativas à dimensão pragmática e linguística de superfície não foram citadas por elas. Como as professoras sempre tratam dos mesmos elementos, isso nos levou a inferir que a concepção de argumentação que elas têm é apenas defender uma tese com argumentos.

Quanto ao lugar dos textos argumentativos nas aulas de leitura, pudemos constatar que as maiorias dos gêneros levados para a sala foram da ordem do argumentar, mesmo o currículo prevendo uma sobreposição dos narrativos, os professores têm a liberdade de fazer mudanças de acordo com suas demandas. O que preocupou, no entanto, foi o tratamento dado a esses textos, passando-se de um gênero a outro de forma aligeirada, apenas para enfatizar os descritores do SAEPE, esquecendo-se de explorar as suas especificidades pragmáticas, linguísticas e textuais.

Neste trabalho, os tipos de atividades observadas foram organizados por eixo leitura, oralidade e análise linguística. As atividades de leitura foram: ler um texto e responder questões, em um caso as respostas estavam na superfície do texto (explícitas), em outro era para relacionar pontos de vista diferentes sobre um mesmo tema, e em cinco casos, para identificar a tese.

Nas atividades com oralidade, que antecediam e sucediam as de leitura, houve a interpretação oral, o debate e a escuta. Elas são relevantes por possibilitar a construção de conhecimentos e o desenvolvimento da fala.

Quanto à análise linguística, ela não existiu. Uma professora leu com os alunos um texto com palavras destacadas, os “elementos articuladores”, segundo ela, e foi classificando-as morfológicamente, apenas. E mais uma vez o texto não foi explorado, pois o que importou, prioritariamente, para as professoras, foi os descritores do SAEPE (oito, ao todo, entre eles os D10 e D19).

²¹ Ver Koch (2015) e Marcuschi (2008).

Pelo que foi pesquisado, coletado e discutido, tudo indica que o problema é que os professores estão presos aos descritores do SAEPE, não trabalhando a integridade dos textos, como: as diversas possibilidades de leitura, a sua organização, seus aspectos linguísticos e pragmáticos, além das dificuldades em lidar com as especificidades da tipologia argumentativa.

Pelas informações coletadas na GRE-Sertão do Alto Pajeú, há formações bimestrais sobre os conteúdos de cada unidade, mas não há a oferta de cursos de formação continuada para os professores. Dessa forma, finalizamos a teoria com a proposta do “Curso de Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa: Textos Argumentativos”, que possui uma metodologia de 44 horas de atividades presenciais e a distância para que o professor possa se apropriar dos resultados do SAEPE, ampliar os seus conhecimentos sobre a tipologia argumentativa, realizar atividades com seus alunos, realizar intercâmbio com outros docentes, estimulando assim, a autonomia e o desenvolvimento profissional e pessoal.

De uma maneira geral, esperamos que o nosso trabalho possa contribuir com os estudos sobre a argumentação na sala de aula e suscitar a investigação de outras temáticas que podem envolver, por exemplo, o tratamento dado à tipologia argumentativa nos livros didáticos através das propostas de interpretação escrita ou de produção de textos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ARAÚJO, C. H. **Rede Nacional de Avaliação da Educação Básica** / Carlos Henrique Araújo, Nildo Wilson Luzio, Eliezer Pacheco. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.
- ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículos: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARRETO, E. S. S. **A avaliação na educação básica entre dois modelos**. Educação e sociedade, Campinas, v. 22, n. 75, p. 48-66, ago. 2001.
- BAUER, M. W.; GASKELL, (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BECKER, F. R. **Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira**. Revista Ibero-americana de Educação. n.º 53/1 – 25/06/10.
- BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BEM-PERETZ, M. Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado. In: VILLAR ÂNGULO, L.M. **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Alcoy: Marfil, 1988.
- BESERRA, N. S. **Relações textuais em itens de avaliação de leitura**. Recife: UFPE, 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística).
- BONAMINO, A. C. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BONAMINO, A.; BESSA, N; FRANCO, C. (Org.). **Avaliação da educação básica**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/ na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: ciclo 1990**. Brasília, 1992.

_____. MEC. SEF. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo**, São Paulo: EDUC, 1999.

CASTRO, A. M. D. A. **A qualidade da educação básica e a gestão da escola**. In: FRANÇA, M. & BEZERRA, M. C. (Org.). **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Líber Livro, 2009. p. 21-44.

CASTRO, M. H. G. Apresentação ao MARCUSCHI, E. e SOARES, E. A. L. (Org.). **Avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1997.

COSTA, D. M. **Avaliação educacional em larga escala: a opção pela democracia participativa**. *Jornal de Políticas Educacionais*. Nº6/Julho-Dezembro de 2009, p. 12-21.

DEMO, P. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – I**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DUCROT, Oswald. *Analyse de texts et linguistique de l'énonciation*. In DUCROT, O. **Les mots du discours** (en collaboration). Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, Telma Ferraz. **Avaliação na escola e ensino de língua portuguesa: introdução ao tema**. In MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRA, H. M. **Gêneros textuais e discursivos: guia de estudos**. Lavras: UFLA, 2013.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (FVC). Estudos e pesquisas educacionais. Relatório Final. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Junho 2011. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/os_caminhos_da_formacao_pedagogica.pdf> acesso em 27 de jul. 2016.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

GATTI, B. A. **Formação continuada de professores: uma questão psicossocial**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HORTA NETO, J. L. **Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

KOCH, I. G. V. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

_____. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V.; FÁVERO, L. **Contribuição a uma tipologia textual**. Letras e Letras.V. 3, n.1, UFBA, 1987.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, laboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas. 2008.

LEAL, T. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITE, C. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. **Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital**. Revista Textos e Contextos: coletâneas em Serviço Social, Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 2. 2004, p. 115-130.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, A. P. M. (et al). A importância da qualificação dos profissionais da educação para os sistemas de avaliação das redes públicas de ensino. In: **Revista Pesquisa e Debate em Educação: Avaliação dos sistemas educacionais e autonomia dos entes federados.v2 n° 1**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, 2012. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/issue/archive>>. Acesso em 31/01/16.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? A construção do projeto de ensino e avaliação**, n. 8, São Paulo: FDE, 1990.

_____. C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. C. C. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – II**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

MINAS GERAIS. CAEd. **Guia de Elaboração de Itens: Língua Portuguesa**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, 2009.

_____. CAEd. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Portal da Avaliação**. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/portal/>>.

MARCUSCHI, E. **As categorias de avaliação da produção textual no discurso do professor**. Recife: UFPE, 2004. Tese (Doutorado em Linguística).

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

MENDONÇA, E. F. **Inclusão e sucesso escolar: elementos para formulação de indicadores de qualidade social da educação**. Brasília, 2005. [não publicado].

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

NÓVOA, António. (Coord.) Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, R. P. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

PÉCORRA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERNAMBUCO. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa / Secretaria de Educação**. - Recife: SE. 2008a.

_____. **Caderno de Orientações de Ação de Fortalecimento da Aprendizagem: Língua Portuguesa/Ensino Fundamental**. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, Recife: 2015a.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo de Português para o Ensino Fundamental com Base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco**. Recife: 2012a.

_____. Governo do Estado. Secretaria de Educação e Cultura. **Guia para a elaboração de itens para o Banco de itens do Estado de Pernambuco**. Recife: SEC/UNESCO, Abr./2000.

_____. Secretaria de Educação de Pernambuco. Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento: Módulo XI – **Monitoramento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem** / Secretaria de Educação. – Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012b.

_____. Secretaria de Educação. **Orientações teórico-metodológicas: Ensino Fundamental. Língua Portuguesa: 1º ao 9º ano**. Secretaria de Educação. Pernambuco, 2008b.

_____. Secretaria de Educação de Pernambuco. **Padrões de desempenho estudantil em Língua Portuguesa**. Juiz de Fora: CAEd, 2014a.

_____. Secretaria de Educação de Pernambuco. **Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco**. Juiz de Fora: CAEd, 2012c.

_____. CAEd. **Revista Pedagógica - Língua Portuguesa - 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. SAEPE – 2012/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, 2012d.

_____. CAEd. **Revista Pedagógica - Língua Portuguesa - 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. SAEPE – 2013/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, 2013.

_____. CAEd. **Revista Pedagógica - Língua Portuguesa - 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. SAEPE – 2014/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, 2014b.

_____. CAEd. **Revista Pedagógica - Língua Portuguesa - 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. SAEPE – 2015/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, 2015b.

_____. Secretaria de Educação de Pernambuco. **SAEPE 2002 – Relatório Estadual**. Recife: Secretaria de Estado da Educação, 2002.

PERRENOUD, P. **A Avaliação dos Estabelecimentos Escolares: um Novo Avatar da Ilusão Cientificista?** Genebra, 1998. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_49.html>. Acesso em 15/09/15.

_____, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, A. R.; HACK, J. R. **As marcas linguísticas da sequência argumentativa no gênero artigo de opinião**. In: XIX Seminário do CELLIP - Pesquisa em Língua e Cultura na América Latina, 2009, Cascavel, PR.

SAVIANI, N. **Currículo e trabalho pedagógico: prescrições políticas, prática negociada**. 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 184-202.

SOARES, E. A. L. Avaliação de rede e gestão democrática da política educacional. In MARCUSCHI, E.; SOARES, E. A. L. (Org.). **Avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1997.

SOLIGO, V. **As avaliações em larga escala da educação básica e a necessidade de formação do professor**. V Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Maio de 2010, Caixias do Sul, RS.

SOUSA, C. P. **Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional**. Série Ideias, FDE, São Paulo, n. 30, p. 161-174, 1998.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In MARCUSCHI, B; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UEMA, L. **SAEB: inclusão pela qualidade**. 2003. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/saeb/index.htm>

VALENÇA, M. A. Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – Saepe (2000-2002). In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. **Avaliação da Educação Básica**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 91-96.

VALLE, R. C. **Teoria da Resposta ao Item**. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, n. 21, p. 7-91, jan./jun. 2000.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 28, p. 23-37, jul./dez. 2003.

VIEIRA, S. M. **A construção do argumento do Ensino Médio:** uma investigação dos recursos argumentativos no gênero dissertativo-argumentativo escolar. Recife: UFPE/IFPI, 2013. Tese (Doutorado em Linguística).

APÊNDICES

Apêndice 01 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu, Laeigüea Bezerra de Souza, mestranda em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco/UAG, convido você para participar voluntariamente da minha pesquisa intitulada: **O TRABALHO COM TEXTOS ARGUMENTATIVOS NO NONO ANO: DA AVALIAÇÃO EXTERNA À REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES**. Tenho como objetivo conhecer as causas do baixo desempenho dos alunos dos nonos anos do Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira-PE no teste de Língua Portuguesa do SAEPE, especificamente no trato com os textos argumentativos. Tendo em vista o alcance desse objetivo, peço seu consentimento para fazer observações de aulas e registrar em diário para utilizar como corpus do projeto.

A observação será agendada e realizada durante a quantidade de horas/aula necessárias para verificar o trabalho com a leitura e textos argumentativos. Esclareço, ainda, que você não será submetido a nenhum tipo de teste e que a pesquisa não trará prejuízo a sua qualidade e condição de vida e trabalho. Ressalto que a sua participação é voluntária, ou seja, você terá liberdade de não querer participar e pode desistir em qualquer momento, mesmo após ter iniciado, sem nenhum prejuízo.

Garanto, ainda, que os dados produzidos pelos participantes serão acessados apenas pela pesquisadora e pelos participantes, comprometendo-me a manter confidencialidade. As informações colhidas farão parte do meu banco de dados e serão tratadas de forma sigilosa, não havendo divulgação personalizada de nenhuma delas. Os resultados obtidos poderão ser apresentados e publicados em eventos científicos.

Todos os participantes receberão esclarecimentos sobre qualquer dúvida a respeito da pesquisa. Para facilitar esse processo, disponibilizo meu telefone: (87) 99668-3536; meu e-mail: laeigüea@gmail.com Este termo está elaborado em duas laudas, sendo uma para o sujeito da pesquisa e outro para o arquivo do pesquisador.

Eu, _____, aceito participar da pesquisa **O TRABALHO COM TEXTOS ARGUMENTATIVOS NO NONO ANO: DA AVALIAÇÃO EXTERNA À REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES**, de forma livre e esclarecida.

Afogados da Ingazeira, _____ de _____ 2016.

Participante

Pesquisadora

Apêndice 02 – Carta de Anuência- Escola Pública

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS – UAG/UFRPE**

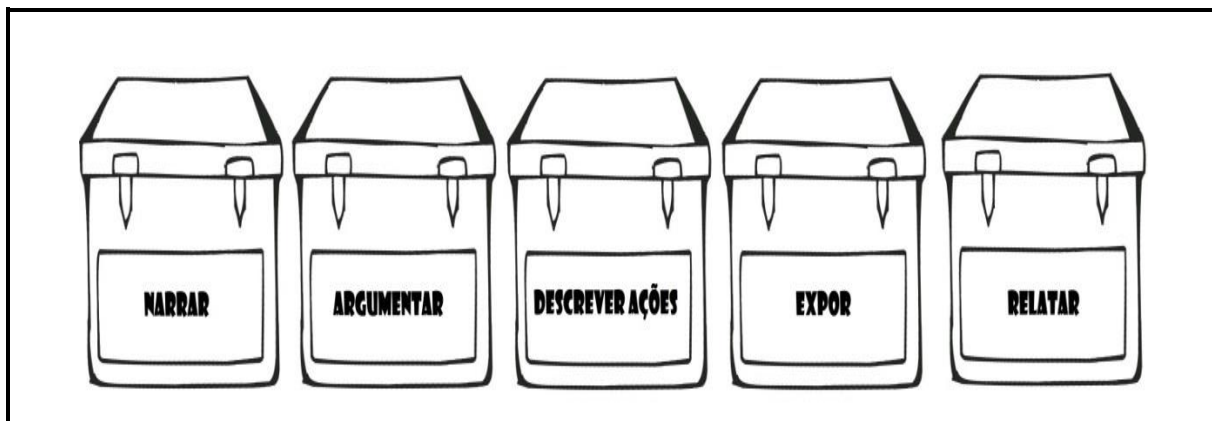
CARTA DE ANUÊNCIA – ESCOLA PÚBLICA

Pela presente, o Colégio Normal Estadual, sediado à Rua Padre Luiz de Campos Góes, s/n, Centro, Afogados da Ingazeira- PE, representado pela diretora Edjane Gomes dos Santos, declara que tem plena e total consciência e concordância com a realização do projeto de pesquisa **O trabalho com textos argumentativos no nono ano: da avaliação externa à reflexão sobre as práticas escolares**, realizada pela pesquisadora Laeiguea Bezerra de Souza para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco/UAG, sob a orientação da professora Dr.^a Ângela Valéria Alves de Lima, durante o ano letivo de 2016.

Afogados da Ingazeira, 19 de abril de 2016.

Edjane Gomes dos Santos

Apêndice 03 – Modelo das caixas para trabalho com tipologias textuais



Fonte: Autora, 2016.

Apêndice 04 – Aspectos da dimensão linguística de superfície dos textos argumentativos

Articuladores textuais

Articuladores	Definição	Exemplos
De situação ou ordenação no tempo e/ou espaço	Servem para sinalizar a progressão temporal e espacial nos textos.	Antes, depois, em seguida, a seguir, defronte de, além, mais além, do lado direito, do lado esquerdo, a primeira vez que, a última vez que, muito tempo depois etc.
De relações lógico-semânticas	Fazem a ligação, geralmente, entre orações através de conectores, estabelecendo relações.	Condicionalidade, causalidade, mediação ou finalidade, disjunção ou alternância, temporalidade (tempo exato, anterior, posterior, simultâneo ou progressivo), conformidade e modo.
De organização textual	Servem para “organizar o texto em uma sucessão de fragmentos que se complementam e orientam a interpretação” (KOCH, 2016, p. 140), eles podem indicar o início, a continuidade ou intermediação e fim.	Primeiramente, depois, em seguida, enfim, por um lado/por outro, às vezes/outras vezes, em primeiro lugar/em segundo lugar, por último etc.

Fonte: Elaboração da autora, com base em Koch (2016)

Operadores argumentativos

Tipos de operadores	Exemplos
Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão	e, também, ainda, nem (e não), não só... mas também, tanto...como, além de, além disso, etc
Operadores que indicam o argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão	até, até mesmo, inclusive
Operadores que deixam subentendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes	ao menos, pelo menos, no mínimo
Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias	mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (que)
Operadores que introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores	logo, portanto, pois, por isso, por conseguinte, em decorrência, etc
Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior	porque, porquanto, já que, pois, que, visto que, como, etc
Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, visando a uma determinada conclusão	mais... (do) que, menos... (do) que, tão... quanto
Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou	ou... ou, ora... ora, quer... quer, seja... seja

opostas	
Operadores que introduzem no enunciado conteúdos pressupostos	já, ainda, agora, etc.
Operadores que funcionam numa escala orientada para a afirmação da totalidade ou para a sua negação	um pouco, quase, apenas

Fonte: Elaboração da autora, com base em Koch (2016)

Articuladores metadiscursivos

Tipos de articuladores metadiscursivos	Especificações e exemplos
Modalizadores	<p>Para avaliar um enunciado como verdadeiro ou assinalar o grau de certeza: realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, obviamente, reconhecidamente, logicamente, seguramente, verdadeiramente, certamente, absolutamente, forçosamente, fatalmente, incontestavelmente, inegavelmente, indiscutivelmente, indubitavelmente;</p> <p>Para avaliar como obrigatório ou necessário o que foi dito: obrigatoriamente, necessariamente, etc;</p> <p>Para exprimir a nossa avaliação das situações: (in)felizmente, lamentavelmente, curiosamente, surpreendentemente, espantosamente, estranhamente, sinceramente, francamente, ingratamente, para falar a verdade, com franqueza, para ser totalmente honesto.</p>
Delimitadores de domínio	Há o uso de marcadores do campo o qual o conteúdo faz parte, como: científico, pessoal, jurídico, geográfico, etc.
Voltados para a formulação textual	<p>Para indicar o estatuto de um segmento textual em relação aos anteriores: em suma, em síntese, resumindo, em acréscimo a, em oposição a, para terminar, etc.</p> <p>Para introduzir o tópico: quanto a, em relação a, no que diz respeito a, a respeito de, no que tange a, no que concerne a, com referência a, relativamente a, etc.</p> <p>Para interromper ou reintroduzir o tópico: voltando ao assunto anterior, é importante lembrar que, etc.</p>
Evidenciadores da propriedade autorreflexiva da linguagem	Digamos assim, podemos dizer assim, por assim dizer, vamos dizer assim, em outras palavras, etc.

Fonte: Elaboração da autora, com base em Koch (2016)

Apêndice 05 – Questionário aplicado aos professores de Língua Portuguesa do Colégio Normal Estadual

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA	
1. Há quanto tempo você leciona Língua Portuguesa?	<hr/> <hr/>
2. Qual a sua concepção de língua?	<hr/> <hr/>
3. Qual a sua formação?	<hr/> <hr/>
4. Como você utiliza o que aprende nas formações continuadas?	<hr/> <hr/>
5. Qual a sua opinião sobre a importância das avaliações externas como Prova Brasil e SAEPE?	<hr/> <hr/> <hr/>
6. Você sabe quais descritores os alunos têm mais dificuldade?	
a) Se sim, quais? E que atividades você realiza para melhorar isso?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
b) Se não, como você pode descobrir isso?	<hr/> <hr/>
7. Qual o tipo textual mais trabalhado na sala de aula?	<hr/> <hr/>
8. Quais aspectos dos textos argumentativos, por exemplo, são explorados nas interpretações?	<hr/> <hr/> <hr/>
9. Complete: Quando lemos um texto buscamos:	<hr/> <hr/> <hr/>

Fonte: Autora, 2016.

Apêndice 06 – Questionário respondido pelo Professor 1 – P1

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

P1

1. Há quanto tempo você leciona Língua Portuguesa?

Há três anos.

2. Qual a sua concepção de língua?

A língua é social, portanto respeitar, conhecer, valorizar são atos comuns de educadores e educandos.

3. Qual a sua formação?

Letras / Língua, literatura e linguística.

4. Como você utiliza o que aprende nas formações continuadas?

Observo o que me interessa dentro das dificuldades dos alunos e planejo as ações.

5. Qual a sua opinião sobre a importância das avaliações externas como Prova Brasil e SAEPE?

São avaliações mal elaboradas e muitas vezes os alunos reclamam, mas não deixa de ser importante.

6. Você sabe quais descritores os alunos têm mais dificuldade?

a) Se sim, quais? E que atividades você realiza para melhorar isso?

A maior dificuldade é identificar nos textos o fato do opinião.

b) Se não, como você pode descobrir isso?

7. Qual o tipo textual mais trabalhado na sala de aula?

Narrativo. (argumentativo)

8. Quais aspectos dos textos argumentativos, por exemplo, são explorados nas interpretações?

Sim, nas interpretações orais e escritas.

9. Complete: Quando lemos um texto buscamos:

Compreender, analisar e localizar as informações.

Apêndice 07 – Questionário respondido pelo Professor 2 – P2

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

P2

1. Há quanto tempo você leciona Língua Portuguesa?

Oito anos

2. Qual a sua concepção de língua?

Língua é uma estrutura lógica pelo qual as pessoas se comunicam

3. Qual a sua formação?

licenciatura em letras habilitação em português e inglês

4. Como você utiliza o que aprende nas formações continuadas?

utilizo como direcionamento da metodologia do ensino aprendizagem.

5. Qual a sua opinião sobre a importância das avaliações externas como Prova Brasil e SAEPE?

São como parâmetros, indicadores que serviram de base para tomadas de decisões no ensino aprendizagem.

6. Você sabe quais descritores os alunos têm mais dificuldade?

a) Se sim, quais? E que atividades você realiza para melhorar isso?

sim. distinguir fato de opinião, identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais, diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. Realizo oficinas de leitura, simuladas e diversas atividades.

b) Se não, como você pode descobrir isso?

7. Qual o tipo textual mais trabalhado na sala de aula?

Texto narrativo

8. Quais aspectos dos textos argumentativos, por exemplo, são explorados nas interpretações?

Ponto de vista, norma culta, expressões linguística, persuasão, conexões entre os argumentos.

9. Complete: Quando lemos um texto buscamos:

compreender o conteúdo posto de forma explícita ou implícita, para que a leitura seja compreendida e prazerosa.

Apêndice 08 – Questionário respondido pelo Professor 3 – P3

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

P3

1. Há quanto tempo você leciona Língua Portuguesa?

10 anos

2. Qual a sua concepção de língua?

A prática diária de leitura e escrita, em atividades mediadas pelo professor.

3. Qual a sua formação?

Letras

4. Como você utiliza o que aprende nas formações continuadas?

As vezes utilizo só os gêneros textuais

5. Qual a sua opinião sobre a importância das avaliações externas como Prova Brasil e SAEPE?

São exames importantes, mas as vezes repetitivas como a Prova Brasil

6. Você sabe quais descritores os alunos têm mais dificuldade?

a) Se sim, quais? E que atividades você realiza para melhorar isso?

A maior dificuldade é o fato de opiniões, pois utilizo dos textos argumentativos, a fim de melhorar o seu entendimento

b) Se não, como você pode descobrir isso?

7. Qual o tipo textual mais trabalhado na sala de aula?

Narrativo argumentativo.

8. Quais aspectos dos textos argumentativos, por exemplo, são explorados nas interpretações?

A adjetivação subjetiva os operadores argumentativos, as marcas de pressuposições e o jogo dos implícitos.

9. Complete: Quando lemos um texto buscamos:

Buscar informações, e compreendê-lo de forma ampla.

Apêndice 09 – Questionário respondido pelo Professor 4 – P4

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

1. Há quanto tempo você leciona Língua Portuguesa?

Há 12 anos.

2. Qual a sua concepção de língua?

É por meio dela que os indivíduos concebem o mundo que os cerca e com ele interagem.

3. Qual a sua formação?

Pós-graduação

4. Como você utiliza o que aprende nas formações continuadas?

Passando as experiências vivenciadas com nossos alunos.

5. Qual a sua opinião sobre a importância das avaliações externas como Prova Brasil e SAEPE?

Que têm o intuito de contribuir para a formação de políticos educacionais que promovam o incremento da qualidade, porém - nos alguns referenciais para as expectativas de aprendizagem ao longo da educação básica.

6. Você sabe quais descritores os alunos têm mais dificuldade?

a) Se sim, quais? E que atividades você realiza para melhorar isso?

Sim.
D4, D11, D9, D8, D17, D19, D3
- leituras, debates, filmes, apresentações de livros etc.

b) Se não, como você pode descobrir isso?

7. Qual o tipo textual mais trabalhado na sala de aula?

Textos Narrativos, Poemas, Pôster, Cartas etc.

8. Quais aspectos dos textos argumentativos, por exemplo, são explorados nas interpretações?

A articulação entre as partes por meio de diferentes recursos coesivos, assegurando sua continuidade.

9. Complete: Quando lemos um texto buscamos:

Compreender essas dificuldades. Isso envolve diversos procedimentos e estratégias (perceptivas, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas elas dependentes da situação e das finalidades de leitura.

Apêndice 10 – Questionário respondido pelo Professor 5 – P5

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

1. Há quanto tempo você leciona Língua Portuguesa?

29 anos

2. Qual a sua concepção de língua?

Língua como elemento formador de cultura e concepções.

3. Qual a sua formação?

Em letras com especializações.

4. Como você utiliza o que aprende nas formações continuadas?

Colocando em prática de sala de aulas em atividades direcionadas para amenizar as dificuldades apresentadas.

5. Qual a sua opinião sobre a importância das avaliações externas como Prova Brasil e SAEPE?

São necessárias, servem como norte para nosso trabalho, também como avaliação nossa (autoavaliação).

6. Você sabe quais descritores os alunos têm mais dificuldade?

a) Se sim, quais? E que atividades você realiza para melhorar isso?

- Distinguir fato de opinião - Relacionar gêneros diferentes com o mesmo tema - Identificar o humor no texto - Identificar ideias implícitas no texto.
- Estudo com gêneros diversos, leitura e interpretação.

b) Se não, como você pode descobrir isso?

.

7. Qual o tipo textual mais trabalhado na sala de aula?

- Narrativas e Dissertativas

8. Quais aspectos dos textos argumentativos, por exemplo, são explorados nas interpretações?

- Se os argumentos são válidos, se persuadem, a favor de que ou de quem estão.

9. Complete: Quando lemos um texto buscamos:

- Compreender a ideia do texto e tomar posição em relação ao que foi lido.

Apêndice 11 – Diário de Campo 01

Pesquisa: O trabalho com textos argumentativos no nono ano: da avaliação externa à reflexão sobre as práticas escolares

Orientador da pesquisa: Ângela Valéria Alves de Lima

Observador: Laeiglea Bezerra de Souza

Tipo de observação: livre

Assunto observado: As metodologias do professor de Língua Portuguesa no trato com textos argumentativos

Nº da observação: 01

Local: Uma turma de nono ano do Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira - PE

Data: 04/05/16

Hora: 14h 40min **Duração:** 3h/a

01 No dia 04 de maio de 2016, visitei o 9º ano da professora 2, onde estavam previstas
02 três aulas de Língua Portuguesa. É uma turma com uma média de 30 alunos da zona
03 urbana e zona rural que ficam numa sala pequena e que não apresentam problemas de
04 comportamento. A sala conta com a presença de um intérprete de libras, pois há três
05 deficientes auditivos. A professora é formada em Letras, sem especialização, não faz
06 parte do quadro efetivo e leciona há oito anos.

07 Primeiro ela sugeriu que fosse feito um círculo na sala e fez a leitura do texto “A
08 canoa” de Paulo Freire:

09 A Canoa

10

11 Em um largo rio, de difícil travessia, havia um barqueiro que atravessava as pessoas de
12 um lado para o outro.

13 Em uma das viagens, iam um advogado e uma professora. Como quem gosta de falar
14 muito, o advogado pergunta ao barqueiro:

15 - Companheiro, você entende de leis?

16 - Não, respondeu o barqueiro.

17 E o advogado, compadecido:

18 - É uma pena, você perdeu metade da vida.

19 A professora, muito social, entra na conversa:

20 - Seu barqueiro, você sabe ler e escrever?

21 - Também não, respondeu o barqueiro.

22 - Que pena!- Condói-se a mesma – Você perdeu metade de sua vida!

23 Nisso chega uma onda bastante forte e vira o barco.

24 O barqueiro, preocupado, pergunta:

25 - Vocês sabem nadar?

26 - Não!!!!- Responderam o advogado e a professora, rapidamente. - Então... disse o
27 barqueiro... é uma pena – Vocês perderam toda a vida!!!!

28 Moral da história: “Não há saber maior ou menor. Há saberes diferentes”.

29 Pense nisso e valorize todas as pessoas com as quais tenha contato, cada uma delas tem
30 algo de diferente a nos ensinar.

31

32 **Paulo Freire**

33 Em seguida, perguntou o que eles acharam/entenderam do texto e o aluno que
34 começou a falar foi o que chegou por último na sala, quando ela já tinha começado a
35 leitura. Em seguida, sem mais falas, P2 fez uma reflexão sobre o tema que seria,

36 segundo ela, a solidariedade.
 37 Depois das discussões, fez uma dinâmica para ilustrar o que foi lido: entregou um
 38 pirulito aos alunos, sugeriu que estendessem para frente o braço com o doce e
 39 arrandassem um jeito de consumi-lo com o braço do mesmo jeito; aos poucos, os
 40 estudantes foram percebendo que seria necessária a colaboração mútua, direcionando o
 41 pirulito na boca do colega, possibilitando assim, a degustação. Ao longo da dinâmica,
 42 os alunos comentavam que P2 estava “*boa demais*” naquele dia.
 46 Ela voltou ao tema solidariedade e falou um pouco mais, sem intervenções dos
 47 estudantes. Logo após, entregou a história em quadrinho abaixo para que os alunos
 48 lessem:
 49
 50



Fonte: <http://www.willtirando.com.br/category/anesia/>

51 E a professora fez as seguintes perguntas:
 52 **P2** – “O que vocês observam nas imagens? É linguagem verbal, não verbal ou mista?
 53 Alguns alunos respondem que é mista e P2 foi mediando as interpretações, ou melhor,
 54 o reconhecimento dos descritores do SAEPE.
 55 **P2** – “O que mais?”
 56 Eles falam do enredo da tirinha.
 57 **P2** – “Qual o efeito de humor?”
 58 Alguns alunos falam.
 59 **P2** – “Colaram?” (Perguntando se eles colaram a tirinha no caderno)
 60 A exploração do texto se encerra no momento que ela pergunta se os alunos o colaram
 61 no caderno.
 62 Agora P2 entrega outro texto:
 63 Querido,
 64
 65 Estou escrevendo esta carta para dizer que vou lhe deixar para sempre. Fui uma
 66 boa mulher para você durante sete anos e não tenho nada a provar.
 67 As duas últimas semanas foram um inferno. O seu chefe me chamou para dizer que
 68 você tinha se demitido, você não me contou nada e isto foi a última gota.
 69 Na semana passada, você chegou em casa e não notou que eu tinha um novo
 70 penteado e novo corte de cabelo, como não comentou nada, ficou provado que não liga
 71 mais pra mim. Neste mesmo dia, cozinhei a sua refeição preferida, coloquei nossa
 72 música e até usei uma nova lingerie, você nem aí... Chegou em casa, comeu em dois
 73 minutos, não mexeu na mistura, foi ver o jogo...Depois dormiu.
 74 Você não diz mais que me ama, nunca mais fizemos sexo. Ou está me
 75 enganando ou já não me ama mais, seja qual for o caso, vou lhe deixar.
 76

77 P.S . - Se quiser me encontrar, desista. O Júlio, aquele seu "melhor amigo" das
78 noitadas de boliche e eu vamos viajar para Praia Grande e vamos nos casar!

79

80 Assinado: Sua Ex-mulher.

81

(Texto de autor desconhecido)

82

83 Fonte: <http://www.piadasonline.com.br/MostraPiadas.asp?carta-da-ex-mulher-e-resposta-do-marido>

84 Quando ela entrega um aluno diz: “Eita, que a aula hoje tá é boa!”.

85 **P2** – “Tem uma carta. Façam uma leitura silenciosa.”

86

87 Faz isso, mas não dá tempo pra os alunos lerem e volta a falar da tirinha, concluindo
88 que “os alunos descobriram” as informações implícitas e que o tema era o amor.

89 **P2** – “Já leram?”

90 **A** – “Já!”

91 Ela pede para um deles ler o texto para a turma (eles ficam meio envergonhados por
92 causa de alguns termos como “sexo” e “lingerie”). Quando a leitura termina, os alunos
93 começam a falar, mas são interrompidos por P2 para chamar a atenção das perguntas
94 que estão no verso do papel:

95 **P2** – Quais os argumentos apresentados pela mulher?

96 **P2** - Ela apresenta motivos que justifiquem uma separação?

97 **P2** - Como era a convivência deles?

98 **P2** - A mulher tinha um amante? Justifique.

99 Os estudantes começam a responder oralmente e, mais uma vez, são interrompidos,
100 pois devem responder por escrito. Enquanto eles respondem, ela circula pela sala para
101 ver se terminaram.

102 Dado o tempo, pergunta:

103 **P2** – “Nós percebemos que é uma carta com argumentos de uma esposa para o
104 marido.”

105 Aqui ela não explora o gênero textual piada e dá ênfase somente aos “argumentos” da
106 esposa. Faz a primeira pergunta e pede para A1 responder e, em seguida, A2 também
107 responder (são alunas participativas). Ambas citam algumas falas da esposa.

108 A segunda pergunta é feita logo e um aluno começa a falar e é interrompido por P2
109 para ler o parágrafo que pode trazer a resposta; mais um aluno começa a falar e é
110 interrompido pela fala de P2 para que os alunos cheguem à mesma conclusão que ela.

111 Faz a terceira pergunta e já começa a direcionar a resposta.

109 Faz a quarta pergunta, alguns alunos respondem e encerra o trabalho com o texto.

110 Solicita que formem duplas para a produção de uma carta de resposta à mulher,
111 sugerindo que o texto deve ter argumentos; ela mesma auxilia na formação das duplas
112 e sobra um aluno sem par (justamente o que chegou atrasado), mas o coloca para
113 formar um trio.

114 E assim se encerra a primeira observação, pois pelo horário, o tempo que restava seria
115 dedicado à produção do texto.

Apêndice 12 – Diário de Campo 02

Pesquisa: O trabalho com textos argumentativos no nono ano: da avaliação externa à reflexão sobre as práticas escolares

Orientador da pesquisa: Ângela Valéria Alves de Lima

Observador: Laeiglea Bezerra de Souza

Tipo de observação: livre

Assunto observado: As metodologias do professor de Língua Portuguesa no trato com textos argumentativos

Nº da observação: 02

Local: Uma turma de nono ano do Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira - PE

Data: 06/06/16

Hora: 14h 40min **Duração:** 3h/a

01 Desta vez, estavam previstas duas aulas no dia 06 de junho de 2016. P2 começou a aula
02 cobrando o resultado do diagnóstico²² de Língua Portuguesa que foi aquém do
03 esperado, mesmo tendo sido trabalhadas na sala (ela sempre cita os descritores do
04 SAEPE).

05 **P2** – “Vocês esqueceram o que são informações explícitas, implícitas, efeitos de humor,
06 distinguir fato de opinião?”

07 Em seguida, ela fez mais uma cobrança: um livro que foi passado para lerem em casa.
08 Isso foi tomado como mote para introduzir a aula:

09 **P2** – “Qual a importância da leitura para vocês?”

10 **A** – “Saber, conhecimento.”

11 P2 teceu algumas considerações sobre a importância de ler para apresentar, no data
12 show, o vídeo “Os benefícios da leitura”²³ que serviria de deleite, mas antes de projetá-
13 lo com o data show, solicitou que os alunos observassem “a linguagem verbal e não
14 verbal” (descritores do SAEPE).

15 **P2** – “O que acharam do vídeo?”

16 **A** – “Eu gostei.”

17 **P2** – “Ler é?”

18 **A1** – “Entender o texto.”

19 **P2** – “Quais os benefícios da leitura? Vocês vão inferindo possibilidades...”

20 Ela foi falando e os alunos, pouco.

21 No final, a professora falou mais que os alunos, mas sempre regida pelos descritores
22 que ela insiste em citar. Em seguida, exhibe o texto abaixo²⁴:

23 AMBIENTE SANTIFICADO

24 Eu era **daquelas** que tinha um **quarto santo**, sabe! Toda vez que a minha mãe entrava
25 **nele**, ela dizia: MEU-DEUS!

26 **Hoje** eu continuo tendo um quarto santo, **mas** quem diz **isso** é o meu marido! Eu já
27 expliquei pra minha família e agora chegou a hora do mundo saber: MINHA
28 BAGUNÇA É ORGANIZADA!

29 Sou bagunceira mesmo, assumo. Acontece que eu tenho um milhão de coisas (e não

²² A Gerência Regional de Ensino elabora e manda para as escolas estaduais, um diagnóstico de Língua Portuguesa e Matemática para ser aplicado no início do ano letivo em todas as turmas. Essa prova é feita de acordo com a Matriz de Referência do SAEPE e os seus resultados são utilizados em formações seja na escola ou na GRE para que haja intervenção nos resultados, inclusive, a prova fica disponibilizada para o professor levar e corrigir com os alunos.

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KdZR1iRLLX8>

30 falo só de objetos, **mas também** de pensamentos e ideias!) e fica bem difícil arrumar um
 31 lugar específico para cada uma **delas**. Por isso às vezes fica **tudo meio amontoad**o, o
 32 que não significa que esteja desorganizado!

33 Aí você me pergunta: “Milene, você acha bonito ser **assim**?” Não, não acho. **Mas** pelo
 34 menos eu me acho na minha bagunça! Pior é a minha mãe, que sempre guarda TUDO,
 35 só que nunca lembra onde! (Oi, mãe! Mesmo assim obrigada por tentar arrumar as
 36 minhas coisas, tá?)

37 **Aliás**, “eu me acho na minha bagunça” é a frase dos bagunceiros! **E** é sincera! Porque
 38 assim, não pensem que pessoas bagunceiras são aquelas que saem jogando tudo por aí!
 39 Não mesmo! **Nossa** bagunça é realmente organizada. A **minha**, inclusive, é
 40 milimetricamente organizada (meu marido e minha mãe tentarão me desmentir, mas
 41 não acredite **neles**!). Verdade, é que eu tenho um tipo de TOC e me incomodo muito **se**
 42 as coisas não estiverem “parelhas”... Como manter uma bagunça parelha?! Simples: é
 43 só organizar por setores. **Então** pra você que achava que os bagunceiros misturavam
 44 tudo, entenda que **não é bem assim**! Tem o setor da bagunça dos papéis, setor da
 45 bagunça das maquiagens, setor da bagunça das roupas... enfim! São milhares de setores
 46 e existe uma lógica para cada um **deles**. Lógica esta que talvez **você**, pessoa-não-
 47 bagunceira, não entenda (lembre-se: pessoas bagunceiras pensam demais, o tempo todo,
 48 em várias coisas, é mesmo difícil compreendê-**las**!), **mas** pode ter certeza de uma coisa:
 49 o bagunceiro entende perfeitamente a **sua** própria bagunça! E **ai** de quem desorganizá-
 50 **la**!

51 De todos esses setores, existe **um** que é o meu preferido: a cadeira da bagunça,
 52 mais conhecida como **cadeira da preguiça**! Não sabe do que eu tô falando? A cadeira
 53 da preguiça é aquele local que você deposita as suas roupinhas, ao invés de guardá-**las**
 54 dentro do guarda roupa. Ah, quem nunca? **Depois de um tempo** você cria
 55 tanto **amor** por **ela**, que acaba não percebendo que o tempo de colocar a roupa na
 56 cadeira seria praticamente o **mesmo** de coloca-**la** a roupa no cabide...

57 Aconteceu, você criou afeto pela cadeira! Eu te entendo. E a gente até pode fazer de
 58 conta que **faz** parte da decoração, né! **Se** te julgarem, ou te cobrarem muito por **isso**,
 59 justifique: o ambiente só é santificado diariamente graças à **sua** bagunça!

60 E prosseguiu:

61 **P2** – “Vocês lembram o que é fato e o que é opinião?”

62 **A** – “Sim!”

63 Ainda com o uso do data show, ela apresentou algumas imagens para que os alunos
 64 dissessem o que seria fato e o que seria opinião nelas.

65



Fonte: <http://aterapiadealice.com/2015/03/minha-bagunca-e-organizada/>

66 Esta imagem, que introduzia o texto “Ambiente santificado”, é um exemplo das que a
67 professora apresentou para os alunos observarem.

68 Mas veio uma terceira cobrança:

69 **P2** – “Por que vocês erraram isso no diagnóstico?”

70 Com o silêncio como resposta e voltando para o texto projetado, chama a atenção para
71 os “elementos articuladores” do texto (os que estão destacados) e vai lendo aos poucos
72 e perguntando aos alunos a classificação morfológica dos termos em destaque:
73 pronomes, conjunção, advérbio, artigo.

74 **P2** – “Quais os argumentos que ela usa para tentar convencer?”

75 Ela vai chamando atenção de alguns elementos, outros, não. Na penúltima linha, há a
76 palavra “né”. P2 para nesta palavra para concluir que se trata de uma linguagem
77 coloquial, mas não discutiu a importância ou o porquê dessa variedade de passar o
78 texto.

79 E segue, fazendo a pergunta:

80 **P2** – “Qual o gênero do texto?”

81 Ela quer dar conta de todos os descritores em pouco tempo. Cita alguns exemplos e
82 alguém diz:

83 **A1** – “Crônica argumentativa.”

84 A professora concorda, citando como justificativa a linguagem coloquial, mas não trata
85 das características do gênero e tipo textual. E continua:

86 **P2** – “Qual é a tese desse texto? O que é tese?”

87 **A1** – “Tese é você defender a sua opinião.”

88 Ela resumiu as ideias e fez uma quarta cobrança:

89 **P2** – “Então por que vocês erraram?” (ainda referindo-se ao diagnóstico)

90 Essa discussão não foi feita e ela continuou falando da tese e concluiu sem, sequer,
91 discutir as possibilidades de justificativa de escolha do título.

92 Após, entregou algumas questões (tivemos que procurar os textos e digitar as questões,
93 porque estavam numa péssima qualidade) copiadas do material de reforço escolar e
94 solicitou que formassem trios para responder em 30 minutos. Foram as seguintes
95 questões:

96 A partir da metade do século XX, ocorreu um conjunto de transformações econômicas
97 e sociais cuja dimensão é difícil de ser mensurada: a chamada explosão da informação.
98 Embora essa expressão tenha surgido no contexto da informação científica e
99 tecnológica, seu significado, hoje, em um contexto mais geral, atinge proporções
100 gigantescas.

101 Por estabelecerem novas formas de pensamento e mesmo de lógica, a informática e a
102 Internet vêm gerando impactos sociais e culturais importantes. A disseminação do
103 microcomputador e a expansão da Internet vêm acelerando o processo de globalização
104 tanto no sentido do mercado quanto no sentido das trocas simbólicas possíveis entre
105 sociedades e culturas diferentes, o que tem provocado e acelerado o fenômeno de
106 hibridização amplamente caracterizado como próprio da pós-modernidade.

107

108 FERNANDES, M. F.; PARÁ, T. A

109 1. No texto, o autor defende a tese de que:

110 a) a internet acelera o processo de globalização.

111 b) o fenômeno de hibridização é característico da pós-modernidade.

112 c) a explosão da informação atinge proporções gigantescas.

113 d) a informática estabelece novas formas de pensamento e lógica.

114 A partir da metade do século XX, ocorreu um conjunto de transformações econômicas
115 e sociais cuja dimensão é difícil de ser mensurada: a chamada explosão da informação.

116 Embora essa expressão tenha surgido no contexto da informação científica e
 117 tecnológica, seu significado, hoje, em um contexto mais geral, atinge proporções
 118 gigantescas.

119 Por estabelecerem novas formas de pensamento e mesmo de lógica, a informática e a
 120 Internet vêm gerando impactos sociais e culturais importantes. A disseminação do
 121 microcomputador e a expansão da Internet vêm acelerando o processo de globalização
 122 tanto no sentido do mercado quanto no sentido das trocas simbólicas possíveis entre
 123 sociedades e culturas diferentes, o que tem provocado e acelerado o fenômeno de
 124 hibridização amplamente caracterizado como próprio da pós- modernidade.

125

126

FERNANDES, M. F.; PARÁ, T. A

127 2. O trecho em que apresenta a tese do autor em relação ao texto é:

128 a) a chamada explosão de informações.

129 b) seu significado, hoje, em um contexto mais geral, atinge proporções gigantescas.

130 c) o que tem provocado e acelerado o fenômeno de hibridização.

131 d) ocorreu um conjunto de transformações econômicas e sociais.

132 A sociedade atual testemunha a influência determinante das tecnologias digitais na vida
 133 do homem moderno, sobretudo daquelas relacionadas com o computador e a internet.

134 Entretanto, parcelas significativas da população não têm acesso a tais tecnologias. Essa
 135 limitação tem pelo menos dois motivos: a impossibilidade financeira de custear os
 136 aparelhos e os provedores de acesso, e a impossibilidade de saber utilizar o
 137 equipamento e usufruir das novas tecnologias. A essa problemática dá- se o nome de
 138 exclusão digital.

139

140 3. Percebe-se que o texto defende a tese de que:

141 a) as tecnologias digitais são atualmente importantíssimas na vida do homem.

142 b) a internet e o computador não estão disponíveis a todos os segmentos da população.

143 c) há a existência de uma problemática de, pelo menos, duas causas: a exclusão digital.

144 d) a inexistência de recursos afastam da internet expressivos segmentos da população.

145 **Automóvel: Sociedade Anônima**

146

147 Se você quiser, compre um carro; é um conforto admirável. Mas não o faça sem
 148 conhecimento de causa, a fim de evitar desilusões futuras. Saiba que está praticando um
 149 gesto essencialmente econômico; não para a sua economia, mas para a economia
 150 coletiva. Isso quer dizer que, do ponto de vista comunitário, o automóvel que você
 151 adquire não é um ponto de chegada, uma conquista final em sua vida, mas, pelo
 152 contrário, um ponto de partida para os outros. Desde que o compre, o carro passa a
 153 interessar aos outros, muito mais que a você mesmo. Com o carro, você está ampliando
 154 seriamente a economia de milhares de pessoas. É uma espécie de indústria às avessas,
 155 na qual você monta um engenho não para obter lucros, mas para distribuir seu dinheiro
 156 para toda a classe de pessoas: industriais europeus, biliardários do Texas, empresários
 157 brasileiros, comerciantes, operários especializados, proletários, etc. Já na compra do
 158 carro, você contribui para uma infinidade de setores produtivos, que podemos escolher
 159 ao máximo nos seguintes itens: a indústria automobilística propriamente dita, localizada
 160 no Brasil, mas sem qualquer inibição no que toca à remessa de lucros para o exterior; os
 161 vendedores de automóveis; a siderurgia; a petroquímica; as fábricas de pneus e as de
 162 artefatos de borracha; as fábricas de plásticos, couros, tintas, etc. As indústrias de
 163 petróleo e muitos de seus derivados; as refinarias; os distribuidores de gasolina, as
 164 oficinas mecânicas; as lojas distribuidoras de autopeças; o Estado (através do tributo).
 165 Você já pode ir vendo a gravidade do seu gesto: ao comprar um carro, você entrou na

166 órbita de toda essa gente. Você é uma pessoa economicamente importante – para os
 167 outros. Seu automóvel é de fato uma sociedade anônima, da qual todos lucram, menos
 168 você. Como proprietário de automóvel, você ainda terá relações com outras pessoas:
 169 com os colegas motoristas, que preferem bater no seu para-lama a dar uma marcha à ré
 170 de meio metro; com pedestres e ciclistas imprudentes; com crianças diabólicas que
 171 riscam a sua pintura. Poderia escrever páginas e páginas sobre o automóvel que você
 172 comprou ou vai comprar, mas fico por aqui: tenho de tomar um táxi e ir à oficina para
 173 ouvir do mecânico que o meu carro ainda não está pronto. De qualquer forma, não
 174 desanime com minha crônica: vale a pena ter um carro, pois ser pedestre, embora mais
 175 tranquilo e mais barato, é ainda mais chato. A não ser que você tenha chegado, como
 176 Pascal, à suprema descoberta: a de que todos os males do homem se devem ao fato de
 177 ele não ficar quietinho no quarto.

(Paulo Mendes Campos)

179 4. A tese principal da crônica é a de que:

- 180 a) possuir um automóvel é uma experiência coletiva.
- 181 b) a posse do automóvel evita a chatice do pedestre.
- 182 c) é necessário parar de escrever para ir ao mecânico.
- 183 d) ter um automóvel implica ser julgado pelos parentes

184 “O Brasil não terá índios no final do século XXI (...) E por que isso? Pela razão muito
 185 simples que consiste no fato de o índio brasileiro não ser distinto das demais
 186 comunidades primitivas que existiram no mundo. A história não é outra coisa senão um
 187 processo civilizatório, que conduz o homem, por conta própria ou por difusão da
 188 cultura, a passar do paleolítico ao neolítico e do neolítico a um estágio civilizatório.”

189

190 **Hélio Jaguaribe, cientista político, Folha de S. Paulo, 2 de setembro de 1994.**

191 5. A tese do texto é a de que:

- 192 a) o índio brasileiro não difere dos outros povos primitivos.
- 193 b) a história é um processo que leva os povos à civilização.
- 194 c) até o fim do século XXI não haverá mais índios no Brasil.
- 195 d) chega-se à civilização por conta própria ou por difusão.

196

197

198 **Telenovelas empobrecem o país**

199

200 Parece que não há vida inteligente na telenovela brasileira. O que se assiste, todos os
 201 dias, às 6, 7 ou 8 horas da noite é algo muito pior do que os mais baratos filmes “B”
 202 americanos. Os diálogos são péssimos. As atuações, sofríveis. Três minutos em frente a
 203 qualquer novela são capazes de me deixar absolutamente entediado – nada pode ser
 204 mais previsível.

205

FILHO, Antunes. Revista Veja. 11 mar. 1996.

206

207 **Novela é cultura**

208

209 Veja – Novela de televisão aliena?

210 Maria Aparecida – Claro que não. Considerar a telenovela um produto cultural
 211 alienante é um tremendo preconceito da universidade. Quem acha que novela aliena
 212 está, na verdade, chamando o povo de débil mental. Bobagem imaginar que alguém é
 213 induzido a pensar que a vida é um mar de rosas só por causa de um enredo açucarado.
 214 A telenovela brasileira é um produto cultural de alta qualidade técnica e algumas delas
 215 são verdadeiras obras de arte.

- 216
217 6. Com relação ao tema telenovela: Veja. 24 jan. 1996.
218 a) nos textos I e II, encontra-se a mesma opinião sobre a telenovela.
219 b) no texto I, compara-se a qualidade das novelas aos melhores filmes americanos.
220 c) no texto II, algumas telenovelas brasileiras são consideradas obras de arte.
221 d) no texto II, a telenovela é considerada uma bobagem.
222 Depois de certo tempo, ela começou a passar nos grupos para tirar alguma dúvida.
223 Na hora da correção, fez perguntas direcionadas aos alunos que mais participavam:
224 **P2** – “A1, o que é tese?”
225 **A1** – “É a opinião do autor.”
226 **P2** – “Para defender essa tese, o autor apresenta argumentos. Vamos fazer a leitura dos
227 textos e responder as questões... Um começa e o outro continua.”
228 E assim se faz: um ou dois alunos leem o texto e a professora lê as questões e pergunta
229 à turma qual a correta. Ela, por sua vez, concorda ou discorda da resposta que é seguida
230 de um “Eeeee!” da turma quando há coincidência de gabarito.
231 Ao terminar a atividade, acabou a aula.

Apêndice 13 – Diário de Campo 03

Pesquisa: O trabalho com textos argumentativos no nono ano: da avaliação externa à reflexão sobre as práticas escolares

Orientador da pesquisa: Ângela Valéria Alves de Lima

Observador: Laeiglea Bezerra de Souza

Tipo de observação: livre

Assunto observado: As metodologias do professor de Língua Portuguesa no trato com textos argumentativos

Nº da observação: 03

Local: Uma turma de nono ano do Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira - PE

Data: 16/08/16

Hora: 10h 20min **Duração:** 2h/a

01 No dia 16 de agosto de 2016, visitei o 9º ano da professora 4, doravante P4, onde
02 estavam previstas duas aulas de Língua Portuguesa. A turma tem uma média de 25
03 alunos da zona urbana, apresentam problemas de comportamento e ocupam a mesma
04 sala da P3, porém, em horário diferente. A professora é formada em Letras, com
05 especialização, não faz parte do quadro efetivo e leciona há doze anos.

06

07 A sequência realizada pela professora foi sugerida numa formação da Gerência
08 Regional de Ensino. Começou entregando cópias de “Internacionalização da
09 Amazônia” de Cristovam Buarque e disse que trouxera um texto de opinião.

10

11 **Internacionalização da Amazônia**

12

13 Durante debate ocorrido no mês de Novembro/2000, em uma Universidade, nos
14 Estados Unidos, o ex-governador do Distrito Federal, Cristovam Buarque (PT), foi
15 questionado sobre o que pensava da internacionalização da Amazônia. O jovem
16 introduziu sua pergunta dizendo que esperava a resposta de um humanista e não de um
17 brasileiro. Segundo Cristovam, foi a primeira vez que um debatedor determinou a ótica
18 humanista como o ponto de partida para a sua resposta:

19

20 "De fato, como brasileiro eu simplesmente falaria contra a internacionalização
21 da Amazônia. Por mais que nossos governos não tenham o devido cuidado com esse
22 patrimônio, ele é nosso. Como humanista, sentindo o risco da degradação ambiental
23 que sofre a Amazônia, posso imaginar a sua internacionalização, como também de
24 tudo o mais que tem importância para a Humanidade. Se a Amazônia, sob uma ótica
25 humanista, deve ser internacionalizada, internacionalizemos também as reservas de
26 petróleo do mundo inteiro. O petróleo é tão importante para o bem-estar da
27 humanidade quanto a Amazônia para o nosso futuro. Apesar disso, os donos das
28 reservas sentem-se no direito de aumentar ou diminuir a extração de petróleo e subir
29 ou não o seu preço. Da mesma forma, o capital financeiro dos países ricos deveria ser
30 internacionalizado.

31 Se a Amazônia é uma reserva para todos os seres humanos, ela não pode ser
32 queimada pela vontade de um dono, ou de um país. Queimar a Amazônia é tão grave
33 quanto o desemprego provocado pelas decisões arbitrárias dos especuladores globais.
34 Não podemos deixar que as reservas financeiras sirvam para queimar países inteiros na
35 volúpia da especulação. Antes mesmo da Amazônia, eu gostaria de ver a

36 internacionalização de todos os grandes museus do mundo. O Louvre não deve
 37 pertencer apenas à França. Cada museu do mundo é guardião das mais belas peças
 38 produzidas pelo gênio humano. Não se pode deixar esse patrimônio cultural, como o
 39 patrimônio natural amazônico, seja manipulado e destruído pelo gosto de um
 40 proprietário ou de um país.

41 Não faz muito, um milionário japonês, decidiu enterrar com ele um quadro de um
 42 grande mestre. Antes disso, aquele quadro deveria ter sido internacionalizado. Durante
 43 este encontro, as Nações Unidas estão realizando o Fórum do Milênio, mas alguns
 44 presidentes de países tiveram dificuldades em comparecer por constrangimentos na
 45 fronteira dos EUA. Por isso, eu acho que Nova York, como sede das Nações Unidas,
 46 deve ser internacionalizada. Pelo menos Manhattan deveria pertencer a toda a
 47 Humanidade. Assim como Paris, Veneza, Roma, Londres, Rio de Janeiro, Brasília,
 48 Recife, cada cidade, com sua beleza específica, sua história do mundo,
 49 deveriam pertencer ao mundo inteiro. Se os EUA querem internacionalizar a
 50 Amazônia, pelo risco de deixá-la nas mãos de brasileiros, internacionalizemos todos os
 51 arsenais nucleares dos EUA. Até porque eles já demonstraram que são capazes de usar
 52 essas armas, provocando uma destruição milhares de vezes maior do que as
 53 lamentáveis queimadas feitas nas florestas do Brasil. Nos seus debates, os atuais
 54 candidatos à presidência dos EUA têm defendido a ideia de internacionalizar as
 55 reservas florestais do mundo em troca da dívida.

56 Começamos usando essa dívida para garantir que cada criança do mundo tenha
 57 possibilidade de ir à escola. Internacionalizemos as crianças tratando-as, todas elas,
 58 não importando o país onde nasceram, como patrimônio que merece cuidados do
 59 mundo inteiro. Ainda mais do que merece a Amazônia. Quando os dirigentes tratarem
 60 as crianças pobres do mundo como um patrimônio da Humanidade, eles não deixarão
 61 que elas trabalhem quando deveriam estudar; que morram quando deveriam viver.
 62 Como humanista, aceito defender a internacionalização do mundo. Mas, enquanto o
 63 mundo me tratar como brasileiro, lutarei para que a Amazônia seja nossa. Só nossa."

64
 65 Cristóvam Buarque foi governador do Distrito Federal (PT) e reitor da Universidade de
 66 Brasília (UnB), nos anos 90. É palestrante e humanista respeitado mundialmente.

67 Fonte: http://www.portalbrasil.net/reportagem_amazonia.htm

68 A professora chama a atenção para o título, a fim de levantar hipóteses:

69 **P4** – “Vocês acham que o texto vai tratar de quê?”

70 **A1** – “A Amazônia!”

71 **A2** – “A matança. Não estão matando tudo lá?”

72 **P4** – “O desmatamento... A1, leia o texto. A1 vai ler, e eu posso manda qualquer um
 73 ler o texto.”

74 Quando a aluna lê o primeiro período, P4 interrompe pra falar sobre o autor e sugere
 75 que seja recomeçada a leitura. Depois do primeiro parágrafo, outro aluno lê e assim
 76 sucessivamente. Ao longo da atividade, a professora corrige algumas pronúncias
 77 inadequadas ou palavras desconhecidas (neste caso, por exemplo, os alunos que leram
 78 não sabiam que EUA se referia aos Estados Unidos e nem sabiam ler Nova York). Ao
 79 terminar pergunta:

80 **P4** – “Sobre o quê está falando?”

81 **A1** – “A internacionalização da Amazônia.”

82 **P4** – “Quais as comparações que ele faz com o Brasil?”

83 **P4** – “Ele cita outros elementos como cidade, petróleo... O quê mais? O tempo todo ele
 84 usa argumentos para nos convencer de que não se pode internacionalizar a Amazônia.”

85 **A2** – “O petróleo...”

- 86 E encerra o trabalho com o texto aqui.
 87 Abandonando o texto e dando continuidade à sequência didática, P4 realiza uma
 88 dinâmica: entrega plaquinhas com um lado verde (significando sou a favor) e o outro
 89 vermelho (sou contra) para um debate sobre temas polêmicos. Ela projeta no data show
 90 um tema de cada vez e vai perguntando quem é a favor e quem é contra, para que
 91 aparecessem argumentos e contra-argumentos.
 92 A seguir, as questões:
 93 As vantagens que a internet proporciona compensam os problemas que ela pode
 94 provocar?
 95 A mídia e a publicidade são responsáveis pela busca de uma imagem idealizada de
 96 beleza?
 97 O sistema de cotas pode tornar a sociedade mais justa?
 98 A venda de armas para cidadão sem antecedentes criminais deve continuar?
 99 As desigualdades sociais brasileiras provocam o aumento da violência?
 100 Consumir produtos piratas deve ser considerado tão grave quanto comercializá-los?
 101 Vejamos uma das discussões:
 102 **P4** – “As vantagens que a internet proporciona compensam os problemas que ela pode
 103 provocar?”
 104 **A1** – “Sim! As vantagens são muito boas, por isso vale a pena.”
 105 **A2** – “Não. O uso do celular atrapalha a aula.”
 106 A professora diz o seu ponto de vista e termina chamando a atenção para as duas falas
 107 que foram opostas, enfatizando que são opiniões diferentes.
 108 E assim seguiu, P4 apresentava os temas e mediava as discussões.
 109 Sobre a última questão debatida, ela sugere que sejam formados grupos para que uma
 110 parte produza e apresente argumentos a favor e outra parte, argumentos contrários,
 111 como se vê abaixo:
 112

ARGUMENTOS A FAVOR	ARGUMENTOS CONTRA
Consumir produtos piratas deve ser considerado tão grave quanto comercializá-los? <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	Consumir produtos piratas deve ser considerado tão grave quanto comercializá-los? <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

- 113 Por fim, há mais um debate sobre o tema e se encerra o trabalho.

ANEXOS

Anexo 01 – Textos para leitura e organização em tipologias

EXIGÊNCIAS DA VIDA MODERNA

Dizem que todos os dias você deve comer uma maçã por causa do ferro. E uma banana pelo potássio. E também uma laranja pela vitamina C. Uma xícara de chá verde sem açúcar para prevenir a diabetes. Todos os dias deve-se tomar ao menos dois litros de água. E uriná-los, o que consome o dobro do tempo. Todos os dias deve-se tomar um Yakult pelos lactobacilos (que ninguém sabe bem o que é, mas que aos bilhões, ajudam a digestão). Cada dia uma Aspirina, previne infarto. Uma taça de vinho tinto também. Uma de vinho branco estabiliza o sistema nervoso. Um copo de cerveja, para... não lembro bem para o que, mas faz bem. O benefício adicional é que se você tomar tudo isso ao mesmo tempo e tiver um derrame, nem vai perceber. Todos os dias deve-se comer fibra. Muita, muitíssima fibra. Fibra suficiente para fazer um pulôver. Você deve fazer entre quatro e seis refeições leves diariamente. E nunca se esqueça de mastigar pelo menos cem vezes cada garfada. Só para comer, serão cerca de cinco horas do dia... E não esqueça de escovar os dentes depois de comer. Ou seja, você tem que escovar os dentes depois da maçã, da banana, da laranja, das seis refeições e enquanto tiver dentes, passar fio dental, massagear a gengiva, escovar a língua e bochechar com Plax. Melhor, inclusive, ampliar o banheiro e aproveitar para colocar um equipamento de som, porque entre a água, a fibra e os dentes, você vai passar ali várias horas por dia. Há que se dormir oito horas por noite e trabalhar outras oito por dia, mais as cinco comendo são vinte e uma. Sobram três, desde que você não pegue trânsito. As estatísticas comprovam que assistimos três horas de TV por dia. Menos você, porque todos os dias você vai caminhar ao menos meia hora (por experiência própria, após quinze minutos dê meia volta e comece a voltar, ou a meia hora vira uma). E você deve cuidar das amizades, porque são como uma planta: devem ser regadas diariamente, o que me faz pensar em quem vai cuidar delas quando eu estiver viajando. Deve-se estar bem informado também, lendo dois ou três jornais por dia para comparar as informações. Ah! E o sexo! Todos os dias, tomando o cuidado de não se cair na rotina. Há que ser criativo, inovador para renovar a sedução. Isso leva tempo – e nem estou falando de sexo tântrico. Também precisa sobrar tempo para varrer, passar, lavar roupa, pratos e espero que você não tenha um bichinho de estimação. Na minha conta são 29 horas por dia. A única solução que me ocorre é fazer várias dessas coisas ao mesmo tempo! Por exemplo, tomar banho frio com a boca aberta, assim você toma água e escova os dentes. Chame os amigos junto com os seus pais. Beba o vinho, coma a maçã e a banana junto com a sua mulher... na sua cama. Ainda bem que somos crescidinhos, senão ainda teria um Danoninho e se sobrassem 5 minutos, uma colherada de leite de magnésio. Agora tenho que ir. É o meio do dia, e depois da cerveja, do vinho e da maçã, tenho que ir ao banheiro. E já que vou, levo um jornal... Tchau! Viva a vida com bom humor!!!

Luis Fernando Veríssimo

Fonte: <http://www.refletirpararefletir.com.br/4-cronicas-de-luis-fernando-verissimo>

Corrupção no dia a dia

Toda a sociedade está sujeita à corrupção, cometendo as pequenas infrações do dia a dia: furar filas, pagar para se livrar de uma multa, colar na prova

Vivemos dias difíceis. Escândalos de todos os tipos têm vindo à tona, evidenciando a corrupção. Mas o que é a corrupção, que tanto estrago causa à sociedade? O termo tem origem no verbo corromper, que significa tornar podre, quebrar aos pedaços, deteriorar ou perverter moralmente. É um fenômeno mundial e atravessa os tempos. E o que faz com que alguns ajam de maneira indevida para alcançar algum tipo de vantagem?

A corrupção não é praticada apenas por políticos e empresários. Toda a sociedade está sujeita a ela, cometendo as pequenas infrações do dia a dia: furar filas, pagar para se livrar de uma multa, colar na prova... Alguns fatores, embora não a justifiquem, ajudam a explicá-la. O primeiro diz respeito ao que ocorre com nossa escala de valores, o modo como as pessoas e as organizações estão se comportando e relacionando. O que aconteceu à ética, à honestidade, à justiça, à lealdade, aos valores morais?

O primeiro grupo em que o indivíduo se vê inserido é a família, sendo esta a responsável por lhe passar as principais regras de comportamento e valores, educando para a vida em sociedade. Contudo, muitas vezes vemos famílias desestruturadas, com problemas que influenciam essa pessoa, que se desenvolve em meio a expedientes que deixam a desejar em termos de comportamento ético.

Outra questão que contribui para o atual estado de coisas é a disseminação do famoso “jeitinho”, a busca de soluções fáceis para determinados problemas. A prática, muitas vezes inconsciente, porque já enraizada culturalmente, acaba sendo estimulada por outro elemento: a impunidade, que se realimenta não só dos interesses de alguns, como também do exemplo dado por governantes – que saem da própria sociedade – e da visão de serem esses pequenos atos de corrupção ações que não geram grande prejuízo a ninguém.

O comportamento do indivíduo passa, muitas vezes, para as organizações (políticas, empresariais ou do terceiro setor), que são compostas e dirigidas por esses mesmos indivíduos, e que muitas vezes corrompem e se deixam corromper em troca de poder, vantagens ou lucros maiores. O crime de corrupção leva a outros, como tráfico de influência, subtração dos recursos públicos, sonegação, desfalques, peculato.

Está claro que a corrupção cria insegurança, principalmente quando atinge o Estado. Dependendo do grau de envolvimento dos agentes públicos e dos danos, pode gerar desconfiança de investidores, empresários e consumidores com relação às políticas governamentais, o que resultaria em crise – não apenas política, mas também econômica, como vemos agora. A solução? Está em nós mesmos, sendo necessário que cada indivíduo faça um reexame de suas práticas, criando o seu *self-compliance*, monitorando a si mesmo quanto aos valores.

Gabriel Mamed é economista e professor da FMP/Fase.

Fonte: <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/corruptao-no-dia-a-dia-8famg3bjp6fdvzyudscu19o0c>

CARTA DO LEITOR

Ônibus

Venho em nome de todos os usuários do Terminal Rodoviário João Goulart, no Centro de Niterói, denunciar que no local muitas companhias de ônibus chegam a hora que querem. O mais revoltante é que muitas empresas orientam seus motoristas a sair com os veículos somente após atingir determinado número de passageiros. Com isso, em alguns locais, tanto em Niterói como em São Gonçalo, levam-se quase duas horas entre uma região e outra. Alguma atitude precisa ser tomada pelos órgãos responsáveis.

Ângela Christina G. Crispim

Viva a paz!
(Tatiana Belinky)

Dois gatinhos assanhados
se atracaram, enfezados.

A dona se irritou
e a vassoura agarrou!

E apesar do frio, na hora,
os varreu porta afora,
bem no meio do inverno,
com um frio "do inferno"!

Os gatinhos, assustados,
se encolheram, já gelados,
junto à porta, no jardim,
aguardando o triste fim!

O pedreiro português

Um pedreiro português, no meio da obra, liga para casa e diz para a esposa, todo ofegante:

- Ora pois, Mulher, tu nem queiras saber... Escapei de uma boa, caí de uma escada de quinze metros de altura.

- Ai meu Deus, Manoel. E tu estais muito machucado?
- Não... Nem um pouquinho. Eu ainda estava no primeiro degrau.

Fonte: <http://www.piadas.com.br/>

APRENDA A CHAMAR A POLÍCIA

Eu tenho o sono muito leve, e numa noite dessas notei que havia alguém andando sorrateiramente no quintal de casa. Levantei em silêncio e fiquei acompanhando os leves ruídos que vinham lá de fora, até ver uma silhueta passando pela janela do banheiro. Como minha casa era muito segura, com grades nas janelas e trancas internas nas portas, não fiquei muito preocupado, mas era claro que eu não ia deixar um ladrão ali, espiando tranqüilamente. Liguei baixinho para a polícia, informei a situação e o meu endereço.

Perguntaram-me se o ladrão estava armado ou se já estava no interior da casa.

Esclareci que não e disseram-me que não havia nenhuma viatura por perto para ajudar, mas que iriam mandar alguém assim que fosse possível.

Um minuto depois, liguei de novo e disse com a voz calma:

— Oi, eu liguei há pouco porque tinha alguém no meu quintal. Não precisa mais ter pressa. Eu já matei o ladrão com um tiro da escopeta calibre 12, que tenho guardada em casa para estas situações. O tiro fez um estrago danado no cara!

Passados menos de três minutos, estavam na minha rua cinco carros da polícia, um helicóptero, uma unidade do resgate, uma equipe de TV e a turma dos direitos humanos, que não perderiam isso por nada neste mundo.

Eles prenderam o ladrão em flagrante, que ficava olhando tudo com cara de assombrado.

Talvez ele estivesse pensando que aquela era a casa do Comandante da Polícia.

No meio do tumulto, um tenente se aproximou de mim e disse:

— Pensei que tivesse dito que tinha matado o ladrão.

Eu respondi:

— Pensei que tivesse dito que não havia ninguém disponível.

Luis Fernando Veríssimo

Fonte: <http://www.refletirpararefletir.com.br/4-cronicas-de-luis-fernando-verissimo>

Realizando fantasias ocultas

Combine com seu parceiro de vocês dois escreverem, em alguns pedaços de papel, pelo menos três fantasias e desejos escondidos que vocês têm, mas nunca revelaram um ao outro. Depois de anotado no papel, coloquem em um saquinho ou pote e sorteiem ao acaso. Uma dica é que para os jogos sexuais vocês não precisam focar apenas em fantasias que envolvam transar, vocês podem apenas se curtir como desejar ser beijado da cabeça aos pés. Deitem-se na cama e leiam juntos o papel. Conversem sobre essa fantasia, peça detalhes um ao outro. A ideia aqui é esquentar através das palavras e da imaginação. Por fim, planejem como realizá-la e mãos à obra!

Fonte: <http://www.casareumbarato.com.br/jogos-sexuais-com-seu-amor/>

SACRIFICIOTEX

(O REMÉDIO MAIS PODEROSO DO MUNDO!)

INDICAÇÕES: PARA PESSOAS CANSADAS DE SOFRER-PARA HUMILHADOS-PARA QUEM TEM SÍNDROME DO PATINHO FEIO-PARA OS ZERO À ESQUERDA-PARA POSSUÍDORES DE SONHOS-PARA REVOLTADOS, ENTRE OUTROS...

MODO DE USAR: DURANTE *21 DIAS, ELA DEVE INGERIR ESTE REMÉDIO NO SEU INTERIOR, NÃO DEIXAR QUE NADA INTERROMPA ESTE PROCEDIMENTO, DEVE SER ACOMPANHADO DE ORAÇÕES, JEJUNS, REVOLTA, DETERMINAÇÃO, E SOBRETUDO A VIDA.

COMO AGE: APÓS SER USADO, A PESSOA RECEBE UMA FORÇA SOBRENATURAL, UM PODER DENOMINADO CERTEZA, COM ESSA FORÇA ELA CONQUISTA O QUE QUISER, O POSSÍVEL E ATÉ O IMPOSSÍVEL.

CONTRA-INDICAÇÕES: NÃO DEVE SER USADO, SE O PACIENTE TIVER DÚVIDAS, SOFRER COM MEDO, NÃO DEVE SER USADO POR AVENTUREIROS, NÃO PODE SER USADO COM OUTROS "REMÉDIOS" INFLUENCIADOS POR TERCEIROS. NÃO DEVEM FAZER USO OS INSEGUROS.

OBS* O NÚMERO DE DIAS DEPENDE DE CADA PACIENTE.

PROVADO, TESTADO E COMPROVADO POR MILHARES DE PESSOAS.

INFELIZMENTE, SERIA MUITO MAIS ACEITO SE FOSSE UMA PÍLULA, AS PESSOAS OBEDECENDO A VOZ DO MÉDICO, OU DE QUALQUER AMIGO, CONHECIDO E ATÉ ESTRANHOS, PAGARIAM FORTUNAS SEM QUESTIONAR, CRENDO NESTAS VOZES. MAS SE TRATANDO DA VOZ DE DEUS, MUITOS QUESTIONAM, POR ISSO VAI HAVER A DIFERENÇA NA VIDA DOS "PACIENTES" QUE ESTÃO SEGUINDO A "BULA" DIRETINHO! **DEUS JÁ ABENÇOOU!**



Fonte: <http://profandrefernandes.blogspot.com.br/2013/11/propagandas-inteligentes-criativas.html>

MG: homem é preso após assaltar passageiros com uma banana

Um homem de 26 anos foi preso em flagrante por volta das 19h40 de segunda-feira após assaltar um ônibus da linha 261, na rua Coimbra, no bairro Granja São João, em Betim, região metropolitana de Belo Horizonte, usando uma banana.

De acordo com a Polícia Militar, ele teria escondido a fruta debaixo da camisa para simular que estava armado e assustar os passageiros. Ao perceberem que se tratava de uma banana, eles o detiveram. O homem chegou a roubar R\$ 79.

A PM não soube informar se havia muitas pessoas no ônibus. Ele foi encaminhado para a 1ª delegacia de plantão de Betim e será transferido para o Ceresp da cidade.

Fonte: <http://noticias.terra.com.br/brasil/policia/mg-homem-e-preso-apos-assaltar-passageiros-com-uma-banana.f9885e49aa90b310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>

Artista implanta orelha no próprio braço

Stelarc é um dos participantes de feira londrina que une arte com tecnologia.

O artista de origem grega e australiana Stelarc implantou a cartilagem de uma orelha no próprio braço. O processo levou anos e ele quase perdeu o braço por causa de uma infecção.

Ele é um dos participantes da feira Kinetica, em Londres, que reúne arte com novas mídias e tecnologias.

Stelarc explica que quando a orelha se desenvolver mais, com o uso de células tronco, vai instalar um microfone sem fio nela. O som captado poderá então ser transmitido para diversos lugares. A Kinetica acontece entre 3 e 6 de fevereiro.

Fonte: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2011/02/artista-implanta-orelha-no-proprio-braco.html>

INGREDIENTES

- 1 POLPA DE MARACUJÁ
- 3 COLHERES DE SOPA DE MANJERICÃO
- 1 COLHER DE SOPA DE SALSINHA
- 3 COPOS DE ÁGUA DE COCO FRESCO
- 2 COLHERES DE SOPA DE BIOMASSA DE BANANA-VERDE

PREPARO

- BATA NO LIQUIDIFICADOR E ADICIONE PEDRAS DE GELO

RENDE 2 PORÇÕES

Dr. Barakat
INSTITUTO DE SAÚDE INTEGRAL
ESPECIALIDADE EM PERFORMANCE HUMANA

FONTE: LIDIANE BARBOSA, CHEF ESPECIALIZADA EM GASTRONOMIA FUNCIONAL

RECEITA DETOX

WWW.DRBARAKAT.COM.BR /BARAKAT.VIDASAUDEL /DRBARAKAT /DOUTORBARAKAT

Fonte: <http://drbarakat.com.br/dieta-detox-receita-de-suco-desintoxicante/>

A casa espacial

A casa espacial era rodeada por um grande terreno que tinha relva transparente e palmeiras gigantes e no centro do terreno havia um buraco de onde eles tiravam o petróleo.

A casa tinha vinte e duas divisões, mas as mais importantes estavam todas no décimo piso, que era a cozinha, e que se situava mesmo colada ao quarto. A sala de estar estava junto com a casa de banho, mas não era a única.

A decoração era um pouco esquisita, tanto era moderna, como rústica.

A casa de banho tinha o tecto preto e as paredes brancas com bolas pretas e os seus móveis estavam presos na parede e eram feitos de madeira. As torneiras ligavam-se com um simples estalar de dedos e a temperatura regulava-se com a voz e, se esta voz fosse mais grossa, ficava mais quente e se fosse fina, ficava fria.

A cozinha era toda moderna: o frigorífico estava metido por dentro da parede e abria-se só com a impressão digital do dono da casa, o fogão estava dentro do frigorífico e os alimentos estavam dentro das gavetas que se abriam com um simples toque de dedos.

O quarto tinha dez metros de altura, a cama estava a quatro metros do chão e por isso tinha de se subir uma escada. A cama era verde com o resto da mobília amarela e a secretária vermelha.

A casa trabalhava à base de tecnologia, as gavetas eram electrónicas, as cores das paredes mudavam diariamente e automaticamente...

Fonte: <http://8a08.blogs.sapo.pt/798.html>

Calisto Elói, naquele tempo, orçava por quarenta e quatro anos. Não era desajeitado de sua pessoa. Tinha poucas carnes e compleição, como dizem, afidalgada. A sensível e dissimétrica saliência do abdómen devia-se ao uso destemperado da carne de porcos e outros alimentos intumescentes. Pés e mãos justificavam a raça que as gerações vieram adelgaçando de carnes. Tinha o nariz algum tanto estragado das invasões do rapé e torceduras do lenço de algodão vermelho. A dilatação das ventas e o escarlata das cartilagens não eram assim mesmo coisa de repulsão.

(Camilo Castelo Branco, A queda dum anjo)

Anexo 2 – Modelo de artigo de opinião para montagem/organização

Chegando ao terceiro milênio, o homem ainda não conseguiu resolver os graves problemas que preocupam a todos, pois existem populações imersas em completa miséria, a paz é interrompida frequentemente por conflitos internacionais e, além do mais, o meio ambiente encontra-se ameaçado por sério desequilíbrio ecológico.

Embora o planeta disponha de riquezas incalculáveis - estas, mal distribuídas, quer entre Estados, quer entre indivíduos - encontramos legiões de famintos em pontos específicos da Terra. Nos países do Terceiro Mundo, sobretudo em certas regiões da África, vemos com tristeza, a falência da solidariedade humana e da colaboração entre as nações.

Além disso, nestas últimas décadas, temos assistido, com certa preocupação, aos conflitos internacionais que se sucedem. Muitos trazem na memória a triste lembrança das guerras do Vietnã e da Coréia, as quais provocaram grande extermínio. Em nossos dias, testemunhamos conflitos na antiga Iugoslávia, em alguns membros da Comunidade dos Estados Independentes, sem falar da Guerra do Golfo, que tanta apreensão nos causou.

Outra preocupação constante é o desequilíbrio ecológico, provocado pela ambição desmedida de alguns, que promovem desmatamentos desordenados e poluem as águas dos rios. Tais atitudes contribuem para que o meio ambiente, em virtude de tantas agressões, acabe por se transformar em local inabitável.

Em virtude dos fatos mencionados, somos levados a acreditar que o homem está muito longe de solucionar os graves problemas que afligem diretamente uma grande parcela da humanidade e indiretamente a qualquer pessoa consciente e solidária. É desejo de todos nós que algo seja feito no sentido de conter essas forças ameaçadoras, para podermos suportar as adversidades e construir um mundo que, por ser justo e pacífico, será mais facilmente habitado pelas gerações vindouras.

Fonte: <http://inez-nerez.blogspot.com.br/2012/06/texto-dissertativo-argumentativo.html>. Acesso em 28 de julho de 2016.