

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Questões de Leitura no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar
do Estado de São Paulo

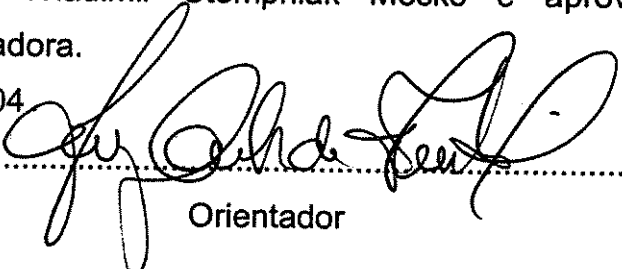
Autor: Wladimir Stempniak Mesko

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas

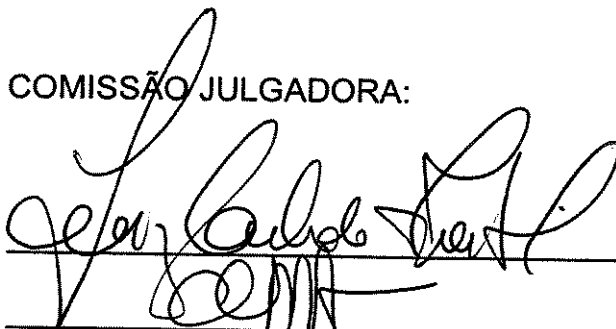
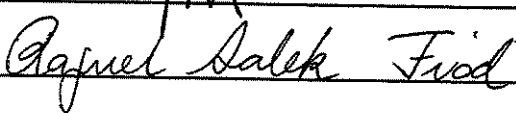
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Wladimir Stempniak Mesko e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data: 27/08/2004

Assinatura:.....


Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2004

i

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	T/011
	M561q
V	EX
TOMBO, BC/	63399
PROC.	16-86-05
C	☐
D	☒
PREÇO	12,00
DATA	26-09-05
Nº CPD	

CAMP

lib-26 348199

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

M561q

Mesko, Wladimir Stempniak .

Questões de leitura no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo / Wladimir Stempniak Mesko. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Luiz Carlos de Freitas.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Leitura. 2. Avaliação escolar. 3. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. I. Freitas, Luiz Carlos de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-005

RESUMO: Tomamos para análise os itens das provas de Leitura e Escrita do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), bem como os documentos curriculares e matrizes de conteúdo que lhe serviram de orientação, com o objetivo de discutir as concepções de leitura e de aluno letrado subjacentes ao trabalho com a linguagem proposto pelo exame. A comparação entre item, descritor e matrizes de referência curricular nos levou à hipótese de que as provas teriam sido interditas em sua expressão textual crítica, revelando uma proposta de leitura de cunho apenas instrumental. Procurou-se então a caracterização do problema a partir das teorias de avaliação e dos estudos da linguagem no campo da leitura. As análises nos levaram à organização de um quadro teórico-metodológico de referência para a discussão da leitura numa perspectiva crítica e discursiva e para a caracterização dos sistemas atuais de avaliação externa das instituições de ensino num contexto mais amplo de reformas políticas e educacionais. Conclui-se que há a necessidade de se proceder a uma revisão dos pressupostos que informam tal sistema de avaliação, de modo que seja possível apontar alternativas para o trabalho com a linguagem dentro de um projeto histórico crítico de educação.

ABSTRACT: We take for analysis items of the Reading and Writing tests of the System of Evaluation of the School Performance of the State of São Paulo (known as SARESP), as well as curricular and content tables that had served as its orientation, with the objective to argue the underlying conceptions of reading and scholar pupil to the work with the language considered for the examination. The comparison between item, describer and matrices of curricular reference had led us to the hypothesis of that the tests would have been interdicted in its critical textual expression, disclosing a proposal of reading of only instrumental matrix. The characterization of the problem from the theories of evaluation and from the language studies in the reading field was looked then. The analyses had taken us to the organization of a theoretical and methodological picture of reference with the aim to discuss reading in a critical and discursive perspective and to characterize the current systems of external evaluation of the educational institutions in an ampler context of educational and politic reforms. One concludes that there is the necessity of proceeding to a revision of the concepts that inform such system of evaluation, in a way that it makes possible to point inside alternative with respect to the work with the language in a critical historical project of education.

Dedico este trabalho

a minha avó

Antônia Szemczeszeń

(in memorian)

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela chance de poder vivenciar o processo de crescimento representado por este trabalho acadêmico.

Agradeço aos meus pais, Paulo e Glacir, pelo incentivo, amor e apoio.

Agradeço a todas as pessoas que compartilharam dos momentos de inspiração como também das fases difíceis que caracterizam o trabalho de escrita. Cada uma, ao seu modo, soube me ouvir e me ajudar.

Quero agradecer ao meu orientador, Luiz Carlos, pela convivência estimulante e pela leitura rigorosa. São lições que estão além das palavras.

Sou grato pela disponibilidade, paciência e respeito dos membros de minha Banca. É motivo de orgulho ter meu trabalho analisado por profissionais que tanto admiro.

Agradeço às instituições onde trabalho e aos meus colegas de profissão por terem compreendido os momentos em que precisei me ausentar.

Expresso meu agradecimento também à UNICAMP por ter disponibilizado excelente estrutura de trabalho.

E agradeço a minha filha por ter entendido que o papai precisava ficar horas e horas na frente do computador, ainda que o mundo estivesse cheio de coisas para brincar...

ÍNDICE

Resumo	iii
Dedicatória	v
Agradecimentos	vii
Epígrafe	xi
1. Introdução	13
2. Historiando o SARESP	19
2.1 O discurso oficial	26
2.1.1 Documento de implantação	27
2.1.2 O discurso oficial em artigos	31
2.2 O discurso da avaliação baseada em monitoramento	46
2.3 Alternância de vozes	50
3. Os estados da reforma neoliberal	53
4. A cultura da avaliação	65
4.1 Os estudos da avaliação	66
4.2 Um olhar crítico à avaliação	71
5. Territórios de leitura	83
5.1 Alfabetização ou letramento?	84
5.2 Qual leitura?	90
5.3 Contribuições da análise crítica do discurso	102
5.4 Delimitando o campo da análise crítica	116
6. Decisões metodológicas e análise de dados	125
6.1 Apresentação dos dados	129
6.1.1 A proposta curricular do Estado de São Paulo	129
6.1.2 Parâmetros para avaliação educacional	134
6.1.3 Matrizes de especificação de conteúdo	144
6.2 Análise de itens	156
7. Considerações finais	181
8. Bibliografia	185
9. Anexo	191

Vocês acham a nossa linguagem pobre e desajeitada, porque não dominamos a gramática. Por isso acreditam que nós pensamos pouco e pouco sentimos. Nossas crenças são ingênuas, porque não possuímos o conhecimento que está nos livros, e o mundo é muito grande. Entre nós, a tradição substitui a lei escrita. Vocês não compreendem os nossos rituais nem percebem a natureza dos nossos problemas.

Nós vivemos como um povo de pigmeus, subjugados por sacerdotes gigantes que detêm a força dos músculos e a ciência secreta.

Somos uma classe oprimida que vocês desejam manter viva às custas do menor esforço e com o mínimo de sacrifício.

Somos criaturas extremamente complexas, fechadas, desconfiadas e camufladas; e nem a bola de cristal nem o olho do sábio lhes dirão qualquer coisa a nosso respeito, se vocês não tiverem confiança em nós e identificação conosco.

Janusz Korczak ¹

¹ KORCZAK, J. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo, SP: Círculo do Livro, s/d.

1. Introdução

A mensuração de resultados escolares por parte de agências externas às escolas – procedimento que se denomina, hoje em dia, de avaliação externa – é um fenômeno que parece ter se consolidado definitivamente na cultura educacional. Seja como alvo de pesquisas e críticas, seja como desencadeadora de adesões e resistências, o fato é que a avaliação educacional externa é um instrumento capaz de produzir dados que alimentam debates amplos e heterogêneos sobre a atuação da escola e despertam polêmicas sobre seu campo, sua eficiência e seus rumos.

Parece-nos também que a preocupação em torno da melhoria da qualidade de ensino tem se concentrado na temática da aquisição das habilidades de leitura e escrita e de suas possíveis implicações para a formação adequada do cidadão. Nos últimos anos, pôde-se observar o acirramento das discussões sobre a qualidade da alfabetização e da formação de leitores pelas escolas, um discurso enviesado por concepções diversas de leitura e também pelos conceitos de alfabetismo funcional e letramento. Iniciativas do Estado, de organizações não governamentais e de programas internacionais de “medição” do letramento se confrontam e se combinam na construção do espaço público de troca de acusações. Os números, incontestáveis e tecidos com o que há de mais inovador para a mensuração e processamento estatístico de sujeitos, apontam a lendária posição do Brasil na lanterna da educação. Em nosso terreno, colhem-se infundáveis dados através dos exames nacionais e estaduais, instituídos por governos ávidos por resultados exibíveis que possam legitimar seu processo de tomada de decisões. O fato é que a avaliação feita pelo Estado – dita firme, imparcial, confiável – tornou-se moeda política. E um Estado comprometido com a qualidade da educação significa agora um Estado que avalia fortemente seus “alunos” – para além e acima da escola.

Este trabalho toma para análise alguns aspectos do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – e pretende contribuir para a construção de um posicionamento crítico sobre suas implicações político-pedagógicas, discutindo algumas concepções de leitura, uso da linguagem escrita e avaliação que parecem lhe servir de orientação. Para tanto, analisaremos a composição textual das provas aplicadas,

bem como os textos que definem sua metodologia de coleta e processamento de dados, procurando situar a estrutura deste sistema no debate atual sobre leitura e formação.

Minha formação como professor de Língua Portuguesa e minha experiência profissional nesta área foram responsáveis, em grande medida, pelas impressões iniciais que direcionaram nossa busca teórica por conceitos e categorias analíticas que nos auxiliassem numa maior compreensão da concepção deste sistema de avaliação. Estas impressões iniciais se concentraram em duas características importantes das provas aplicadas:

a) por um lado, era clara a intenção de se avaliar mais propriamente habilidades de interpretação de texto que procedimentos de análise e emprego das unidades menores da língua. Há um movimento importante a ser observado na quantidade e no tipo de questões “gramaticalistas”² presentes nos exames de 1996 a 2002: desloca-se a ênfase de conteúdos que envolviam, por exemplo, a explicitação da metalinguagem gramatical através de frases isoladas ou a demonstração descontextualizada da ortografia para uma preocupação com as habilidades de interpretação de texto de diversos gêneros e, nestes, o uso de elementos específicos da língua. Há uma proximidade, neste aspecto, com uma abordagem que parece buscar alinhamento com a crítica construída nos últimos 20 anos sobre ensino de Língua Portuguesa no Brasil³.

b) por outro lado, na leitura do conjunto dos textos que constituíam as provas – incluindo-se as múltiplas alternativas de resposta – pareceu-nos que algo faltava, ou estava interditado, em seus enunciados; algo que precisava ser definido com maior rigor conceitual, mas que já na ocasião se delineava como a “criticidade” da leitura. Esta ausência parecia ocorrer em dois aspectos:

1. A seleção de temas e de operações de leitura dos textos assumia um caráter que poderíamos chamar, por hora, de “a-crítico”, em vista da heterogeneidade do público-alvo dos exames (que se pretendiam censitários). Conseqüentemente, as

² Termo com o qual fazemos referência, no âmbito da lingüística aplicada, a uma determinada concepção de ensino da língua pautada pela ênfase na aprendizagem de aspectos gramaticais, formais e estruturais da língua, em detrimento de um trabalho pedagógico focado na dimensão enunciativa e discursiva da linguagem.

³ Diversos trabalhos poderiam ilustrar essa questão, mas para aprofundamento histórico das modificações curriculares do ensino de Língua Portuguesa, sugerimos ver PRADO, G. **Documentos desemboscados: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa**. Tese de doutorado. IEL – Unicamp, 1999.

propostas nos pareceram desconsiderar a complexidade dos problemas que hoje se percebe numa sociedade dividida em classes, configurando uma tendência de não tocar em temas polêmicos ou em textos que explicitem críticas e opiniões sobre a organização capitalista do tecido social. Não estamos, evidentemente, indicando tal crítica obrigatória ou única possível. Mas, como professor de Língua Portuguesa, eu criei a expectativa de que ao menos o discurso sobre formação crítica do cidadão, veiculado em documentos curriculares oficiais e contemporâneos ao sistema, pudesse impactar de forma mais significativa a formulação dos instrumentos de uma avaliação deste porte. Estas considerações podem parecer um tanto ideologicamente marcadas e, deste modo, anacrônicas em vista do que hoje parece conquistar hegemonia no mercado de programas e currículos. Trata-se de um questionamento que me parece freqüentemente ofuscado pelo discurso da 'competência', o mesmo que relega o debate político e ideológico a um futuro hipotético, quando o problema da aquisição de 'competências básicas' for solucionado. Mas se as condições de vida dos sujeitos da educação não podem ser tomadas como um entorno social inerte da experiência escolar - como demonstrado no processamento de dados coletados pelo próprio sistema de avaliação - então por que a expressão textual crítica parecia estar interdita nos testes? Qual seria esta concepção de leitura que se volta tão somente aos aspectos formais dos textos e não assume a discussão (crítica) de seu conteúdo? O que se está valorizando no aprendizado da leitura e a que tipo de entendimento de escola e formação estas práticas poderiam corresponder?

2. Noutro aspecto, que talvez pudéssemos chamar de "estrutural", o fato das questões de leitura serem testes de múltipla escolha, ou seja, possuírem, enquanto respostas possíveis, apenas enunciadas prontos, coloca a dimensão interpretativa numa dinâmica estrita de acerto / erro. Minha experiência profissional me autoriza a apontar que a cultura dos testes não faz parte de grande parte -ou mesmo da grande maioria - das práticas de ensino e avaliação correntes no país. Conceber a leitura como objeto avaliável através de testes de múltipla escolha é um dado que precisa ser lido com não natural, fruto de uma opção em torno dos procedimentos de avaliação e, portanto,

revelador de concepções de leitura e formação do sujeito leitor que precisam ser explicitadas, historiadas, contrastadas e discutidas.

O encadeamento de relações entre causa - o Estado avalia através de provas padronizadas - e consequências - o Estado legitima um currículo, paralelo ao definido, através destas provas - é fundamentado em trabalhos que buscam desvelar a trama de relações de poder implicada nas práticas de avaliação, e o quanto estas práticas, a despeito de um currículo declarado, acabam por definir objetivos educacionais. Deste modo, torna-se clara a relevância de se discutir os meios objetivos pelos quais escolas, educadores e alunos são avaliados pelas agências externas e, mais importante, desvelar a concepção de formação que informa tal procedimento, já que este resulta na redefinição da autonomia das instituições escolares e de seus projetos político-pedagógicos. Assim, cada texto, questão ou descritor de avaliação que compõem as provas de nosso *corpus* são considerados dados importantes, cuja análise, esperamos, colocarão em debate os limites e as distorções que tal avaliação impõe a um projeto crítico e alternativo de formação do sujeito leitor.

Em nossos questionamentos, estamos entendendo que as práticas escolarizadas de ensino de leitura e escrita, bem como sua avaliação, constituem-se historicamente e estão determinadas pela natureza das relações entre os sujeitos do mundo capitalista atual. Nossa crítica se direciona à representação das opções que determinaram estas práticas como naturais e consensuais ou como o produto de um certo “avanço” no modo de conceber e organizar os sistemas de avaliação atuais. Quais seriam as condições de produção do discurso que estrutura e legitima determinadas atividades de leitura na avaliação de sujeitos escolares? Como se apresenta o aparato técnico de avaliação nos seus instrumentos objetivos, tais como provas aplicadas, textos de apresentação, matrizes curriculares e tabelas de especificação de conteúdos e habilidades? Que leitura podemos fazer – a partir de nossa perspectiva crítica - das questões e da organização do conteúdo das provas aplicadas aos alunos? O que seu discurso revela e o que deixa de dizer em suas lacunas sobre a opção política e ideológica do projeto de educação em curso pela administração atual?

Estamos assumindo que a leitura não é meramente uma relação entre sujeito e objeto; é uma relação, constituída historicamente, entre sujeitos. Se nossa análise se deslocar para a dimensão social do sentido, nosso dado lingüístico se constituirá na relação de sujeitos de uma

dada formação social. Assim, refletindo sobre situações sociais e históricas, a análise retoma questões de poder (ORLANDI, 1986) que se entrecruzam na atividade com a linguagem. A localização de nossa concepção de sujeito, linguagem e discurso num campo que poderíamos caracterizar como histórico, social e ideológico nos leva a considerar as diversas contradições que as análises críticas atualmente se colocam. Esta interlocução teórica orienta-se pelos objetivos que FAIRCLOUGH (1989) define para a análise crítica do discurso: evidenciar e explicar as relações entre poder e linguagem. Em tal processo, irão interagir sujeitos históricos e, com estes, determinados projetos de formação e de sociedade.

Nossa análise dos itens das provas buscou oferecer olhares possíveis à leitura que é determinada pelo desenho deste sistema de avaliação. Como este se insere num amplo contexto de reformas educacionais, procuramos a correlação de forças que, em primeiro lugar e num plano mais geral, responde pela implantação de sistemas de avaliação em larga escala com características bastante peculiares – dentre elas, a combinação de instrumentos adequados a mensurações genéricas e o duplo objetivo de fornecer dados para a formulação de políticas educacionais (inclusive aquelas que promovem a competição entre instituições como geradora de qualidade) e reorientar a metodologia de trabalho do professor. Em segundo lugar, procuramos discutir os itens das provas à luz de diversas concepções de leitura e de trabalho com a linguagem desenvolvidas no âmbito da Educação e da Linguística Aplicada. Nossa hipótese era de que a análise dos textos e das operações de leitura dos itens das provas revelaria uma concepção de leitura que poderia revelar decisões teóricas e metodológicas mais amplas, as quais envolvem concepções de sujeito, escola e formação que nunca são neutras ou ideologicamente isentas.

Decidimos limitar nossa discussão sobre as avaliações de conclusão de ciclo que caracterizaram a tendência, no sistema, de medir o rendimento escolar ao final da série cursada. Neste caso, selecionamos a avaliação da 8ª série. Esta decisão considerou as possibilidades sócio-cognitivas dos sujeitos de diversas faixas-etárias, o que nos fez selecionar uma série para a qual nossas considerações acerca da formação crítica do leitor pudessem ser colocadas de forma que não nos obrigasse a justificar exhaustivamente a pertinência dos nossos questionamentos. Afinal, trata-se de alunos que estão concluindo o ensino fundamental, dos quais se espera serem capazes de exercer um amplo – ainda que oficialmente inconcluso –

papel como cidadãos críticos e participativos, plenamente inseridos na sociedade letrada. Dentre as provas relativas a esta série, selecionamos a que foi aplicada em 2002, por reunir um conjunto de características que será explicitado quando apresentarmos nossas decisões metodológicas.

O trabalho tem a seguinte organização geral: no capítulo 2, apresentamos o histórico do SARESP, destacando alguns aspectos relativos aos procedimentos usados para abranger o universo pretendido de alunos. Ainda nesse capítulo, abordamos alguns textos cujas características nos permitiram agrupá-los sob a categoria de 'discurso oficial': o documento de implantação, os artigos escritos pela equipe diretora do sistema ou por pesquisadores da fundação que forneceu assessoria à construção e aplicação dos exames e os estudos produzidos pelo MEC (Ministério da Educação e da Cultura) e pela FCC (Fundação Carlos Chagas) sobre o panorama da avaliação básica no Brasil e a introdução de avaliações baseadas em monitoramento. O capítulo três realiza uma discussão sobre o contexto político e econômico das políticas públicas, dentro das quais nos debruçamos sobre a política educacional. No capítulo quatro, examinamos o fenômeno multifacetado da avaliação, buscando estabelecer as relações entre suas formas de controle e as exigências que o mundo produtivo faz ao processo de escolarização. No capítulo cinco, abordamos alguns campos dos estudos da linguagem relacionados às dimensões lingüísticas de nossa investigação e discutimos as diversas concepções de leitura, alfabetização e letramento que orientam a construção de nossa perspectiva crítica neste âmbito. O capítulo seis explicita os critérios de organização de nossos dados, apresenta aqueles significativos para uma visão do processo de construção dos itens e levanta questões de análise das provas. Concluindo, tecemos nossas considerações finais no capítulo sete apontando caminhos para uma possível continuidade desta pesquisa.

2. Historiando o SARESP

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) iniciou suas atividades em 1996 como parte das diretrizes de Governo da gestão de Mário Covas eleito em 1995. Contudo, não foi uma iniciativa pioneira em âmbito estadual: em 1992, era instituído o Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual que, inicialmente, abordaria apenas as Escolas-Padrão. Em 1994, o programa já avaliava o rendimento dos alunos de toda a rede tomando por base uma amostra de 818 escolas e 152.279 alunos das 4ª e 8ª séries.⁴

Quantitativamente, o SARESP partia de uma proposta diferente: o exame seria censitário, ou seja, todos os alunos matriculados na rede estadual seriam submetidos às provas que abordariam os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática para o Ciclo Básico e os de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia para a 6ª série do Ensino Fundamental. As provas foram aplicadas no início do ano letivo e, portanto, tomaram para exame os alunos recém-matriculados na 3ª e na 7ª série do Ensino Fundamental. Apesar deste caráter censitário, cada aluno seria avaliado em apenas uma disciplina, e os grupos de alunos foram definidos aleatoriamente para cada uma delas.

O sistema pretendia também continuar suas medições de forma continuada nas séries e anos seguintes, perfazendo um ciclo de avaliação que cobriria o fluxo de alunos da 3ª à 5ª série e da 7ª ao 1º ano do Ensino Médio. Deste modo, em 1997, foi avaliado o rendimento dos alunos da 4ª e da 8ª séries, tomando-se por base o conteúdo da série anterior (3ª e 7ª séries) e, em 1998, o ciclo foi completado com a avaliação do rendimento dos alunos matriculados na 5ª e 1º ano do Ensino Médio, abordando-se, portanto, o conteúdo da 4ª e 8ª séries. Cabe ressaltar que nesse ano é instituída a Progressão Continuada, organizada nos ciclos I e II, correspondentes ao período da vai da 1ª à 4ª série e da 5ª à 8ª série, respectivamente.

Em 1999, o exame não ocorreu, mas foi retomado em 2000 com algumas características diferentes. Neste ano, foram submetidos os alunos ao final da 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental e também os que terminavam o 3º ano do Ensino Médio. Ocorrem

⁴ Informações disponibilizadas no próprio relatório do SARESP 1996.

também algumas modificações nas matrizes de especificação das questões, que agora fariam referência a três tipos de “competências”.

Em 2001, o sistema avaliou apenas o conteúdo de Língua Portuguesa e os resultados obtidos pelos alunos no SARESP ganharam um peso decisivo em sua retenção ou promoção ao ciclo seguinte⁵, tanto que a avaliação foi realizada em 2 fases: uma ao final do ano e outra ao final da recuperação de férias para os alunos reprovados na 1ª fase. Novamente, ocorrem alterações importantes nas matrizes de especificação dos conteúdos avaliados em cada questão: saem de cena as “competências” do ano anterior e se evidencia uma preocupação maior com a questão dos “gêneros” do discurso.

Em 2002, o exame foi novamente modificado, sendo agora denominado “Leitura e Escrita”, e tomou apenas uma amostra dos alunos para avaliação. Em 2003, uma inovação: é o universo de alunos da rede estadual de ensino que passa a ser submetido aos testes. Ou seja, todos os alunos de todas as séries fazem o exame de leitura e escrita na conclusão do ano.

O quadro a seguir ilustra este breve histórico:

⁵ Este é um aspecto polêmico dos exames: enquanto se alega que os resultados do SARESP seriam apenas mais uma referência para o processo de aprovação, percebe-se também, como alardeado pela mídia na época, uma influência decisiva dos resultados destas provas finais na avaliação global dos alunos.

		Provas de L. P.							
		1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Conteúdo	3º E. M.					3º E.M.			3º E. M.
	2º E. M.								2º E. M.
	1º E. M.								1º E. M.
	8ª série			1º E.M.			8ª série	8ª série	8ª série
	7ª série		8ª série			7ª série			7ª série
	6ª série	7ª série							6ª série
	5ª série					5ª série			5ª série
	4ª série			5ª série			4ª série	4ª série	4ª série
	3ª série		4ª série						3ª série
	CB	3ª série							CB

Início da
Progressão
Continuada
em
Ciclos I e II

SARESP
aprova/
reprova

Aplicado
a
amostra
de 36%

Censitário:
todos os
alunos/
séries.

Nas áreas preenchidas da tabela indicamos a série em que o exame foi aplicado. À esquerda, temos o conteúdo correspondente das provas. As áreas sombreadas representam a possibilidade de acompanhamento continuado dos alunos, das respectivas séries, nas sucessivas realizações do exame. Observa-se que os alunos que haviam concluído o Ciclo Básico em 1995 têm seu rendimento avaliado nas 3ª, 4ª e 5ª séries nos anos de 1996, 1997 e 1998. O mesmo ocorre com os alunos que terminavam a 6ª série em 1995: foram submetidos às avaliações realizadas em 1996 quando estavam iniciando a 7ª série; em 1997, quando começavam a 8ª e finalmente em 1998, quando iniciariam os estudos no 1º ano do Ensino Médio. Este procedimento de medições anuais sucessivas permitiu a elaboração de estudos comparativos e a definição, através da aplicação da Teoria da Resposta ao Item⁶, de “níveis de habilidade” de leitura, que embasaram a análise do processo de deslocamento dos alunos de série em série.

⁶ Mais à frente conceituaremos esta tecnologia que veio substituir as formas clássicas de se produzir testes padronizados.

A partir de 2000, no que a Secretaria denomina segundo ciclo do sistema⁷, esta perspectiva de acompanhamento se limita e são determinados outros contornos para o exame, representando, aparentemente, uma alteração de seus objetivos iniciais. Em primeiro lugar, os alunos seriam submetidos às provas ao final do ano letivo, contrariando o argumento original de que, como a prova não visava à classificação nem pretendia interferir na aprovação / reprovação do aluno, deveria ocorrer no início do ano para medir as aquisições ocorridas até o ano anterior e tão somente fornecer subsídios ao planejamento eficiente do professor e à tomada de decisões por parte da SEE. Em segundo lugar, verifica-se que a possibilidade de comparação de dados referentes ao deslocamento de aprendizagem de um mesmo grupo, em anos sucessivos de aplicação, encontra-se praticamente ausente: apenas entre 2000 e 2001 haveria a possibilidade de acompanhamento do rendimento dos alunos que cursavam, em 2000, a sétima série e que, em 2001, estariam na 8ª série. Porém, não encontramos estudos neste sentido. Cabe ressaltar ainda que, a cada ano, a partir de 1998, todos os episódios de realização do SARESP contaram com modificações na organização e disposição dos conteúdos curriculares que subsidiavam a composição das provas. Tanto os “parâmetros” de conteúdos para avaliação quanto as matrizes de especificação dos objetivos, conteúdos, competências e habilidades das questões sofreram alterações importantes, incorporando categorias taxonômicas e reorganizando a relação entre objetivos e conteúdos.

Até 2002, o panorama das aplicações das provas nos permitia identificar uma tendência nos procedimentos do sistema: avaliar os resultados escolares ao final dos períodos de ciclo. Senão vejamos:

- 1) em 1998, o sistema abrangeu os alunos da 5ª série (e portanto abordou o conteúdo esperado para a conclusão de uma 4ª série) e os do 1º ano do Ensino Médio (com base no conteúdo da 8ª série). Contudo, esta aplicação concluía as medições iniciadas em 1996, e portanto não representaria uma alteração da proposta inicial;
- 2) em 2000, o sistema avaliou alunos ao final da 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio; ou seja, temos uma situação de final escolaridade secundária no 3º ano do Ensino Médio e de avaliação conclusiva de 5ª e 7ª séries, já que os alunos foram submetidos ao exame sobre o conteúdo da série ao final do ano;

⁷ Ver Relatório SARESP 2000 – orientações gerais.

- 3) em 2001, o sistema pretendeu influenciar mais fortemente o fluxo dos alunos entre os ciclos I e II, sendo aplicado como exame de conclusão de ciclo e usado para determinar a retenção ou a promoção;
- 4) em 2002, ocorre, aparentemente, uma ruptura: o exame tradicionalmente denominado de Língua Portuguesa passou a ser de Leitura e Escrita, abrangeu uma amostra em torno de 30% da população de alunos e foi aplicado também ao final do ciclo I e II.

Em 2003, definindo-se como avaliação conclusiva de todas as séries e ampliando o número de alunos submetidos aos testes, o SARESP definitivamente se firma como um dos exames nacionais de maior estrutura atualmente.

No *site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por conta dos trabalhos de preparação da aplicação do exame de 2002, há um esquema de *slides* destinados à discussão das alterações nos procedimentos do sistema. Este documento define como constituindo um primeiro ciclo de avaliação, o conjunto de aplicações realizadas de 1996 a 2000, ainda que em 1999 estas não tenham ocorrido e que algumas de características da avaliação tenham sido alteradas em 2000. Teríamos depois o segundo ciclo, representado pela aplicação de 2001 e, finalmente, em 2002, ocorre a última aplicação do período que analisamos. Abaixo, organizamos estas informações numa tabela:

	1º CICLO (1996-2000)	2º CICLO (2001)	2002
Avaliação de sistema	Censitária: escolas e alunos. Amostrai: componente curricular	Censitária: escolas e alunos.	Censitária: escolas. Amostrai: alunos.
Séries abordadas	1996: 3ª e 7ª séries; 1997: 4ª e 8ª séries; 1998: 5ª e 1º ano E. M. - Conteúdo relacionado ao ano anterior – prova aplicada no início do ano letivo. 2000: 5ª, 7ª e 3º ano E. M. – prova aplicada na conclusão da série.	Final do ciclo I (4ª série) e final do ciclo II (8ª série)	Final do ciclo I (4ª série) e final do ciclo II (8ª série).

Componentes curriculares	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História/Geografia, Biologia.	Língua Portuguesa.	“Leitura e escrita”.
Foco	Sistema de Ensino – Escola Aprendizagem Contexto.	Sistema de Ensino – Escola→Aprendizagem.	Sistema de Ensino – Escola→Aprendizagem.
Objetivos	- monitorar a qualidade do sistema de ensino; - subsidiar as tomadas de decisão da SEE – política educacional; - fornecer às equipes técnico-pedagógicas da DE e escola informações para a orientação da proposta pedagógica.	- embasar as decisões quanto ao encaminhamento de cada aluno para continuidade dos estudos ou para recuperação de ciclos.	- estabelecer diagnóstico do desempenho dos alunos em termos de habilidades; - fornecer às DE e Escolas informações para adotar estratégias pedagógicas; - subsidiar tomadas de decisão da SEE para formular e avaliar programas educacionais.
Resultados	- análise e comparação; - perfil do aluno, do professor e do coordenador	- análise: desempenho por habilidade avaliada; estatísticas básicas das provas; classificação dos itens das provas.	Não informado.

Já demonstramos várias destas características, mas vamos retomá-las como forma de leitura deste documento:

O primeiro ciclo seria caracterizado por uma avaliação de sistema censitária quanto às escolas e alunos, mas amostral sobre os componentes curriculares. O foco estaria no “Sistema de Ensino”, definido aqui na relação entre escola, “aprendizagem” e “contexto” – o que significou fornecer ao aluno e à escola, além da prova, um questionário sobre raça, condições sócio-econômicas, perfil de estudo, aspectos do trabalho do professor e da estrutura da escola, cursos extracurriculares, entre outros. Assim, além de obter dados sobre o “perfil do aluno/diretor/professor/coordenador”, o sistema pretendia identificar, através de um modelo matemático, “variáveis que interferem na aprendizagem”. Os objetivos da avaliação seriam: “monitorar a qualidade do Sistema de Ensino”, “subsidiar tomadas de decisão da SEE – política educacional” e “fornecer às equipes técnico-pedagógico da DE e escola informações para a orientação da proposta pedagógica”. Participavam da avaliação os componentes

curriculares de Língua Portuguesa e Matemática para séries iniciais (ciclo básico à 4ª série), e Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História para as séries seguintes (5ª à 8ª série), incluindo-se ainda, em 2002, Biologia no Ensino Médio. Os resultados receberiam uma análise clássica comparativa, permitindo-se identificar o nível de dificuldade das questões. De posse destas informações e realizando um processamento específico ao comparar resultados entre as sucessivas aplicações do exame, tornar-se-ia possível descrever e discriminar níveis de habilidade de leitura exigidos para determinadas questões e identificar deslocamentos na “aprendizagem” destas habilidades ao longo das séries.

No segundo ciclo, a “avaliação de sistema” continua censitária sobre escolas e alunos. Mas, como já dito, os alunos seriam avaliados em apenas uma disciplina do currículo: Língua Portuguesa. A declaração de objetivo, no próprio texto, também se altera: “embasar as decisões quanto ao encaminhamento de cada aluno para continuidade dos estudos ou para recuperação de ciclos”. Provas seriam aplicadas às 4ª e 8ª séries e supletivo, e os resultados receberiam uma análise clássica que forneceria: “desempenho por habilidade avaliada”, “estatísticas básicas das provas” e uma “classificação dos itens das provas”.

O SARESP 2002 é censitário com relação às escolas, mas amostral sobre alunos. Seus resultados, portanto, não poderiam mais servir para embasar “decisões quanto ao encaminhamento de cada aluno para continuidade dos estudos ou para recuperação de ciclos”. Assim, as declarações de objetivos do texto se alargam: “estabelecer diagnóstico do desempenho dos alunos em termos de habilidades”, “fornecer as DEs e Escolas informações para adotar estratégias pedagógicas” e “subsidiar tomadas de decisão da SEE para formular e avaliar programas educacionais”. A avaliação, neste momento, seria do “tipo diagnóstica/produto” que possibilitaria a “análise da qualidade do ensino”, o “monitoramento da equidade do ensino” e fornecer informações para o “desenvolvimento de políticas e ações”.

No primeiro ciclo, o foco da avaliação está na relação entre aprendizagem e contexto. No segundo ciclo e em 2002, enfoca-se apenas a relação entre escola e aprendizagem. No campo dos objetivos declarados, achamos interessante destacar três palavras que iniciam os itens, uma de cada momento: no 1º ciclo, **monitorar**; no segundo, **embasar**; em 2002, **estabelecer**.

Vimos que o 1º ciclo de avaliação foi estruturado de forma a ser possível acompanhar os alunos em sua progressão pelas séries (novamente, com exceção do ano de 2000) e, na comparação dos resultados entre as séries, estabelecer uma escala de habilidades, permitindo medir deslocamentos na aprendizagem dos alunos de ano a ano. Estes procedimentos caracterizam o que se chama de avaliação de monitoramento e, portanto, justifica a declaração de que se buscava “monitorar a qualidade do sistema de ensino” neste período.

Já no 2º ciclo, vemos que a palavra “embasar” refere-se às “decisões quanto ao encaminhamento de cada aluno para continuidade dos estudos ou para recuperação”. Isto é, em vez de embasar decisões quanto à política educacional e orientações da proposta pedagógica, optou-se por uma avaliação externa que pudesse definir mais precisamente o fluxo escolar, embasando o processo decisório das escolas - mesmo que “embasar” aqui seja um eufemismo na crítica de muitos professores. Destacamos que este vem a ser o único objetivo declarado desta avaliação.

Em 2002, o objeto do verbo “estabelecer” é “diagnóstico do desempenho dos alunos em termos de habilidades”. Sendo amostral e não procurando mais “embasar” decisões que competem aos conselhos das escolas, a avaliação do sistema se declara diagnóstica.

O ano de 2003 é um marco para a história do SARESP. Todos os alunos, de todas as escolas e de todas as séries – do ciclo básico ao ensino médio – são submetidos às avaliações de leitura e escrita. Deste modo, como nos mostram dados disponibilizados pela secretaria de educação, o SARESP alcança um contingente agora muito maior que outros exames nacionais, como o SAEB.

2.1 O discurso oficial

Em primeiro lugar, vamos destacar alguns pontos do Documento de Implantação do SARESP, texto produzido para o Seminário Internacional sobre Modelos Avaliativos, realizado em fevereiro de 1996 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, Fundação de Desenvolvimento Administrativo e Fundação Carlos Chagas, com o apoio do Banco Mundial. Em seguida, vamos proceder à leitura de dois artigos: um produzido por pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, instituição que forneceu “assessoria externa” na

elaboração das provas e no processamento e análise de informações, e outro produzido pelos próprios integrantes da equipe de Avaliação da FDE, responsável por gerenciar as ações do SARESP.

2.1.1 Documento de implantação

O Documento de Implantação do SARESP é dividido nas seguintes seções:

- 1- Histórico
- 2- Justificativa
- 3- Objetivos
- 4- Ações
- 5- Público-alvo
- 6- Produtos
- 7- Resultados esperados
- 8- Atividades
- 9- Cronograma de trabalho
- 10- Anexo sobre a estrutura institucional do sistema de avaliação

O texto começa por delinear uma trajetória que a SEE teria percorrido em direção à “construção de um política de avaliação educacional”, iniciada em 1992, época em que se instituiu o Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual, cujo alvo eram as Escolas- Padrão criadas no ano anterior. De modo geral, os resultados deste programa, após avaliação realizada em 306 escolas, envolvendo 27.609 alunos das 8^{as} séries em conteúdos de Português (incluindo redação), Matemática, Ciências, História e Geografia, mostraram que os alunos tinham dificuldades na resolução de questões matemáticas que exigiam análise e interpretação de situações e / ou resultados, interpretavam questões sobre os processos e fenômenos naturais recorrendo mais ao senso comum que aos conhecimentos científicos, tinham dificuldades nas questões que exigiam interpretação de textos e demonstravam, ao redigirem, dificuldades nos procedimentos de organização de seu próprio texto.

Em 1994, o programa de avaliação se expande para uma amostra representativa de todas as escolas da rede, não tomando mais apenas o conjunto de Escolas-Padrão. Nesta oportunidade, são aferidos os desempenhos dos alunos da 4^a e da 8^a séries. Constatou-se que os alunos da 4^a série, apesar de apresentar “um bom rendimento nas atividades de linguagem”,

demonstravam “grandes dificuldades no reconhecimento da função e do uso dos elementos que estruturam as frases e os textos”. Os alunos mostravam ainda mais facilidade em questões que envolviam operações com números naturais e maior dificuldade quando se tratava de resolver problemas com números racionais. Por sua vez, a 8ª série apresentava dificuldades na resolução de questões que demandavam a compreensão de enunciados, a percepção de conceitos envolvidos, a seleção de informações e a análise de situações-problema, tinham dificuldades para interpretar tabelas e gráficos e cometiam inadequações em interpretação de texto e análise de elementos frasais.

O documento ressalta também a importância das ações do SAEB para fortalecer “o reconhecimento, por parte dos dirigentes educacionais do Estado de São Paulo, da necessidade e urgência da definição de uma política clara de avaliação educacional”. Seria mais uma experiência cuja participação da SEE evidenciou “a importância da avaliação educacional enquanto instrumento orientador para as tomadas de decisão que visem à melhoria da qualidade de ensino oferecido pelas escolas”. Diante deste panorama, impõe-se, portanto, “a necessidade de formular e consolidar uma política de avaliação do sistema educacional do Estado”. Contudo, critica-se o Programa de Avaliação da Rede Estadual e o SAEB por gerarem dados que, por serem amostrais, orientariam “mais os órgãos gestores das políticas educacionais do que o conjunto das escolas da Rede”. Este fato levaria as escolas que não participaram a considerar que “os resultados alcançados não expressam sua situação e desempenho específicos”.

Desta forma, ficaria claro que o SARESP, para ser eficaz na orientação das ações da rede, deveria subsidiar “cada escola em particular com informações sobre o desempenho de seus próprios alunos”. Seria esta a preocupação que determina a implantação de um sistema que trabalha com o universo da Rede. E a realização deste processo de modo contínuo poderia, além de verificar a qualidade de cada escola e estabelecer os fatores explicativos para as diferenças encontradas, favorecer a

“[...] construção da autonomia pedagógica das escolas, no que se refere à elaboração do projeto da escola, à capacitação de seus educadores e à reorganização da trajetória escolar, de forma a corrigir desvios em seu fluxo e a diminuir os índices de evasão e repetência”(p.123).

De acordo com o documento, atualmente é necessário “criar novas formas de gerir o sistema de ensino e as escolas”, para que, “em face das exigências da modernidade”, seja possível “recuperar o padrão de qualidade do ensino” de modo que todos possam “exercer seus direitos de cidadão” e se inserir no mundo do trabalho. Estas novas formas de gerir envolveriam a “racionalização e a descentralização da máquina administrativa” como também o “fortalecimento das Delegacias de Ensino e das Unidades Escolares”. Através destas medidas, a SEE pretenderia “alcançar maior eficiência na prestação dos serviços educacionais”. (p.123) O sistema de avaliação viria então de encontro a este objetivo, pois o fluxo de informações a ser gerado permitiria “aprimorar a gestão educacional e, sobretudo, o sistema de ensino como um todo”. Além disso, dado o fato de que o projeto partiria do pressuposto de que a avaliação “constitui um processo sistemático, gradativo e contínuo”, contribuiria também para o estabelecimento de uma “cultura avaliativa no Estado de São Paulo”.

Dentre os objetivos abordados pelo texto, destacamos o de “implantar uma política de avaliação do rendimento escolar”. Será a partir deste objetivo mais amplo que outros serão definidos. Assim, temos que, para a implantação efetiva desta política se faria necessário:

- Desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado;
- Verificar o desempenho dos alunos nas séries do Ensino Fundamental e Médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem:
 - a capacitação dos recursos humanos do magistério;
 - a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;
 - a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar.

Uma série de ações consideradas imprescindíveis para implantar tal política são delineadas. Elas envolvem, entre outras, “qualificar o corpo técnico da SEE na área de avaliação educacional”, estabelecer parcerias com instituições especializadas para construir uma “sistemática de elaboração, aplicação de correção de provas de conteúdo” e “disseminar

os resultados da avaliação escolar” pela equipe central da SEE, Delegacias de Ensino, escolas, alunos, pais e sociedade civil em geral.

A sequência do texto trata então do público-alvo do SARESP. É interessante observar a forma com que o sistema pretende atuar com cada tipo de público: os dados deverão subsidiar os gestores das políticas públicas “para que as reorientem, sempre que necessário”; as equipes técnicas da SEE poderão aperfeiçoar suas ações através dos resultados; as equipes das Delegacias de Ensino serão levadas a participar do sistema, capacitando e supervisionando as Unidades Escolares; as equipes escolares (diretores, coordenadores e professores) serão mobilizadas para “aplicação e correção das provas; análise dos resultados obtidos; tomadas de decisão com base no que eles revelam”; os alunos e suas respectivas famílias irão “tomar ciência dos aspectos positivos e negativos da escola” e, com isso, irão participar “de forma mais efetiva de sua gestão”; e, finalmente, a sociedade poderá “melhor acompanhar, fiscalizar e demandar os serviços educacionais oferecidos à população” (p.126).

Alguns dos resultados esperados ao final dos três primeiros anos de funcionamento do SARESP são: “fortalecer a competência, na área da avaliação educacional” de diversas instâncias relacionadas, inclusive de “empresas especializadas na área de avaliação educacional”; promover uma “reflexão sobre a qualidade do ensino” desde as instâncias centrais até, e, sobretudo, o âmbito da escola; “engajar a sociedade civil” na “promoção da melhoria da qualidade de ensino” mediante divulgação dos resultados da avaliação; aperfeiçoar as ações desenvolvidas em todas as instâncias do sistema educacional, “de forma a privilegiar o trabalho do professor e a promover a melhoria das condições de trabalho na escola”; obter dados que possam contribuir para medidas de aprimoramento da qualidade de ensino e, por último, “corrigir o fluxo escolar, diminuindo os índices de evasão e repetência” (p.127).

O documento passa então a apresentar as atividades que serão desenvolvidas, divididas em ações de planejamento e ações de implantação. No planejamento do processo de implantação, observamos que, com relação às séries envolvidas na avaliação, o processo que efetivamente ocorreu destoou um pouco do planejado: o documento previa que três séries fossem envolvidas a cada aplicação. Na realidade, duas séries foram submetidas à avaliação a cada ano. Ainda no que diz respeito às ações de implantação, o documento apresenta uma

definição dos instrumentos de coleta de dados, os quais incluem os testes de rendimento escolar, questionário da escola, lista de presença dos alunos, relatório de aplicação de provas, relatório de observação dos pais. Define também os instrumentos de correção e codificação das respostas, compostos pelos manuais de correção dos testes de rendimento, pelo manual de correção da redação e pelo manual de tabulação e análise dos dados. E, por último, são apresentados os procedimentos para análise dos dados e elaboração dos relatórios em três níveis: nas Unidades Escolares, nas Delegacias de Ensino e em Nível Central. O documento se encerra com a apresentação de um cronograma de atividades e, em forma de anexo, da estrutura institucional do SARESP.

Averiguar em que medida todo esse planejamento efetivamente se concretizou extrapola os objetivos de nosso texto. Uma avaliação da implantação e da continuidade deste Sistema de Avaliação é o que acaba realizando um dos artigos que analisaremos, ainda que participe, tal como definido anteriormente, do “discurso oficial”, já que foi produzido por pesquisadoras da Fundação que assessora o próprio sistema. Não podemos deixar de notar, tal como aponta o estudo da arte sobre avaliação básica, o espaço que há para a produção de pesquisas com abordagens diversas, objetivando dimensionar a realização dos objetivos propostos e revelar efeitos inesperados da implantação do sistema.

2.1.2 O discurso oficial em artigos

Analisaremos agora o artigo *O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: Implantação e Continuidade* (BITAR et al., 1998), de autoria da equipe de avaliação da FDE que, de acordo com o texto, é formada por “duas sociólogas, uma economista, uma pedagoga e uma psicóloga, todas com longa experiência de trabalho na área de Educação”. O artigo foi publicado no número 30 da série Idéias, em 1998, organizado pela FDE. Traz como objetivo “situar” o SARESP “no contexto em que surgiu, seus objetivos e pressupostos, centrando-se em aspectos ligados à sua implantação e aos desafios que sua continuidade representa”. Os autores se propõem tecer comentários sobre o “enriquecimento” que o processo de avaliação estaria trazendo (“e que pode ainda trazer”) à “reflexão sobre o

ensino que é oferecido em nossas escolas e à busca de alternativas que permitam aprimorá-lo” (ibidem: p.9).

Em primeiro lugar, procura-se situar o SARESP num contexto de evolução das iniciativas de avaliação externa. Esse sistema representaria uma “resposta” da SEE a uma lacuna na formulação e consolidação de uma “política de avaliação educacional no Estado”. De acordo com o texto, tal iniciativa só foi possível devido ao acúmulo de experiência pela Secretaria através de alguns “antecedentes” do SARESP: a implementação do Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual em 1992, o gerenciamento do Projeto Inovações do Ensino Básico, que avaliou o impacto de políticas educacionais entre 1992 e 1993, e a participação, desde 1990, nas aferições do SAEB. É apontado ainda que

“[...] a participação da SEE nessas e em outras experiências similares evidenciou a importância da avaliação enquanto instrumento orientador para as tomadas de decisão que visem à melhoria da qualidade do ensino oferecido em todas as escolas” (BITAR et al., 1998).

Além da caracterização desse ensino, a avaliação conseguiria revelar também “aspectos importantes do processo educativo desenvolvido nas escolas” e facilitar “um estilo de gerenciamento” que se pautaria:

“[...] pela racionalização da máquina administrativa, pelo fortalecimento institucional e por uma maior autonomia das Delegacias de Ensino – DEs – e escolas, bem como pela maior eficiência na prestação dos serviços educacionais” (ibidem).

O sistema “busca subsidiar a SEE nas tomadas de decisão relativas à política educacional do Estado”, verificando o “rendimento escolar do alunado nos diferentes componentes curriculares” e identificando “fatores intervenientes nesse rendimento”. Essas informações seriam fornecidas ao sistema de ensino, às equipes “técnico-pedagógicas” das DEs e às escolas, norteando

“[...] a capacitação dos recursos humanos do magistério; a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de forma a aprimorá-la; a articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar; e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial no que se refere à correção do fluxo escolar”.(ibidem: p. 11)

Numa tentativa de se garantir que cada escola se reconheça nos resultados das avaliações – e que faça melhor uso destes - o sistema forneceria, a cada escola em particular, informações específicas sobre o desempenho dos alunos, indicando ganhos, dificuldades e aspectos curriculares que necessitariam de maior atenção.

O texto aponta ainda mais três objetivos do SARESP, estes relacionados ao estabelecimento de uma competência e de uma cultura avaliativa, e à organização do fluxo de informações para a gestão educacional:

- “o estabelecimento, nas diferentes instâncias da SEE, de competência institucional na área de avaliação;
- a criação e a manutenção de um fluxo de informações entre a SEE, as demais redes de ensino e as unidades escolares, que subsidie constantemente a gestão educacional; e
- o estabelecimento de uma cultura avaliativa no Estado de São Paulo.”

O último objetivo, estabelecer uma cultura avaliativa, visa atingir desde “os gestores das políticas públicas em Educação” até a “sociedade civil de forma geral”, passando pelas “equipes escolares” - formadas pelos diretores, coordenadores e professores -, e envolvendo, finalmente, os alunos e suas famílias. Neste ponto, destaca-se uma expectativa quanto aos efeitos do “estabelecimento de uma cultura avaliativa”, entendida, neste caso, como “a aceitação e a percepção da avaliação, bem como de seus resultados”:

“[...] contribuir para engajar os educadores, os alunos, as famílias e a sociedade civil como um todo no acompanhamento do ensino que é ministrado em nosso Estado e na luta pela promoção da melhoria de sua qualidade” (ibidem: p.11).

A relevância da questão da cultura avaliativa seria confirmada pelo destaque que o tema da avaliação educacional ocupa nos debates da “sociedade de hoje”. A avaliação, de acordo com o texto, poderia ser entendida como forma de “conhecimento e monitoramento” da educação oferecida e como “condição para o estabelecimento de políticas que visem à melhoria da qualidade de ensino”. O texto afirma ainda que, especialmente com relação ao ensino público, “a avaliação se impõe com mais premência”, pois há a necessidade “de se conhecer e divulgar junto à população o desempenho das escolas que ela própria custeia”, necessidades que caberiam ao SARESP responder. Ao mesmo tempo, haveria a tentativa de se retirar da avaliação suas “conotações punitivas”, pois o Sistema conceberia a avaliação como

uma forma de identificar “pontos curriculares críticos” e como instrumento para reorientar o trabalho escolar e das diferentes instâncias da SEE. O SARESP trabalharia com uma concepção de avaliação que buscaria “promover a reflexão sobre a qualidade de ensino e encontrar alternativas para melhorá-la”, subsidiando a transformação de práticas pedagógicas e o direcionamento de políticas públicas na área educacional “sempre que necessário”.

O artigo passa então à seção onde irá explicitar os pressupostos deste sistema. Inicia declarando que a implantação e a continuidade do SARESP partem do pressuposto de que “a avaliação é um instrumento a serviço da melhoria da qualidade da Educação”. Organizamos em itens abaixo as funções essenciais que são atribuídas a este instrumento:

- 1) melhorar a gestão educacional, pois o fluxo de informações sobre o desempenho escolar possibilitaria à SEE, através das DEs, apoiar as escolas com recursos e orientações;
- 2) aprimorar o planejamento escolar, já que os resultados obtidos poderiam ser confrontados com os objetivos de ensino definidos e estes poderiam ser repensados;
- 3) provocar a reflexão acerca do trabalho efetivamente desenvolvido em sala de aula e sua modificação, se necessário, pois a avaliação realizaria um diagnóstico da situação de ensino da escola e ajudaria a definir formas para melhorá-lo, representando, segundo o texto, um aumento de poder da escola para “analisar seus problemas e descobrir como superá-los”;
- 4) construir um projeto pedagógico partilhado e o fortalecimento do próprio trabalho coletivo na escola;
- 5) permitir a “identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos”, fazendo dos resultados da avaliação “uma espécie de mapa” em que são apontados “os pontos fortes e fracos do desempenho do corpo discente nas disciplinas e séries avaliadas”, e que poderia ser utilizado “tanto no planejamento escolar quanto no trabalho do professor em sala de aula, além de subsidiar as propostas de recuperação da aprendizagem dos alunos”;
- 6) facilitar a identificação de pontos em que a escola necessita de apoio técnico, orientando as atividades de capacitação docente propostas pelos órgãos centrais ou pelas DEs.
- 8) envolver alunos, pais e a população em geral no acompanhamento da qualidade de ensino oferecida, motivando-os a reivindicar sua melhoria;
- 9) valorizar a avaliação, entre os professores, enquanto “condição essencial” para um melhor desempenho do trabalho docente e para o fortalecimento de sua “competência pedagógica”;
- 10) estimular o “trabalho interdisciplinar”, pois a avaliação forneceria uma “visão de conjunto” do trabalho da escola e permitira definir formas conjuntas de se trabalhar sobre algumas das dificuldades (o texto exemplifica com a “questão da leitura”);
- 11) “fortalecer a autonomia das escolas e das DEs”.

Sobre a implantação do SARESP, o artigo descreve sua estrutura institucional e menciona a “acessoria externa especializada em avaliação educacional” – nomeadamente a Fundação Carlos Chagas (FCC) e a Seleção de Recursos Humanos (SELECT) - com que conta para elaborar as provas e processar e analisar dados, além da contratação de serviços de logística. Destaca que são os professores que aplicam e corrigem as provas, analisam os resultados e elaboram os relatórios. Acredita-se que, com esse procedimento, os professores participarão mais ativamente da avaliação, “comprometendo-se com a reflexão e a ação em face dos dados obtidos” e que, assim, irão “contribuir para fortalecer, entre eles, a cultura avaliativa”.

O artigo continua a descrição da sistemática de funcionamento do sistema informando as aplicações ocorridas até aquele momento. O SARESP então havia realizado três avaliações: 3ª e 7ª séries em 23/04/96, 4ª e 8ª séries em 23/04/97 e 5ª e 1º ano do ensino médio em 02/06/98, lembrando que cada aplicação envolvia o conteúdo da série anterior. Segundo o texto, a elaboração das provas pautava-se “sobretudo” pelo documento *Parâmetros para Avaliação Educacional*, elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP. O texto informa ainda que, ao longo dos três anos de avaliação, foram incluídos também questionários destinados às escolas e alunos, visando tanto estabelecimento de um perfil de ambos quanto o estabelecimento de “correlações entre os dados coletados e à identificação de fatores intervenientes no rendimento escolar” (BITAR et al., 1998: p.15).

Os dados coletados seriam analisados em três níveis: na escola, na DE e em nível central, procurando-se delinear o perfil de rendimento escolar de cada aluno, do conjunto dos alunos de cada escola, do total de DEs em cada uma das Coordenadorias de Ensino e do total de escolas do Estado de São Paulo. Na época, os dados de 1998 encontravam-se ainda em fase de processamento e análise, mas os de 1996 e 1997 haviam sido divulgados via imprensa, através de reuniões da SEE e do envio do “Relatório Final” às DEs e às escolas. O artigo informa ainda que, paralelamente, cada diretor de escola havia recebido os indicadores estatísticos referentes ao desempenho global alcançado por sua Coordenadoria de Ensino, sua Delegacia e sua escola. Ao finalizar esta seção, o artigo destaca que, como o SARESP pretendia ser um sistema regular de avaliação, previa-se “a sua continuidade para os próximos

anos, com sistemática de atuação semelhante à adotada até o momento e alternância entre as séries avaliadas” (ibidem: p.16).

O artigo irá procurar, em seguida, explicitar que tipo de capacitação foi proporcionado aos envolvidos. Se em 1996, por exemplo, as atividades de capacitação haviam dado ênfase à “compreensão dos procedimentos operacionais a serem seguidos por DEs e escolas”, em 1997 a capacitação privilegiava “a questão da análise dos dados obtidos no SARESP e a elaboração de relatórios”. Em 1998, a capacitação teria prosseguido nesta direção, na certeza de que “o SARESP deve contribuir para a formação de competências e atitudes avaliativas que levem os educadores envolvidos a questionar a realidade e a levantar possibilidades de ação”. (ibidem: p.17).

O texto menciona também a capacitação diferenciada que ocorreu a partir dos resultados da avaliação de 1997. Em virtude das necessidades identificadas e com base na experiência adquirida, uma nova modalidade de capacitação, “de natureza essencialmente pedagógica” era introduzida. Ela consistia na discussão, pela CENP, em reuniões com os ATPs, “aspectos tidos como essenciais contidos na análise pedagógica de cada uma das questões avaliadas nas diferentes disciplinas.” Aponta-se que com essa medida se pretendia instrumentalizar as equipes das diferentes Oficinas Pedagógicas (órgãos descentralizados de capacitação docente) para “discutir, junto ao professorado, aspectos centrais do currículo de cada série”. Esta medida também foi vista como necessária para que se alcançasse uma “visão mais adequada das necessidades de educação continuada, a serem demandadas de forma descentralizada às agências envolvidas no Programa de Educação Continuada – PEC”. Em nota de rodapé, informa-se que o PEC se trata de um Programa pelo qual a SEE “contratou as principais universidades do Estado de São Paulo e outras agências capacitadoras para prestarem serviços de formação continuada aos docentes”. O SARESP joga um papel fundamental na seleção do que deverá ser oferecido como capacitação, já que as necessidades são identificadas a partir da análise de seus dados, procurando “fortalecer o ensino justamente nos pontos do currículo em que o rendimento escolar se mostrou mais frágil” (ibidem: p.17). Menciona-se ainda o fato de que, desde 1997, professores da Rede Estadual têm sido envolvidos na elaboração das provas aplicadas, atividade que teria respondido a uma demanda da Rede e a uma necessidade sentida pelo colegiado dirigente do SARESP, pois “ninguém

melhor do que o professor – aquele que ensina e avalia os alunos da Rede Estadual – conhece o perfil de sua clientela”, o que o colocaria em “condições privilegiadas para elaborar os itens das provas” (ibidem: p.17).

Na última seção do artigo, intitulada “continuidade e desafios”, são apontados diversos “anseios e preocupações” dos professores e em seguida, são feitas algumas considerações quanto às necessidades verificadas de aprimoramento das provas propriamente ditas e dos demais instrumentos, como os questionários da escola e dos alunos. O texto termina apresentando uma “síntese das preocupações anteriormente mencionadas e dos desafios que elas representam para a capacitação”. Vamos destacar alguns pontos destes itens que julgamos relevantes à caracterização da análise feita neste artigo.

Em primeiro lugar, observa-se, com relação às colocações dos professores, uma aparente aceitação deste sistema de avaliação. Segundo o texto, de um modo geral, os professores “consideram o Sistema um projeto importante, por permitir uma avaliação geral do ensino no Estado de São Paulo”. A aplicação da avaliação teria sido “enfrentada com seriedade pelos educadores das DEs e escolas”, mesmo que tenha representado uma “pesada sobrecarga de trabalho.” O SARESP estaria se constituindo numa via para se chegar a uma aproximação entre as representações que orientam as práticas de ensino e a realidade efetiva das mesmas, permitindo, desde então, “levar adiante o trabalho pedagógico em bases mais concretas”. Os professores teriam sugerido ainda que o projeto deveria ser, cada vez mais, “incorporado pelos professores, de modo que se possa, paulatinamente e de forma sistemática, articulá-lo com as avaliações desenvolvidas pelas próprias unidades escolares”. Essa sugestão apontaria, segundo o texto, a possibilidade de o SARESP refinar as análises efetuadas, complementando com suas informações aquelas provenientes do cotidiano escolar. Teria sido indicada a pertinência de se manter uma discussão mais aprofundada com os educadores, “de maneira a aprimorar a conceituação subjacente aos testes usados nas três avaliações e nas vindouras”. O texto destaca então que esse procedimento poderia facilitar a “compreensão da diferença entre uma prova comum, utilizada em sala de aula pelo professor” e “um teste mais sofisticado, do tipo usado no SARESP”. Seria este último que teria a propriedade de “medir, efetivamente, a situação do rendimento escolar”, já que operaria com “provas padronizadas” voltadas especialmente para esse fim.

Mas as colocações dos professores também vão ao sentido de apontar algumas lacunas que precisariam ser resolvidas para que o Sistema pudesse desempenhar todas as funções a que se propõe desde o início. Os professores, por exemplo, insistem que a instrumentalização dos educadores é necessária para que a avaliação possa ser aplicada e utilizada “de forma consistente e coerente com a almejada”. A divulgação do SARESP precisaria ser aprimorada, principalmente com relação aos resultados divulgados, “de modo a evitar que as escolas se sintam ameaçadas”. Neste sentido, é preciso também aprimorar “as estratégias de devolução e a discussão junto à Rede Estadual dos resultados e dos relatórios elaborados”. Os professores externaram uma outra preocupação importante: a existência do risco de o SARESP levar a uma “preocupação excessiva no sentido de treinar o aluno na resposta a testes”, impactando negativamente as “concepções do professorado sobre os critérios de seleção dos conteúdos e sobre os procedimentos utilizados em seu ensino”. Contudo, os professores, em sua avaliação, teriam considerado esse risco “minimizado pelo fato de as provas serem bem construídas, abrangendo conhecimentos reconhecidamente importantes para a permanência bem-sucedida no sistema de ensino”.

Quanto às provas propriamente ditas, teria sido verificado que há necessidade de se chegar a uma “melhor equação” entre as propostas curriculares da CENP e os conteúdos desenvolvidos pelas escolas. Questões ambíguas presentes nas provas deveriam ser eliminadas. Seria necessário também aperfeiçoar sua diagramação, buscando torná-las “mais atraentes e compreensíveis”, evitando seu preenchimento inadequado e conseqüentemente a perda de dados. Outro aspecto que mereceria revisão é o uso da linguagem, que teria que ser mais próxima da realidade cotidiana dos alunos. Nos chamou a atenção também a observação de que haveria a necessidade de se “motivar” mais os alunos para se esforçarem na resolução das questões, pois já que as provas não teriam reflexos em seu aproveitamento bimestral, estas podem não constituir “desafios”, o que resultaria em “reflexos negativos no desempenho desses alunos no SARESP”.

Consideramos que as questões levantadas são fundamentais para uma reflexão crítica sobre este sistema de avaliação. A magnitude dos impasses com que se defronta a continuidade do próprio sistema pode ser observada nas perguntas com que o texto termina:

- Como levar os resultados da avaliação a constituírem efetiva ajuda para o trabalho pedagógico em sala de aula?
- Como auxiliar a equipe escolar a articular, concretamente, os resultados da avaliação e o planejamento escolar?
- Quais os subsídios mais importantes a serem oferecidos aos docentes de modo que os resultados da avaliação levem os alunos a aprender?
- Como tornar os resultados da avaliação instrumentos eficazes a serem utilizados no trabalho coletivo e, portanto, na elaboração de um projeto da escola?
- Como levar as escolas a utilizar, no planejamento e execução de suas atividades cotidianas, os resultados do SARESP maximizando seu uso? (BITAR et al., 1998).

O outro artigo, produzido por um grupo de pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas e publicado na Revista Brasileira de Educação, em 2000, intitula-se *Sistema de avaliação do rendimento escolar – O modelo adotado pelo estado de São Paulo* (ESPÓSITO et al. 2000). Nele se pretende “descrever a lógica que preside o modelo de avaliação do rendimento escolar adotado pelo estado de São Paulo, fazendo uso dos resultados alcançados na 1ª série do ensino médio” (ibidem: p.25).

O texto enfatiza dois objetivos fundamentais do sistema: em primeiro lugar, promover uma cultura de avaliação, na qual a própria avaliação deixe de ser encarada como “instrumento de classificação de alunos, para atuar como diagnóstico de aprendizagem, visando à otimização das possibilidades de ensino”; e, em segundo lugar, subsidiar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, pois com esta avaliação, os professores poderiam “identificar, no começo do ano, os pontos fortes e fracos do desempenho dos alunos e, a partir desse diagnóstico, adotar estratégias pedagógicas apropriadas” (p.25). Os dados obtidos pela avaliação poderiam identificar, portanto, os pontos críticos do sistema de ensino, indicando aos órgãos centrais e às delegacias de ensino que áreas apoiar. Isto faria do SARESP, segundo o texto, um “instrumento essencial para a melhoria da gestão do sistema educacional” (ibidem: p.25).

O artigo aponta uma vantagem deste sistema de avaliação: envolver todas as “instâncias” da SEE, pois as provas são elaboradas a partir de “tabelas de especificação de conteúdos e objetivos, que indicam os temas e metas do currículo a serem desenvolvidos em cada série e disciplina”. São parâmetros que teriam sua fundamentação nas Propostas Curriculares elaboradas pela CENP.

Outra característica ressaltada é participação dos professores da rede na construção dos itens. Parte dos professores elabora os itens e parte os revisa, buscando adequá-los aos descritores da tabela de especificação. Em seguida, “especialistas fazem as adaptações necessárias”. Menciona-se também no texto os questionários que são distribuídos junto às provas. O objetivo destes questionários – um destinado à escola e outro aos alunos envolvidos – seria o de “estabelecer um perfil tanto das primeiras quanto dos segundos”, o que seria necessário para “identificar as características associadas a esses dois perfis que contribuem para explicar as diferenças observadas no rendimento dos alunos” (ibidem: p.26).

O texto explicita ainda alguns aspectos do processamento dos dados. Argumenta-se que, como são os professores que corrigem as provas, o acesso aos dados torna-se “quase imediato, independentemente da divulgação oficial dos resultados”. Foi produzido também, anualmente, um *Relatório Geral*, cujo objetivo seria de “informar, a todos os interessados, o conjunto de resultados obtidos no decorrer de mais uma etapa do processo de avaliação do sistema de ensino”. Ainda foram produzidos e enviados às escolas os *Boletins informativos*, que fornecem “a cada unidade sua posição em relação às demais escolas de sua Delegacia de Ensino, Coordenadoria a que se vinculam”, e um *Boletim comparativo*, que “permite que as escolas acompanhem a evolução de seus resultados nas sucessivas etapas da avaliação” (ibidem, p.27).

O artigo então irá tratar da Teoria de Resposta ao Item que embasa a análise dos dados do SARESP. A TRI constitui-se num

“[...] conjunto de modelos estatísticos por meio dos quais é estabelecida uma relação entre o nível de habilidade (na característica ou traço que está sendo medido pelo teste) e a resposta dada, pelo indivíduo, ao item ou questão deste teste” (ESPÓSITO et al. 2000: p.27).

Este procedimento torna possível estabelecer determinados “níveis de habilidade” exigidos para a correta resolução de cada item, pois para cada nível de habilidade haveria uma probabilidade associada. De acordo com o texto, “quanto maior a habilidade do aluno, maior a probabilidade de acertar o item” (ibidem, p.27). Um “resultado prático da aplicação da TRI” é a construção das “escalas de habilidade”, através das quais é possível então conhecer a distribuição da população avaliada, ou seja, “a proporção de estudantes nos diferentes pontos

da escala de habilidade” e, localizando-se os itens na escala de habilidades, conhecer “quais são os conteúdos dominados pelos estudantes e, igualmente, quais são os aspectos do currículo que supõem maior desenvolvimento cognitivo” (ibidem: p.27).

Em seguida, é apresentada uma série de procedimentos necessários à expressão do desempenho dos alunos num “escore que indicasse o seu nível de proficiência ou habilidade”. O artigo exemplifica este processo apresentando os resultados relativos à 1ª série do ensino médio, na disciplina de Língua Portuguesa, período diurno, em 1998, comparando-os com os dos anos anteriores: 7ª e 8ª séries do ensino fundamental de 1996 e 1997, respectivamente. Portanto, as etapas da análise foram:

- *calibração dos itens das provas de língua portuguesa, aplicadas em 1997 (8ª série);*
- *calibração dos itens das provas de língua portuguesa, aplicadas em 1998 (1ª série do ensino médio);*
- *elaboração e aplicação (a um grupo de alunos que freqüentava a 8ª série, em outubro de 1998) de “provas de ligação”, reunindo itens utilizados nas avaliações realizadas em 1997 e 1998;*
- *calibração conjunta dos itens das provas aplicadas aos alunos da 1ª série do ensino médio e dos da “prova de ligação”;*
- *equalização dos resultados da 1ª série do ensino médio de 1998 com aqueles obtidos para a 7ª série de 1996 e para a 8ª série de 1997;*
- *estimativa das habilidades dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental e da 1ª série do ensino médio de forma isolada e, posteriormente, de forma conjunta;*
- *determinação de estimativas dos parâmetros de todos os itens de língua portuguesa da 7ª, 8ª e 1ª séries (diurno e noturno), bem como das habilidades em língua portuguesa de todos os alunos da 7ª, 8ª e 1ª séries (diurno e noturno), em uma mesma escala;*
- *interpretação das escalas de habilidade construídas a partir de identificação dos itens “âncora”. (ESPÓSITO et al. 2000: p.28)*

Além da construção das escalas e níveis de habilidade, o sistema de avaliação procurou também “identificar os fatores que se associam e contribuem para explicar os resultados obtidos”. Acredita-se que, para se interpretar corretamente os resultados da avaliação, é necessário considerar que é a “interdependência das condições que afetam os resultados”, e não fatores de forma isolada. Estes teriam que ser interpretados levando-se em conta seu caráter “multidimensional e hierárquico”, o que fez com que a metodologia proposta para a análise fosse a dos Modelos Lineares Hierárquicos (HLM). Por níveis de hierarquia entende-se a análise no nível do aluno, “composto por todas as variáveis relacionadas com o aluno”; o nível da escola, “composto por todas as variáveis observadas para as escolas”; e o nível da

Delegacia de Ensino. O texto nos apresenta um esquema ilustrando como se entende a dependência dos resultados globais em relação às coordenadorias, delegacias de ensino, escolas e alunos. Cada um destes “níveis” afeta o outro de acordo com suas especificidades, já que as médias de desempenho são muito diferentes por “congregarem um número variado de escolas com características também diferenciadas, seja pela natureza do trabalho pedagógico que desenvolvem, seja porque atendem a clientela com diferentes condições de origem e histórico escolar” (ibidem, p.29). O anexo 1 apresenta as variáveis consideradas em cada um destes níveis.

Apresenta-se então, “a título de ilustração”, os dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos alunos que cursavam, em 1998, o 1º ano do ensino médio e, em seguida, o cruzamento do perfil dos estudantes com os resultados obtidos na área de Língua Portuguesa, buscando identificar os fatores que possam estar influenciando seu desempenho. Finalmente, são comparados os resultados obtidos pelos alunos quando cursavam a 7ª e a 8ª séries em 1996 e 1997, respectivamente, com os resultados da avaliação de 1998, quando estavam no 1º ano do ensino médio. Com isso, o texto pretende fornecer “uma interpretação do significado a ser atribuído aos resultados alcançados” (p.30). Organizamos uma tabela na qual contrapomos o perfil de estudante que obteve maior média ao perfil cujos resultados foram os mais desfavoráveis. Através da análise destes dados, chegou-se à identificação dos fatores que mais intervêm, segundo o artigo, no desempenho escolar individual.

Perfil dos estudantes com maior pontuação (habilidade média em Língua Portuguesa é igual ou superior a 96,51 pontos)	Perfil de alunos com menor pontuação (18,78 pontos em habilidade média em Língua Portuguesa)
são do sexo feminino; egressos da escola particular; nunca repetiram de ano nem precisaram de reforço escolar e encontram-se em idade adequada à série em que estudam;	são do sexo masculino; egressos de curso supletivo, repetiram de ano três vezes ou mais; precisaram de reforço escolar e encontram-se em defasagem idade/série, visto contarem com 18 anos ou mais;
advêm de famílias cujos pais apresentam um bom nível de escolaridade; contam com vários livros em suas casas; freqüentam teatros; têm hábito de ler livros, jornais e revistas; estudam, como curso extra, uma língua estrangeira e aspiram entrar na universidade;	advêm de famílias cujos pais nunca freqüentaram a escola; contam com poucos livros em suas casas; não freqüentaram nenhuma atividade de lazer; lêem só o exigido pela escola; não fazem nenhum curso extracurricular;
Dedicam até duas horas para fazer lição de casa e declaram ter mais dificuldades em outras matérias que não língua portuguesa ou matemática;	não fazem lição de casa e declaram ter mais dificuldades em língua portuguesa ou matemática;

Avaliam seu desempenho em leitura como “excelente” e acreditam que o que mais dificulta a aprendizagem é a ausência de pré-requisitos;	avaliam seu desempenho em leitura como “fraco” e acreditam que o que mais dificulta a aprendizagem são as precárias condições de ensino;
freqüentam escolas que, vinculadas à Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), atendem exclusivamente alunos do ensino médio e nas quais se conta com professores com posturas mais adequadas, que realizam avaliações pertinentes e fazem uso de laboratórios.	freqüentam escolas que, vinculadas à Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP), atendem alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e de ensino médio ou 1ª série à 4ª série do ensino fundamental e ensino médio, nas quais se conta com professores com posturas menos adequadas, que realizam avaliações genéricas e raramente fazem uso do laboratório.

Não adentraremos numa análise crítica dos dados apresentados pela tabela, cujas questões de fundo reservamos ao debate dos outros capítulos. No entanto, destacamos a influência do meio familiar e das práticas de leitura que se dão por conta da possibilidade do acesso a bens culturais, como livros e teatros, nos resultados dos testes. Mas este, apesar de importante, não seria o principal fator segundo o modelo de análise dos dados adotado pelo sistema. A variável de maior influência na determinação dos resultados seria:

- expectativas dos alunos a respeito do que pode vir a significar, no futuro, o fato de terem cursado o ensino médio (24,78%);

Só então, em segundo lugar:

- hábito de dedicar parte de seu tempo à leitura de livros, jornais e revistas (13,31%);

Ao qual se seguem:

- se as dificuldades estão em disciplinas básicas (LP e MAT) ou se em outras áreas (8,87%);
- discernimento e acurácia, por parte dos estudantes, na identificação dos fatores associados a um bom desempenho escolar (8,13%);
- efeito negativo de sucessivas reprovações sobre os resultados obtidos na trajetória escolar (7,43%);
- relação existente entre o fato de o aluno se perceber como capaz de aprender e o sucesso das aprendizagens (6,5%);
- curso de línguas estrangeiras pode influir como elemento facilitador ao desenvolvimento de competências associadas a um melhor domínio da língua materna (4,92%).

Estas variáveis destacadas, além de contribuírem com “maior peso” para a explicação dos resultados, apontariam ainda “com clareza, as condições que favorecem a aquisição e/ou desenvolvimento de novas habilidades na área de leitura e escrita” (p.46).

Na sequência do texto, analisam-se os progressos dos alunos do período diurno em língua portuguesa através da comparação entre os resultados de 1996, 1997 e 1998. São apresentados alguns resultados que permitem observar um acréscimo de 8 pontos na média obtida pelos alunos que, em 1997, cursavam a 8ª série em relação aos estudantes que, em 1996, estavam na 7ª série. Contudo, a média se mantém a mesma em 1998, indicando que não houve avanços nos resultados obtidos pelo 1º ano do ensino médio, ocorrendo inclusive a coincidência dos resultados quando distribuídos pelas “classes da escala de habilidades.” Ou seja, como aponta o texto, “não há de fato diferenças nos resultados encontrados na passagem da 8ª série do ensino fundamental para a 1ª série do ensino médio” (p.48). Dois gráficos são apresentados, em que se observam as curvas representativas do percentual de alunos em cada ponto da escala de língua portuguesa e a percentagem de escolas por intervalo da escala de habilidades. O texto prossegue suas conclusões explicando que, com relação do desempenho dos alunos, houve um deslocamento das curvas para a direita entre 1996 e 1997, representando os ganhos em termos de aprendizagem entre a 7ª e 8ª séries, e, em 1998, a estagnação da curva no 1º ano do ensino médio evidencia que nenhum ganho foi obtido. Em relação aos dados comparativos das médias obtidas pelas escolas, é possível observar uma diminuição do número de escolas com médias muito aquém do esperado; uma diminuição dos contrastes entre os grupos extremos, o que mostraria, segundo o texto, uma “maior equidade no interior do sistema” e, finalmente, uma diminuição na amplitude da dispersão dos dados, o que revelaria um processo de homogeneização dos grupos no que se refere ao “domínio de conteúdos e habilidades”.

Quanto ao “significado a ser atribuído aos resultados”, o artigo irá sugerir que alguns conteúdos sejam revistos. É uma parte do texto em que se explicitam indicações diretas para o trabalho pedagógico das escolas. As sugestões foram feitas em dois tipos de conteúdo de língua portuguesa: compreensão textual e gramática. Com relação à “compreensão textual”, sugere-se que situações de ensino sejam programadas para permitir aos alunos:

- identificar as diferentes modalidades de textos a partir de recursos gráfico-visuais;
- localizar, em textos administrativos, os elementos de sua estrutura: local, data, endereçamento e informação/argumentação;
- localizar e interpretar informações em texto mais longo, de cunho literário;
- apreender a idéia central em textos mais complexos, tais como os jornalísticos e os instrucionais;
- relacionar, em texto jornalístico, pontos de vista de diferentes autores sobre um mesmo tema/assunto.

Sobre a “gramática”, a sugestão é de que se programe situações de ensino que permitam aos alunos:

- empregar corretamente as regras de acentuação, demonstrando ser capazes de identificar a sílaba tônica a partir de modelo dado;
- localizar antônimos de palavras em textos, ainda que sem fazer uso da nomenclatura;
- reconhecer o adjetivo em função da posição que ocupa em relação ao substantivo;
- identificar palavras, bem como interpretar o sentido de um vocábulo ou expressão, considerando a estrutura morfológica da palavra, fazendo uso de prefixação e sufixação;
- localizar o sujeito de um verbo, mesmo quando em elipse;
- distinguir sujeito agente de sujeito paciente;
- transformar o discurso direto em discurso indireto (ESPÓSITO et al. 2000: p.49).

Na seção dos comentários finais do artigo, encontramos um questionamento importante sobre a continuidade deste sistema de avaliação:

“[...] seria mesmo esse o modelo a ser seguido em avaliações dessa natureza? Não haveria outros delineamentos mais econômicos e mais simples, que fornecessem as mesmas respostas?” (ibidem, p.49).

Os autores acreditam que não, “pelo menos no atual momento”, em vista das metas que se tem para uma avaliação deste tipo. São arrolados então estas metas, que novamente reforçam as intenções de **subsidiar** o planejamento e o acompanhamento de políticas públicas, **monitorar** as políticas voltadas à melhoria da qualidade do ensino, **diagnosticar** a qualidade do ensino oferecido, **divulgar** “critérios de referência” para o trabalho escolar para se verificar em que medida se alcança os objetivos estabelecidos nos parâmetros curriculares adotados pela SEE-SP e **fornecer visibilidade** dos resultados do sistema de ensino para a sociedade.

Os resultados da implantação deste sistema são considerados importantes para se ampliar o conhecimento do perfil dos estudantes, o que poderia favorecer, por parte dos educadores e especialistas, a construção de estratégias de ensino mais apropriadas ao nível de

desenvolvimento e de aprendizagem de sua “clientela”. Este tipo de avaliação teria evidenciado ainda “o peso e a influência das condições intra e extra-escolares na determinação dos resultados obtidos”, o que contribuiria para a compreensão do significado da grande variação de desempenho alcançado pelos alunos das escolas públicas do estado de São Paulo. Afirma-se novamente relevância das informações produzidas na avaliação para “subsidiar a tomada de decisão, orientar o planejamento educacional em diferentes esferas do sistema de ensino, além de informar a sociedade mais ampla acerca da eficácia da escola” (ibidem: p.50). Avalia-se ainda que os resultados obtidos teriam contribuído para:

- fortalecer a competência na área de avaliação educacional;
- fornecer novas bases para a reflexão acerca da qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas estaduais paulistas;
- promover ações que privilegiem o trabalho do professor e alterem as condições em que exerce sua atividade;
- criar condições para que a sociedade se engaje, com conhecimento de causa, na luta por um ensino eficiente e eficaz;
- propiciar um diagnóstico de escolas que se encontram em situação de “risco” e de escolas que, ao contrário, se encontram profundamente compromissadas em oferecer uma efetiva educação para todos os seus alunos;

Conclui-se então que, através deste sistema de avaliação, foi possível vislumbrar “um caminho necessário e promissor para a transformação do real, no qual, quiçá, a palavra equidade tenha concretude”. A equidade se torna concreta, no entendimento das autoras, apenas num sistema de ensino em que “as unidades escolares mais necessitadas de suporte, recursos e incentivos passem a ser alvo de atenção e cuidados diferenciados”. Será este procedimento que levará os alunos destas escolas a “construírem patamares de conhecimento, competências sociais e valores éticos muito além daqueles que, no momento, conseguem alcançar” (ESPÓSITO et al. 2000: p.50).

2.2 O discurso da avaliação baseada em “monitoramento”

O estudo *Avaliação da Educação Básica (1990 – 1998)*, produzido pelo MEC/Inep (2001), realiza um levantamento bibliográfico de artigos publicados no período referido para construir um panorama, ou o ‘estado da arte’, da área de avaliação do ensino básico. Segundo

o estudo, o SARESP seria uma *avaliação de monitoramento*, entendendo-se esta como “a avaliação padronizada do rendimento escolar dos alunos, realizada no âmbito dos sistemas nacionais ou estaduais de avaliação do ensino básico” (MEC: p.49).

Podemos entender a avaliação de monitoramento como uma tecnologia introduzida nos sistemas de ensino de modo a responder, dentro de um amplo conjunto de reformas, ao “questionamento da escola básica brasileira pelos mais variados segmentos” (ibidem: p.49). Este questionamento expressava uma preocupação central com a “produtividade do sistema”. Gusso, então diretor do Inep, analisando modificações nas relações produtivas da sociedade, aponta, num seminário de 1992, o que seria o “desafio para o sistema educativo-cultural do Brasil”: em função dos “novos paradigmas da organização da produção e do trabalho”, a preocupação centra-se sobre o “perfil educacional e cultural da força de trabalho”. Ou seja, mais do que garantir o acesso, o desafio agora seria o de “produzir a qualidade do cidadão, do trabalhador, do familiar, do indivíduo”. Nesta perspectiva, Gusso então define qual seria a questão a ser colocada: “saber exatamente o que a escola está fazendo, qual o seu papel ideal e discutir o que é que efetivamente poderia estar fazendo”.

O estudo chega à conclusão de que há uma predominância do *discurso oficial* nesta temática, principalmente quanto se trata de explicitar as características e finalidades de “um sistema permanente de avaliação, capaz de contribuir para a melhoria da qualidade das escolas” (ibidem: p.61). É possível caracterizar os estudos sobre avaliação de monitoramento através de pressupostos claramente identificados, “não se observando distinções marcantes” entre eles, como:

- medida da qualidade da educação: supõe estabelecer mecanismos que permitam objetivar e quantificar diversos *produtos* do processo educativo;
- bases para o desenho de instrumentos para medir a qualidade educativa em dois aspectos: qualidade do produto (entendida como aprendizagem dos alunos) e qualidade do processo de ensino (entendido como acesso, fluxo, características infra-estruturais e investimento escolares);
- mensuração sistemática para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa e para servir de base a monitoração do sistema de ensino, objetivando melhorar sua qualidade;
- gerenciamento do sistema de avaliação e sua implementação.

Apesar da abundância de estudos sobre o tema, os apelos à mudança das práticas escolares e do tratamento tradicional da avaliação “chegam tão-somente a resvalar a realidade”. Algumas perguntas permanecem “insuficientemente respondidas” com relação à dimensão pressuposta nos modelos de monitoramento. As informações colhidas pelos sistemas de aferição do rendimento escolar “parecem encerra-se em si mesmas”, não sendo verificado um esforço no sentido de se articular estes dados com estudos que se valem de outras abordagens. Ou seja, não tem havido um acúmulo de reflexão em torno de algumas questões fundamentais quando se pensa em sistemas de monitoramento. As indagações a que este estudo chega, caracterizando-as como “insuficientemente respondidas”, parecem-nos preocupantes:

“Que papel tem tido a avaliação de monitoramento na tomada de decisões pelas administrações educacionais? Qual o seu valor para gerar mudança educacional? Este tipo de avaliação está conseguindo viabilizar a mensuração sistemática do rendimento dos alunos como meio de fornecer informações para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa? Tem efetivamente contribuído para monitorar o sistema educacional, produzindo melhoria de sua qualidade? Ou seja, seu desenho e os instrumentos utilizados têm permitido transformar os resultados do processo avaliativo em alternativas para intervenção?” (ibidem: pp.65-66).

Questiona-se ainda a “racionalidade técnica” enquanto “pano de fundo” das argumentações dos artigos que introduzem os modelos e metodologias da avaliação de monitoramento, racionalidade esta que “pressupõe uma relação de linearidade entre a informação sistematizada nos moldes propostos e a tomada de decisões no âmbito dos complexos sistemas de ensino”, deixando de lado as “condições socioculturais e políticas que envolvem conflito de interesses, consensos e dissensos na formulação e gestão das políticas da área”(ibidem: p.65).

Conclui-se que é preciso proceder a uma “avaliação da própria avaliação” e, neste caso, por dois motivos principais: primeiro, “pelo montante de recursos institucionais e financeiros envolvidos na criação e manutenção dos sistemas de aferição de resultados educacionais” (ibidem: p.66). E, segundo, pela necessidade de se validar socialmente ou mesmo de se questionar a lógica que ilumina estes sistemas.

Estas reflexões problematizam alguns dos objetivos postos pelo sistema: **monitorar** a qualidade do sistema, **subsidiar** e **embasar** tomadas de decisão, **orientar** propostas

pedagógicas, **estabelecer diagnóstico** de desempenho e **informar** escolas. Não iremos, neste trabalho, refletir sobre o cumprimento ou não destes objetivos declarados. Contudo, é preciso apontar que a própria finalidade deste tipo de avaliação de “monitoramento” permanece ainda por ser mais bem observada. Ela está alimentando de fato um conjunto de práticas que se concretizam nas escolas? Não haveria virtualmente nenhum motivo para investimento no sistema se o mesmo não produzisse o impacto desejado na rede de ensino. E se, hipoteticamente, mesmo não atingindo seus fins declarados, o sistema ainda permanecer uma estrutura em funcionamento, abrir-se-ia um outro campo de discussão: que outras finalidades tal avaliação teria na organização do que hoje se entende por ensino público? Como pretende lhe dar ‘qualidade’?

Um estudo do **Cadernos do Observatório** (CAMPOS, 2000), da Fundação Carlos Chagas, contextualiza, especificamente na parte 3 - *A Qualidade* -, algumas concepções de qualidade que começaram a ser defendidas para os sistemas educacionais nas duas últimas décadas. Dentre as influências que estas concepções sofreram, destaca-se a aquela de programas oriundos de empresas privadas e globalizadas visando ganhos de produtividade, conhecidos também como programas de *qualidade total*. Estes representariam parte integrante das reformas educacionais desenvolvidas nos países latino-americanos, orientadas pelas diretrizes dos acordos e convênios firmados com agências multilaterais. Estes acordos implicam

“[...] projetos de monitoramento e avaliação das políticas implantadas nas redes escolares públicas, com a preocupação de estimar as relações de custo-benefício dessas intervenções e subsidiar a continuidade das reformas” (Campos, 2000: pp.4-5).

O estudo situa também na década de 90 a implantação dos sistemas de avaliação de monitoramento de grande alcance, época em que o governo Collor, de acordo com o texto, tentou extinguir o próprio Inep dentro de seu projeto de enxugamento do Estado. Estes sistemas de avaliação viriam a ser “implantados de forma contínua e integrada ao planejamento e financiamento das reformas educacionais”. (ibidem: p.15) No caso do SARESP, a primeira aplicação, ocorrida em 1996, havia sido precedida por uma avaliação de impacto do Projeto de Inovações no Ensino Básico, “desenvolvido nesse estado com financiamento do Banco Mundial” (ibidem: p.15).

Alguns programas educacionais, como a Escola Plural e a Escola Cidadã, são considerados alternativos ao discurso hegemônico sobre a qualidade e a organização do sistema educativo. São caracterizados como programas que partem da administração de “governos de oposição” e que se pautam pelos “direitos sociais de cidadania”, mas que, contudo, “não desenvolveram metodologias próprias de avaliação de qualidade”(ibidem: p.5).

O texto apresenta ainda as conclusões que Louann Bierlein resumiu de um estudo norte-americano, publicado em 1991, que avaliou os resultados de pesquisas sobre o uso de testes padronizados durante as duas décadas anteriores:

“Primeiro, na medida em que os resultados nos testes ganham importância para decisões estratégicas, existe a tendência de inflacionar seus resultados. Segundo, a maioria dos testes se orienta para as chamadas habilidades básicas, desestimulando as escolas a utilizarem métodos de ensino mais participativos e problematizadores. Terceiro, em muitos casos, os resultados dos testes levam a medidas, nas escolas, que prejudicam justamente aqueles estudantes que se queria mais ajudar (por exemplo, separando-se os alunos com piores resultados dos demais). Finalmente, a adoção de currículos, materiais e testes padronizados é acompanhada por um esvaziamento do papel dos professores” (BIERLEIN apud CAMPOS, 2000: 25).

Apesar dos problemas mencionados acima, o artigo termina de forma categórica e, poderíamos entender, um tanto contraditória:

“É preciso considerar que, com a implantação do sistema de ciclos e de classes de aceleração na maior parte das redes escolares, os sistemas de avaliação externa tornam-se importantes para que os órgãos técnicos, os professores, as famílias e a sociedade em geral possam ter uma referência para estimar a qualidade do ensino público e privado” (CAMPOS, 2000: 26).

2.3 Alternância de vozes

É preciso explicar nossa decisão de agrupar como *Discurso Oficial* textos que vão desde o próprio documento de implantação, passando por artigos de divulgação até uma breve discussão sobre os significados atuais da qualidade educacional. Seja explicitando algumas bases de implantação, seja tecendo críticas cuja finalidade é contribuir para a melhoria e continuidade do sistema, os textos aqui reunidos falam de lugares determinados e carregam

compromissos que interditam uma crítica radical. São textos cujo discurso poderia ser este que Marilena Chauí (1993) identifica em sua análise das reformas educacionais:

“[...] a avaliação externa sobre os rendimentos de alunos adquiriu centralidade, pois a relação entre resultados de aprendizagem medidos por testes padronizados, que seguem modelos internacionais, e o aumento da eficácia e da eficiência dos sistemas de ensino justificariam o controle que o Estado deve exercer sobre os processos descentralizadores de gestão do ensino e da outorga da autonomia às escolas, que deveriam se responsabilizar, como unidades autônomas, pelo sucesso ou fracasso do ensinar e aprender. Apenas por intermédio desse controle haveria possibilidade de reversão nos baixos índices de qualidade apresentados, aumentando as taxas de retorno da educação”.

No capítulo que segue, pretendemos contextualizar os elementos infra-estruturais que irão determinar as políticas de educação dentro de um amplo conjunto de reformas das instituições sociais.

3. Os Estados da reforma neoliberal

O Homem é a única criatura que consome sem produzir. Não dá leite, não põe ovos, é fraco demais para puxar o arado, não corre o suficiente para alcançar uma lebre. Mesmo assim, é o senhor de todos os animais. Põe-nos a trabalhar, dá-nos de volta o mínimo para evitar a inanição e fica com o restante. Nosso trabalho amanha o solo, nosso estrume o fertiliza e, no entanto, nenhum de nós possui mais do que a própria pele. As vacas, que aqui vejo à minha frente, quantos litros de leite terão produzido este ano? E que aconteceu a esse leite, que deveria estar alimentando robustos bezerrinhos? Desceu pela garganta dos nossos inimigos. E as galinhas, quantos ovos puseram este ano, e quantos transformaram-se em pintinhos? Os restantes foram para o mercado, fazer dinheiro para Jones e seus homens. E você, Quitéria, diga-me onde estão os quatro potrinhos que deveriam ser o apoio e o prazer da sua velhice? Foram vendidos com a idade de um ano – nunca mais você tornará a vê-los. Como paga pelos seus quatro partos e por todo o seu trabalho no campo? Que recebeu você, além de ração e baía?⁸

Partiremos da premissa assim sintetizada por MANACORDA (2001: 360):

“Se o fato educativo é um politikum e um social, conseqüentemente, é também verdadeiro que toda situação política e social determina sensivelmente a educação: portanto, nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social.”

Com esta assertiva, estamos reafirmando que, em torno das questões levantadas pelo discurso oficial, não deve haver ingenuidade. Mesmo a propalada “reforma” da educação em nome de uma certa “qualidade” não deve ser vista como benesse irrecusável ou panacéia universal. Há que se ter em conta as complexas relações de poder que se estabelecem na esteira da consolidação de um novo (ou renovado) projeto de sociedade. Nesta análise, não se pode cair na estreiteza do pensamento vulgar, este que, como ensina TROTSKY (2000:31), “se serve dos conceitos como capitalismo, moral, liberdade, Estado operário, etc., como uma abstração fixa, assumindo que o capitalismo é igual ao capitalismo, a moral é igual à moral, etc”. Para nossos propósitos, esta orientação nos serve para questionar que formação uma determinada qualidade de ensino procura imprimir à escola. Uma palavra de ordem como “qualidade” precisa ser escrutinada de forma a revelar não um conceito estático, sem história, como se

⁸ Orwell, George, 1903-1950 **A revolução dos bichos**. São Paulo: Globo, 2003.

‘qualidade’ significasse ‘qualidade’, mas um conceito elástico, ideológico e histórico, produto das relações que se estabelecem sob determinadas condições de um contexto.

Não atentar para as nuances históricas e sociais que re-significam conceitos e discursos é ficar aquém de uma apreensão razoável de uma formação social caracterizada pelo domínio de uma classe sobre outra, apoiada em mutações incessantes do metabolismo social, como didaticamente nos apontaram MARX & ENGELS (1996):

“A burguesia não pode existir sem revolucionar, constantemente, os instrumentos de produção e, desse modo, as relações de produção e, com elas, todas as relações da sociedade. A conservação dos antigos modos de produção de forma inalterada era, pelo contrário, a primeira condição de existência de todas as antigas classes industriais. A revolução constante da produção, os distúrbios ininterruptos de todas as condições sociais, as incertezas e agitações permanentes distinguiram a época burguesa de todas as anteriores.” (MARX & ENGELS, 1996: 13-4).

Diante de uma tal realidade fugidia e complexa, será necessário que exercitemos o pensamento dialético, que “analisa os fatos e todos os fenômenos de sua mudança contínua” (TROTSKY, op. cit: 31), possibilitando-nos melhor abordar a luta de interesses que concorre para as políticas educacionais dentro da crise do capitalismo que vivenciamos atualmente.

Para a construção do panorama político e econômico no qual procuramos estabelecer a relação entre o ‘fato educativo’ e seu entorno social mais amplo, partiremos da última crise de acumulação, deflagrada na década de 70, para caracterizarmos as reformas que se impuseram em diversas esferas da sociedade e que podem ser agrupadas como parte do ‘neoliberalismo’ - conceito que, como se verá, designa pactos e reações dos setores produtivos e das classes dominantes para manterem suas posições num mundo instável e globalizado.

A crise de 70 a que referimos pode ser caracterizada pela combinação de baixas taxas de crescimento às altas taxas de inflação (ANDERSON, 1995). Estas, aliadas à crise financeira e do comércio internacional, deram origem a um novo fenômeno chamado estagflação, contrariando a teoria econômica clássica, segundo a qual a inflação tenderia a declinar com o desemprego (SANDRONI, 1985).

O primeiro choque do petróleo, ocorrido por volta de 1974, encerra um período histórico, iniciado com o final da Segunda Guerra Mundial, conhecido como “os anos dourados do capitalismo”, período que, segundo SINGER(1996:9), foi caracterizado por

“taxas elevadas, historicamente as mais altas, de crescimento da produção e da produtividade, por pleno emprego e intenso aumento do consumo”. Às custas do subdesenvolvimento dos países periféricos, que estavam submetidos ao desenvolvimento desigual do mercado e às condições rígidas e desfavoráveis determinadas para as sociedades retardatárias (BAÍA, 2001), esse desenvolvimento pós-guerra transformou, de maneiras específicas, os Estados dos grandes países capitalistas em Estados de Bem-Estar Social. Em tese, deveriam garantir o suprimento das necessidades essenciais do indivíduo dentro de uma economia de corte keynesiano.

O período de crescimento pós-guerra, que se estendeu de 1945 a 1973, teve como base, segundo HARVEY (1992:119), “um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder-político econômico”, podendo ser denominado “fordista-keynesiano”. As relações produtivas se configuravam de uma tal forma que tanto consumo quanto consumidor pareciam objetos fáceis de uma ampla planificação. Gramsci, citado por HARVEY (op.cit.: 121), reflete que o fordismo equivaleria ao “maior esforço coletivo até para criar, com velocidade sem precedentes, e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem.” Segundo ANTUNES (1999):

“Implantou-se uma sistemática baseada na acumulação intensiva, uma produção em massa executada por operários predominantemente semiqualeificados, que possibilitou o desenvolvimento do operário-massa (mass worker), o trabalhador coletivo das grandes empresas verticalizadas e fortemente hierarquizadas” ANTUNES (1999: 37).

Coloquemos ao lado destas, as seguintes considerações de Marx & Engels em vista de sua atualidade descritiva. Veremos que mesmo relativas a um outro momento do capitalismo, elas nos permitem vislumbrar o processo continuado de acirramento da contradição entre capitalistas e trabalhadores:

“A indústria moderna converteu a pequena oficina do mestre patriarcal na grande fábrica do industrial capitalista. Massas de trabalhadores comprimidos nas fábricas são organizadas como tropas. Como soldados do exército industrial, são colocados sob o comando de uma hierarquia perfeita de oficiais e sargentos. Não são somente escravos da classe burguesa e do Estado burguês, mas são, a todo dia e a toda hora, escravizados pela máquina, pelo supervisor e, acima de todos, pelo próprio indivíduo fabricante burguês” (MARX & ENGELS, op.cit. 20).

O padrão de acumulação parecia poder se apoiar em planejamentos altamente centralizados, tornando a divisão entre aqueles que planejam e aqueles que executam ainda mais determinante. Poderíamos dizer que tanto o trabalho quanto o trabalhador eram “projetados” para servirem de forma eficiente às novas tecnologias que progressivamente revolucionavam a produção e o consumo. Neste sentido, uma parte dos trabalhadores se via paulatinamente subtraída de uma visão mais ampla e integradora de seu trabalho, assim como de seus saberes, que iam se resumindo a uma atividade de nenhum valor intelectual. É o quadro que ANTUNES (1999) nos apresenta:

“Uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos, tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a esteira fazia as interligações, dando o ritmo e o tempo necessários para a realização das tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, “suprimindo” a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade do trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva.” (ibidem: 37)

Este período de relativa estabilidade permitia ao Estado postergar seus conflitos e cumprir sua parte num tipo de acordo tácito entre as necessidades de acumulação capitalistas e a legitimação deste processo, configurando um tipo de “contrato social”, como nos explica ANTUNES (1999)

“[...] junto com o processo de trabalho taylorista/fordista erigiu-se, particularmente durante o pós-guerra, um sistema de “compromisso” e de “regulação” que, limitado a uma parcela dos países capitalistas avançados, ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser efetiva, duradoura e definitivamente controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado.” (ibidem: 38).

O encerramento do período de crescimento econômico (ou *anos dourados*) e a crise em que mergulhou este modelo de acumulação impôs as condições que obrigariam o capital a se reorganizar, dentro de um cenário em que, segundo SINGER (1996),

“[...] o crescimento da produção e da produtividade caiu a níveis muito mais baixos, sendo periodicamente interrompido por recessões mais longas e severas; o desemprego voltou cada vez mais até atingir níveis acima de 10% em grande número de nações industrializadas. Finalmente, a piora do desempenho econômico limitou a arrecadação tributária; as reformas neoliberais que reduziram impostos que recaíam sobre as camadas mais ricas, contribuíram para o crescimento dos déficits nas contas públicas, ao mesmo tempo em que as pressões inflacionárias, desconhecidas em épocas de paz nos países adiantados, levaram pânico aos meios empresariais”. (SINGER, 1999:9)

As lutas internas ao sistema capitalista vão fornecendo os ingredientes de uma crise sempre incipiente. A partir das considerações de ANTUNES (1999), podemos ver que as próprias conquistas da classe trabalhadora, como o aumento do preço de sua força de trabalho, irão entrar em contradição com os processos de acumulação capitalista. Somente assim é que se pode falar de uma “queda da taxa de lucro”, mas não em qualidade de vida. Por sua vez, será o desemprego estrutural e, conseqüentemente, a retração do consumo que apontarão a necessidade de se admitir o esgotamento do taylorismo e do fordismo enquanto padrões de organização da produção e do consumo. A hipertrofia da esfera financeira e a concentração de capitais constroem um cenário de intensa especulação, no qual os governos dos países periféricos serão cada vez mais constrangidos a uma prática de acordo com o discurso dos especuladores. E finalmente o Estado, cujo papel foi ampliado quando interessava, é acusado de inúmeros desperdícios e ineficiências, problemas para os quais bastará uma boa dose de pragmática empresarial. Organizamos estas considerações no quadro abaixo, de modo que a eclosão da crise possa ser apreciada em termos da correlação de algumas forças presentes no contexto:

Queda da taxa de lucro	Aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60.
Esgotamento do padrão taylorista/fordista	Incapacidade de responder à retração do consumo, que seria uma resposta ao desemprego estrutural que se iniciava.
Hipertrofia da esfera financeira	Relativa autonomia frente aos capitalistas produtivos, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação.
Maior concentração de capitais	Fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas.
Crise do <i>welfare state</i> ou do	Crise fiscal do Estado capitalista e necessidade de

“Estado do bem-estar social”	retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado.
Incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos.	

A luta operária pelo controle social da produção sofrera uma derrota, e portanto estavam dadas “as bases sociais e ideo-políticas para a retomada do processo de reestruturação do capital, num patamar distinto daquele efetivado pelo taylorismo e pelo fordismo.”. (ANTUNES, 1999:45)

Governos neoliberais assumem o poder em países centrais e adotam medidas monetaristas de conseqüências sociais importantes. Com ANDERSON (1995), podemos sintetizar, a partir do que se considera o modelo neoliberal mais puro, o thatcheriano, as medidas que são tomadas pelo Estado na administração da crise: contenção de emissão monetária; elevação das taxas de juros; diminuição de impostos sobre rendimentos altos; eliminação de controles sobre os fluxos financeiros; criação de níveis de desemprego massivos; combate às greves; imposição de legislação anti-sindical; corte de gastos públicos e implementação de amplo programa de privatização.

A ofensiva neoliberal diante da crise de acumulação inclui, por definição, “a informalidade no trabalho, o desemprego, o subemprego, a desproteção trabalhista e, conseqüentemente, uma “nova” pobreza” (SOARES, 2002: 12). Esta seria a contraface do funcionamento correto de um novo modelo, e não a manifestação de seu mal funcionamento, como qualquer juízo ético poderia concluir. Ainda segundo a autora, neste novo modelo,

“os direitos sociais perdem identidade e a concepção de cidadania se restringe; aprofunda-se a separação público-privado e a reprodução é inteiramente devolvida para este último âmbito; a legislação trabalhista evolui para uma maior mercantilização (e, portanto, desproteção) da força de trabalho; a legitimação (do Estado) se reduz à ampliação do assistencialismo” (SOARES, 2002: 13).

Trata-se das conseqüências de um “retorno à ortodoxia” liberal, movimento no qual economistas, ideólogos e políticos, em face da crise, lançam mão do velho ideário do liberalismo econômico. O modelo econômico keynesiano de intervenção anti-cíclica e redistribuição social, representado pela constituição do Estado de Bem-Estar, torna-se um peso

ineficaz para as teses monetaristas do neoliberalismo que passam a nortear boa parte das políticas econômicas do mundo.

No entanto, a configuração do Estado que está sendo atacada pela coalizão neoliberal e conservadora (ou “Nova Direita”) foi produzida pelo próprio capital quando a mesma lhe interessava ao seu processo de acumulação, como nos explica FREITAS (1995):

“Tornar o Estado “mínimo”, hoje, significa um reconhecimento do capitalismo de que o mesmo não atua mais conforme o modelo de acumulação desejado hoje e, por outro lado, significa o rompimento com os compromissos anteriormente assumidos para equacionar os conflitos sociais, acirrando a luta de classe, partindo para a ofensiva sobre os trabalhadores e cortando do Estado as conquistas que lá foram introduzidas pelas lutas (por exemplo, ensino gratuito, direito ao trabalho, à saúde entre outros). O curioso é que os representantes do capital apresentam-se à sociedade, hoje, como se nada tivessem a ver com esse passado; como se eles mesmos não tivessem gerado, quando interessou, esse Estado agigantado” (FREITAS, 1995: 119).

Em síntese, os meios empresariais, interessados em reestabelecer suas taxas de crescimento e lucro, lançam mão de seus intelectuais orgânicos (SINGER, 1996) para levar adiante o intenso processo de deslegitimação do papel do Estado, cujo compromisso com as classes populares, ainda que deficitário, foi construído a duras penas na história das lutas sociais. Através de seu poder persuasivo ampliado pelo controle da mídia, tentam convencer a opinião pública das necessidades de mudança, ocultando, logicamente, as reais implicações do ajuste neoliberal à crise do capitalismo. Como nos explica SOARES (2002):

“[...] as reclamações contra o peso e a ineficiência do Estado por parte daqueles bem colocados em termos de renda e riqueza pessoal nos circuitos privilegiados têm constituído uma ideologia – hegemônica pela mídia e pelos governos – totalmente falsificadora da realidade”. (SOARES, 2002:20).

Ou, como nos mostra MORAES (1994):

“Nas imagens da publicidade televisiva, o Estado, paquiderme balofo e abobalhado, seria submetido a regime de emagrecimento e ginástica, voltando esbelto e fagueiro, para cuidar das crianças e dos idosos”. (MORAES, 1994: 525).

Portanto, o que se coloca como vontade da maioria na busca por um Estado “moderno”, “flexível” e “eficiente” oculta um jogo de manipulação ideológica para que diversas reformas livres o Estado de seus encargos com as políticas de seguridade social, que

deverão ser de responsabilidade do indivíduo. De acordo com Freitas (2001:3), o envolvimento da coletividade, através de um novo conceito de cidadania, procura desonerar o Estado de suas obrigações básicas: “o capital cria a miséria e o cidadão exerce a cidadania pagando a conta das conseqüências da miséria, portanto sem onerar o Estado (mínimo) que por sua vez não onera o capital (máximo) com impostos, ao contrário, dá incentivos fiscais”.

Este redirecionamento dos investimentos do Estado e da própria redefinição de seu papel nos países que sequer possuíam um Estado de Bem-Estar solidamente instituído implicou no agravamento da precária rede de proteção social que começava se insinuar. É o que nos explica SINGER (1996) ao analisar as repercussões da crise no Brasil:

“Durante o “milagre econômico” (1968-1976), sistemas abrangentes, tendentes à universalidade de ensino básico, saúde e previdência foram criados. A partir da recessão de 1981-1983, a pior já registrada em nossa história, todos esses sistemas entraram em crise. O aumento brutal do desemprego levou finalmente à criação de um seguro-desemprego, mas com abrangência tão restrita que ficou mais como testemunha do esgotamento prematuro do modelo. O aumento da demanda por serviços de saúde pública, assim como de vagas escolares da rede pública, foi respondido com cortes sucessivos de verbas para essas atividades. O que resultou não em encolhimento da rede ou dos equipamentos que a compõe, mas em arrocho brutal dos salários dos profissionais: professores, médicos, enfermeiras, etc.” (SINGER, 1996:10).

Ao analisar tal processo, SOARES (2002) cunha um outro adjetivo ao Estado para caracterizar seu desmonte frente às condições específicas da América Latina para o ajuste neoliberal:

“produz-se um **Estado de Mal-Estar** mediante a desintegração do incipiente **Estado de Bem-Estar** existente na região, o que traz uma redução significativa da quantidade e qualidade de serviços e benefícios sociais prestados pelo setor público, com a exclusão crescente do segmento da população que mais necessita deles.” (SOARES, 2002: 72).

Por seu turno, as exigências neoliberais para a desregulamentação das fronteiras de comércio e liberação dos fluxos de capital entram em contradição com o neoprotecionismo dos países desenvolvidos (SOARES, 2002). Vemos assim que a propalada liberdade proporcionada pelo mercado (o qual livra a sociedade, como diria Hayek, de um caminho de servidão...) é, na verdade, um jogo de cartas marcadas. O livre mercado seria, como diz MARAFIOTI (1996, *apud* CONTERA, 2000:24), um conceito que oculta o fato de que as

regras são determinadas de antemão pelo grupo dominante e outros podem participar com a condição de aceitá-las.

Se o retorno à ortodoxia liberal advoga a mínima intervenção do Estado sobre os fluxos de capital como também lhe tira a responsabilidade pela formulação de políticas igualitárias para o bem-estar social, reserva-lhe, contudo, uma posição fundamental que, como explica HÖFLING (2001), não se circunscreve à esfera do mercado e do crédito, mas chega até o processo de geração da mais-valia:

“O sistema de acumulação capitalista engendra em seu desenvolvimento problemas estruturais relativos à constituição e reprodução permanente da força de trabalho e à socialização desta através do trabalho assalariado. O Estado deve “responder” a estes problemas, ou em outros termos, deve assegurar as condições materiais de reprodução da força de trabalho – inclusive visando uma adequação quantitativa entre a força de trabalho ativa e a força de trabalho passiva – e da reprodução da aceitação desta condição.” (HÖFLING, 2001: 39).

O capital deixa ao Estado os encargos de um processo que lhe renderá maiores possibilidades de acumulação e lhe exige condições para que a propriedade dos meios de produção desenvolva a ampliação da mais-valia, determinando a construção de todo um aparato técnico e científico (também ao nível da gestão) que culminará na intensificação do ritmo de trabalho e na diminuição de seus postos, na neutralização e afastamento da ação sindical e na tendência de diminuição do preço do salário (TUMOLO, 2001).

É preciso perceber, neste processo de renovação da exploração do trabalho, a luta entre trabalhadores, sindicatos e capitalistas. As pressões da classe trabalhadora começaram a exigir um outro tipo de resposta do capital para se reorganizar diante da crise, pondo em movimento “um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista” (HARVEY, 1992:140). Podemos sintetizar, a partir de HARDT & NEGRI (1995 apud FARIAS, 2001) o seguinte quadro para representar as modificações no Estado e do padrão de acumulação levando em conta os movimentos de resistência e cooptação das relações capitalistas:

Como recusa...	O capital respondeu com...
individual do trabalho submetido ao sistema salarial e disciplinar da grande indústria,	a introdução da automação na fábrica.
coletiva da relação entre o trabalho abstrato da fábrica taylorista e o regime de necessidades controlados pelo sistema de relações sociais fordistas,	o avanço da informatização das relações sociais produtivas.
geral da disciplina social do salário e da regulação da reprodução social normalizada pelo Estado keynesiano,	a introdução de um regime de consumo controlado pelos fluxos monetários de maneira a privilegiar a grande empresa.

Note-se a maneira com que a reestruturação do setor produtivo termina por incorporar reivindicações e recusas, transformando-as em elementos de um padrão renovado de exploração. Este também é o entendimento de FREITAS (1992):

“[...] as lutas dos trabalhadores foram assediando este padrão de exploração que, aliada à surda guerra intercapitalista deste final de século em torno da acumulação de tecnologia (condição fundamental de hoje para se acumular capital), gerou a crise deste modelo de exploração. A batalha intercapitalista acirrou o desenvolvimento de novas tecnologias e, com elas, o aparecimento de novas formas de organização do trabalho”. (FREITAS, 1992: 91).

Outras formas de organização do trabalho demandam trabalhadores com outros perfis, disposições e habilidades. As pressões pela otimização da produção através da introdução da tecnologia e de formas alternativas de planejamento e supervisão das relações de trabalho começam a exigir uma qualificação que antes se circunscrevia a um número relativamente reduzido de trabalhadores especializados. As lutas no interior das fábricas e a implementação da tecnologia fizeram com que os trabalhadores fossem vistos de maneira diferente:

“Os trabalhadores tinham se mostrado capazes de controlar diretamente não só o movimento reivindicatório mas o próprio funcionamento das empresas. Eles demonstraram, em suma, que não possuem apenas uma força bruta, sendo dotados também de inteligência, iniciativa e capacidade organizacional. Os capitalistas compreenderam então que, em vez de se limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência. Foi com esse fim que desenvolveram a tecnologia eletrônica e os computadores e que remodelaram os sistemas de

administração de empresa, implantando o toyotismo, a qualidade total e outras técnicas de gestão. (...) Um trabalhador que raciocina no ato de trabalho e conhece mais dos processos tecnológicos e econômicos do que os aspectos estritos do seu âmbito imediato é um trabalhador que pode ser tornado polivalente. É esse o fundamento das economias de escala humanas. Cada trabalhador pode realizar um maior número de operações, substituir outras e coadjuvá-las. A cooperação fica reforçada no processo de trabalho, aumentando por isso as economias de escala em benefício do capitalismo.” (BERNARDO, 1996: 19-20 APUD ANTUNES, 1999: 44-45)”.

Como nos explica FREITAS (1992), se no padrão antigo de exploração o papel da escola poderia ser periférico, uma vez que o treinamento para trabalho acontecia na própria linha de produção, agora o que se vê é uma preocupação “das classes dominantes pela qualidade da escola, em especial da escola básica”, determinando um interesse cuja raiz encontra-se no papel renovado que se lhe reserva:

“[...] as mudanças na organização do trabalho e a introdução de novas tecnologias estão começando a exigir um novo estilo de trabalhador. Este novo trabalhador necessita, agora, de habilidades gerais de comunicação, abstração e integração, as quais não podem ser geradas rapidamente no próprio local de trabalho. São habilidades próprias de serem aprendidas na escola, durante a instrução regular” (ibidem: 92).

Portanto, qual será o papel atribuído ao Estado para operacionalizar a qualificação deste trabalhador? Frente às reformas sociais impostas pelo capital, o Estado assume, segundo AFONSO (2001:25), diversas denominações: “Estado-reflexivo, Estado-ativo, Estado-supervisor, Estado-avaliador, Estado-competidor”. Importa-nos aqui enfocar o entendimento que se faz do Estado-Avaliador, uma denominação pertinente às questões educacionais em pauta, e que traduzem as propostas neoliberais ao setor. É através deste tipo de Estado e de suas políticas educacionais que, como nos explica o autor, a propalada autonomia dos estabelecimentos educacionais, sendo mais retórica do que real, torna-se um pretexto para a avaliação e responsabilização dos atores, “o que, por sua vez, sendo uma estratégia pragmática e com alguns efeitos simbólicos, visa também promover uma nova representação sobre o papel do Estado” (ibidem: 26). Tal representação, subjacente às propostas neoliberais, “impõem a substituição da função do Estado como provedor direto de bens e serviços e do controle centralizado do conjunto das atividades sociais em favor de funções de coordenação e

regulação legal” (ROSAR & KRAWCZYK, 2001:35). Ou, como nos explica GUY NEAVE (apud CONTERA, 2000:26)

“O Estado Avaliador é assim uma racionalização e redistribuição geral de funções entre o centro e a periferia de maneira tal que o centro conserva o controle estratégico global, por meio de um menor número de influências, porém mais precisas, constituídas pela atribuição de missões, pela identificação de metas para o sistema e pela operação de critérios relativos à qualidade do produto”.

Diante de todas estas mutações do Estado e dos setores produtivos da sociedade, impõe-se como objeto de investigação as formas com que estas esferas concretizam suas relações com a escola. Em seguida, trataremos, portanto, dos mecanismos que vão sendo impostos à escola com a finalidade de implantar e legitimar um determinado projeto de educação consoante ao projeto de sociedade delineado.

4. A cultura da avaliação

De repente os muros, esses muros. Da noite para o dia eles brotaram assim retos, curvos, quebrados, descendo, subindo, dividindo as ruas ao meio conforme o traçado, separando amigos, tapando vistas, escurecendo, abafando. Até hoje não sabemos se eles foram construídos aí mesmo nos lugares ou trazidos de longe já prontos e fincados aí.⁹

Consideramos que a exposição da temática ganharia uma perspectiva interessante se comentássemos a epígrafe desta seção. O autor deste texto, José J. Veiga, procurava abordar as transformações pelas quais muitas comunidades passavam em virtude da modernização dos espaços aliada a um governo ditatorial na década 70. Neste caso, o autor está fazendo referência a uma misteriosa “companhia” da qual nada se sabia e que se instalou no cotidiano dos habitantes de uma pequena cidade do interior. Novas relações sociais foram criadas por conta do recrutamento da força de trabalho e os habitantes começaram a sofrer os efeitos de uma exacerbada tecnoburocratização da sua relação com um novo “Estado”. Buscava-se a cooptação de diversos personagens na manutenção das relações de poder entre a companhia e a população através da delegação de postos estratégicos de fiscalização mútua. Uma das várias medidas de controle da população foi a reorganização do espaço da cidade através de muros. Algumas destas imagens podem nos auxiliar no entendimento das transformações atuais das relações entre Estado, escola e aluno. Sugerimos, portanto, que o leitor substitua a palavra “muros” por “avaliações”. Iremos obter um texto um tanto crítico da avaliação, tomando-a pelo seu sentido negativo e ideológico. Não pretendemos fazer nossa análise corresponder à narrativa de Veiga, mas nos orientaremos por alguns tópicos fundamentais proporcionados pela metáfora, como: o surgimento das diversas iniciativas de avaliação da escola a partir da última década; as características desta avaliação; o significado da imposição de práticas de avaliação externa (como se tivessem sido “fincadas” no discurso educacional); e, por último, abordaremos algumas teses que nos alertam para a complexidade que a categoria

⁹ VEIGA, J. J. *Sombra de Reis Barbudos*.

avaliação/objetivos (FREITAS, 1995) representa para a organização da escola e para o processo de formação de alunos e professores. Nossa preocupação é com a “conformação da subjetividade a determinados parâmetros que não estão sendo construídos pelas comunidades dos educadores, pelos professores” (FREITAS, 2002c: 144). Ou, metaforicamente:

“No princípio quebrávamos a cabeça para achar o caminho de uma rua à rua seguinte, e pensávamos que não íamos nos acostumar; hoje podemos transitar por toda parte até de olhos fechados, como se os muros não existissem” (VEIGA, op. cit.).

4.1 Os Estados da Avaliação

A década de 90 pode ser caracterizada pela profusão de iniciativas de avaliação externa do rendimento escolar. No entanto, de um ponto de vista apenas técnico, partem de um equívoco inicial: estas avaliações são desenhadas e aplicadas como avaliação de larga escala, mas, ao mesmo tempo, possuem o objetivo de afetar, em maior ou menor grau e de maneiras diversas, as comunidades avaliadas. Ou seja, desconsideram – ou precisam desconsiderar – que:

“Políticas públicas verticalizadas geram informação de difícil uso local, pois assumem padrões genéricos de qualidade a serem medidos com instrumentos centrais classificatórios, sem levar em conta, por métodos apropriados, a relação entre as condições oferecidas e os resultados atingidos. Um caminho mais seguro é diagnosticar a real posição de uma escola, mobilizando-a internamente para atingir um patamar superior, a partir da análise local das condições oferecidas e dos resultados obtidos. É mais demorado, porém mais consistente” (FREITAS, 2003:78).

Atualmente, vemos que a avaliação de larga escala, dentro de um campo em que é preciso considerar também a avaliação institucional e a de sala-de-aula, procura se estabelecer tentando forçadamente interferir em categorias como avaliação/objetivo e método/conteúdo (FREITAS, 1995) que, no processo de ensino e aprendizagem, estabelecem-se de forma local entre professor e aluno. Como nos explica FREITAS (2002c), a avaliação se insere num conjunto de categorias e não pode ser isolada, pois apenas tem sentido no âmbito destas categorias. Portanto,

“[...] avaliações de larga escala ou avaliações externas à escola devem ser entendidas como de utilidade definida e para a obtenção de elementos para definição de políticas e jamais para utilização como decisão que afete as próprias categorias intrinsecamente ligadas aos processos educativos, ou a decisões de progressão de alunos no interior da escola, como equivocadamente pretende, por exemplo, o SARESP no Estado de São Paulo” (FREITAS, 2002b: 113).

Parece-nos que as diversas iniciativas de avaliação externa, para usarmos nossa referência literária, “brotaram” em âmbito nacional ou estadual, cada qual com características determinadas (como os muros que apareciam “*retos, curvos, quebrados, descendo, subindo...*”) porém todas afinadas a um projeto maior, como nos mostra AFONSO (2003):

“De fato, a forma mais radical que os neoliberais têm tentado impor para resolver os problemas da escola pública tem consistido em esvaziá-la ainda mais dos recursos necessários à sua missão societal, propondo ao mesmo tempo a revalorização do ensino privado e a criação de mecanismos de mercado na educação. Neste mesmo sentido têm procurado reduzir ou impedir o exercício da autonomia profissional dos professores submetendo-os a controles externos cada vez mais apertados que os transformam em meros executores de programas e currículos produzidos predominantemente em função dos novos interesses hegemônicos. Os exames e as formas de avaliação externa são um exemplo desse controle. Não é por acaso que essas formas de avaliação reaparecem numa época como a atual e não é por acaso que a “nova direita” está associada a essas decisões.” (AFONSO, 2003: 88).

O Estado-mínimo, desobrigando-se paulatinamente do fornecimento de recursos concretos para que se dêem as propaladas melhorias da qualidade da educação, investe no controle rígido dos produtos da escolarização, procurando adequá-los a uma gama de interesses contraditórios alinhados ao processo de organização capitalista do tecido social. Nas palavras de SOUZA (1997: 266), a melhoria da qualidade seria um efeito da completa realização de uma “lógica de gestão pautada pelo controle dos produtos e resultados educacionais”, resultados esses que se referem ao “desempenho apresentado pelos alunos em testes padronizados, sendo interpretado tal desempenho como indicador da eficiência educacional, como um todo” (idem: 266).

Neste processo é possível observar de maneira privilegiada como se constitui o que AFONSO (2000) chama de “paradoxo do Estado neoliberal”:

“[...] por um lado, o Estado quer controlar mais de perto os resultados escolares e educacionais (tornando-se assim mais Estado, Estado-avaliador) mas, por outro lado,

tem que partilhar esse escrutínio com os pais e outros “clientes” ou “consumidores” (diluindo também por aí algumas fronteiras tradicionais, e tornando-se mais mercado e menos Estado).” (AFONSO, 2000: 122).

O instrumento usado pelo Estado no cumprimento destas funções seria a “avaliação criterial com publicitação de resultados” (ibidem: 122), que deveria responder pela imposição de um currículo comum, pelo controle dos resultados do trabalho pedagógico e também a uma filosofia de mercado que se estabelece através da diversificação da oferta e da competição entre escolas - o que tem provocado a onda de interesse por indicadores precisos e estandarizados que informarão as escolhas dos seus “clientes” ou “consumidores”.

É neste contexto que a palavra “qualidade” ganha centralidade nos debates e se converte, de acordo com ENGUITA (1994:95), numa “palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços”. Não devemos esquecer que estamos nos referindo a uma sociedade cindida em classes, com o predomínio de uma sobre a outra na exploração da força de trabalho. Neste sentido, a palavra qualidade, como autêntico signo ideológico (BAKHTIN, 1988), torna-se arena de luta. O discurso da qualidade, que deve perpassar “qualquer proposição relativa a conservar, melhorar ou mudar isto ou aquilo, não importa o que seja” (ENGUITA, op. cit.: 95), produz um efeito de sentido interessante:

“... sua polissemia pode mobilizar em torno de si os professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregados que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas”. (ibidem: 95-6).

ANTUNES (1999:51) demonstra que a proclamada ‘qualidade total’ para o mundo capitalista é na verdade um conjunto de procedimentos para otimizar a produção de bens de menor duração, sob medida e *just in time*, haja vista que o objetivo último não é aumentar a qualidade, mas sim o consumo. Portanto, a qualidade torna-se uma expressão “**fenomênica, involucral, aparente e supérflua** de um mecanismo produtivo que tem como um dos seus pilares mais importantes a **taxa decrescente** do valor de uso das mercadorias, como condição para a reprodução ampliada do capital e seus imperativos expansionistas”. (ibidem: 51).

Se de fato se reserva para a escola o papel de qualificar o trabalhador em habilidades básicas que servirão a um “aprender a aprender” diante das exigências renovadas da organização de seu trabalho, não seria mesmo de se estranhar, portanto, que a qualidade da educação, nesse caso, fosse aquela “capaz de responder às demandas decorrentes das transformações globais nas estruturas produtivas e do desenvolvimento tecnológico” (SOUZA, 1997:264). Evidentemente, não estamos argumentando que a escola deva se distanciar do mundo do trabalho, mas sim que faça também a crítica da organização deste trabalho numa sociedade dividida em classes.

Por outro lado, estamos alertando para o fato de que a análise da qualidade se apóia sobre critérios de avaliação cuja construção “não se dá de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe” (SOUZA, op.cit.: 267). Pelo contrário, a conceituação desta qualidade “nasce da perspectiva filosófica, social, política de quem faz o julgamento e dela é expressão” (ibidem: 267), ou seja, “os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam” (ibidem: 267).

Expressões como “melhoria da qualidade da educação” não podem ser, portanto, consideradas como se designassem um conjunto de procedimentos e reformas técnicas e neutras cujo único objetivo seria o oferecimento de educação de qualidade a todos. É necessário perguntar: que educação? Com qual qualidade? É necessário submeter a uma crítica ampla e politicamente contextualizada os discursos e as práticas que se formam e circulam por conta deste grande levante social pela qualidade da educação, uma vez que “é o interesse em adequar o sistema educacional às novas necessidades do processo de acumulação do capital que está redefinindo os objetivos globais da educação básica e suas competências básicas, bem como montando sistemas para avaliá-los” (FREITAS, 1995:252).

A dinâmica imposta pelo Estado-avaliador redefine a autonomia do trabalho pedagógico de uma maneira semelhante a que ocorre nas esferas produtivas sob a égide do *toyotismo*, das “ilhas” de produção e da Qualidade Total (ANTUNES, 1999). Em última instância, o controle se dá pela análise dos resultados e pela planificação centralizada, que impõem as metas, objetivos e ritmos aos trabalhadores. Isto é, ganha-se relativa autonomia para a resolução de problemas e aplicação do conhecimento adquirido dentro de um sistema

pautado pela “avaliação” dos produtos. O campo das políticas educacionais, sendo colonizado por este ideário, irá apostar no controle da escola “pela via da avaliação externa e não mais burocraticamente” (FREITAS, 1995:258):

“Submetendo as escolas ao controle externo, consegue-se reproduzir, ao nível da escola básica, o fenômeno dos “cursinhos”. As escolas têm “autonomia” para ensinar seus alunos, mas se tais alunos não passam nas avaliações externas, a escola será alvo de medidas corretivas – não necessariamente punitivas, mas todas destinadas a assegurar os objetivos globais da escola, ou seja, assegurar o controle político do projeto da escola de fora para dentro”. (FREITAS, 1995: 258).

Em primeiro lugar, o fato dos processos de gestão da educação e de controle da escola serem concebidos dentro de uma lógica empresarial estrita visando uma pretensa neutralidade de objetivos e, em segundo lugar, o fato destes processos se ancorarem na expectativa de imprimir padrões oriundos dos programas de Qualidade Total na determinação de produtos da escolarização, contribuem para a construção de um panorama que representa um retrocesso em termos de concepção, finalidades, limites e possibilidades da avaliação. Segundo AFONSO (2000),

“[...] com a adoção destas políticas neoliberais, a própria teoria da avaliação, que já vinha evoluindo com base em epistemologias antipositivistas e pluralistas, sofre agora um novo viés positivista. Neste contexto, a fé em indicadores mensuráveis passa a ser o exemplo paradigmático das mudanças neoliberais e neoconservadoras, ficando assim evidente como a mudança nas políticas governamentais pode, em determinadas conjunturas, resultar em mudanças nas práticas avaliativas”. (AFONSO, 2000: 50).

Ressaltamos a observação deste autor sobre a relação que as práticas avaliativas guardam com as políticas governamentais. A ofensiva neoliberal - caracterizada pelo desmonte e redefinição do papel do Estado e pela cultura da produtividade capitalista - aliada à onda neoconservadora - caracterizada pela descrença nos professores e pela reafirmação da intolerância cultural em nome de certos “valores” de classe - reúnem os elementos que irão propiciar o ressurgimento da crença na técnica para a solução de problemas sociais - como é o caso da educação. Entra em cena o ‘neotecnicismo’ que, como nos explica FREITAS (1992: 98), “é a retomada do tecnicismo dos anos 70 sobre novas bases”, mantendo-se, no entanto, sua característica fundamental: “uma análise da educação desgarrada de seus determinantes históricos e sociais” (ibidem: 98).

Na próxima seção, realizamos uma breve incursão no campo específico do desenvolvimento das teorias em avaliação, contextualizando as críticas sobre o reducionismo técnico que as práticas de avaliação vêm sofrendo sob comando neoliberal, um neotecnicismo que vem contradizer o discurso pós-moderno da mudança de paradigmas e da textualização das referências. Àqueles cuja confusão teórica parece superar as antigas contradições como que por um jogo de palavras, nunca é demais alertar que

“[...] a confusão não está do lado dos monopólios, dos órgãos governamentais ou das agências internacionais. Lá há muita certeza e decisão. Lá não há falta de referência. Aliás o que mais se houve falar é da criação de referências – do risco-país, passando pelas ISOs até os referenciais para a formação do educador, Parâmetros Curriculares Nacionais, ENEM, Provão, SAEB, etc.. A confusão, infelizmente, está no interior das próprias forças outrora progressistas e imediações.” (FREITAS, 2002).

4.2 Um olhar crítico sobre a avaliação

“Oi Brasil, tudo bem com vocês? Comigo até agora está tudo ótimo. Graças a Deus que quarta-feira não vai ter aula, porque vai ser dia dos professores, to torcendo para não ter aula nem quinta e nem sexta, ai vai chegando o final do ano eu não agüento mais ir na escola, eu to cansado já. Mas eu também estou preocupado, porque no final do ano nós vamos ter a prova do SARESP, e quem não for bem na prova repete de ano, bom eu acho que eu consigo, mas eu to preocupado!!”

“Oiiiiiiiiiii!! PASSEI NA CHAMADA ORAL !!!! UHUUUUUUUUUUUU AI COMO TO FELIZ !!! YES YES YES BABY! Agora so estou preocupada com a prova do saresp que vai ter no final do ano...): e olha que quem for reprovado nem vai pra janeiro repete direto... mais eu tenho que passar... na prova dessa que fiz na quarta serie acertei 28 das 30 (: nessa vai ter que ser assim tb... eu tenho passar e vou conseguir ou não me chamo N.”

“Hj eh foi simulado do saresp na escola nossa eu e minha amiga a gente se ferrou m. naum tenhu certeza ainda pq qm a prof vice colandu ela ia deixar terminar depois ela ia dar E pra qm colace noossa sem noçauum eu e minha miga ficamos olhando uma da outra e o carinha q tava supervisionando viu... aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa e agora eu to danada na maum da prof socooooooooorro!”

“Bom, segunda, eu fui pra escola neh como de costume.. e foi legal apesar q tava todo mundo jah com medo do Saresp q era na quarta... na terça tb a mesma coisa... soh na ultima aula a Dona Sueli.. a coordenadora da manhã... ela chegou e começou a conversar com a gente sobre a prova q seria no dia seguinte. (...) ai na quarta soh tava o pessoal da oitava serie...”

cada classe em uma sala... e professores desconhecidos... ai fizemos... eu achei um pouquinho fácil e difícil ao mesmo tempo... mais tipo tinha cada pergunta boba... hehehehe!! (...) a diretora passou em todas as salas desejando "Boa Sorte" e quem tava com a gente era um professor de outra escola, mt legalzinho ele. Ai quando as provas tavam chegando... a T. falou: "Ah! Professor vamos rezar???" Akela adora zuar... qm via pensava q ela era crente hehehehehe!!! Ai o professor falou, entaum vamos... ai todo mundo começou a rezar o pai nosso hehehehehe!! Vê se pode, hehehehehehe!!! E todo mundo super serio pra vc's verem, como essa prova eh cruel..."

Os adolescentes de hoje encontram na Internet um espaço interessante à expressão descompromissada dos valores e códigos canônicos que a escola lhes procura incutir. Subvertem a dita norma culta da língua, inventam outra pontuação e ortografia, sentem-se desobrigados em dar satisfações senão ao seu grupo de interesse. As citações acima são de *bloggers*, diários virtuais que se tornaram moda entre muitos internautas. Não pretendemos tomar estes fragmentos, coletados de forma assistemática durante nossa pesquisa, como dados reveladores do impacto deste sistema de avaliação nas escolas. No entanto, não poderíamos deixar de apresentá-los para introduzir nossa discussão sobre que concepção de relação com o conhecimento informa tal prática. Mesmo porque, como nos ensina FREITAS (2003):

"[...] há um processo cumulativo de categorias interpretativas já elaboradas que permitem penetrar uma realidade e atualizá-la. Marx não fez uma "amostragem" do capitalismo, na época dele, para investigar. Tomou o país mais avançado. Entendendo o mais avançado, ele pôde reconstruir categorias e fazer afirmações que posso utilizar hoje sem ter que reconstruir todo o caminho de sua construção. Isso acontece com vários cientistas, não só com ele – por exemplo, as categorias de Pierre Bourdieu. Caso isso não fosse possível, nós paralisaríamos a ciência." (FREITAS, 2003: 47).

Assim, para considerarmos que tipo de influência este sistema de avaliação específico provoca no dia-a-dia da escola, não necessariamente teríamos que desconsiderar resultados de pesquisas efetuadas sobre outros contextos e levantarmos dados empíricos estritamente relativos à experiência em questão. Muito pelo contrário, pois

"[...] se tomamos um estudo como o do Madaus sobre a realidade norte-americana, que examina os efeitos das avaliações que acontecem nos Estados Unidos, verificaremos que são recomendações extremamente importantes e que nós, independentemente de termos um substrato empírico neste momento presente, deveríamos levá-las em conta. Por exemplo, ele vai dizer assim:

- 1) o poder de testes e exames para afetar indivíduos, instituições e currículos é um fenômeno perceptivo; se os estudantes, professores, administradores acreditam que os resultados de um exame são importantes, importa pouco se isto é realmente verdadeiro ou falso, o efeito é produzido pelo que os indivíduos percebem ser;
- 2) quanto mais indicadores sociais quantitativos são usados para tomar decisões sociais, mais provavelmente se distorcerá tais processos tentando monitorá-los;
- 3) se importantes decisões são supostamente relacionados aos resultados dos testes, então os professores ensinarão para os testes;
- 4) em cada ambiente em que opera um teste, uma tradição baseada em exames passados desenvolve-se, o que eventualmente define de fato o currículo;
- 5) os professores colocam particular atenção na forma das questões do teste, por exemplo se é curto, ensaio, múltipla escolha etc., e ajustando o que ensinam de acordo com ela;
- 6) quando o resultado dos testes são o único, ou o árbitro parcial do futuro educacional das escolhas de vida, a sociedade tenderá a tratar o resultado dos testes como o principal objetivo da escolarização, em vez de um indicador útil do desempenho, ainda que falível; e
- 7) os testes transferem o controle do currículo para a agência controladora do exame.

Então, mesmo que eu não tivesse nenhum dado sobre o que está acontecendo com o Provão, com o ENEM, ou com o SAEB, aqui no Brasil, tais conclusões seriam um poderoso alerta, porque são o produto de uma prática de pesquisa" (ibidem: 47-8).

Estes argumentos de Madaus impulsionaram nossa discussão de fundo sobre o sistema de avaliação que analisamos. Se os testes e exames alcançam um poder desta envergadura, então será necessário mapearmos as diversas concepções que constituem sua racional, de modo que possamos debater criticamente sobre que sujeito se procura formar e que projeto de sociedade está subjacente a estas iniciativas.

Quanto ao campo da avaliação, não é nossa pretensão percorrer a literatura internacional buscando traçar as muitas influências acumuladas até aqui. Seria uma temática muito ampla para tratá-la de forma adequada, buscando uma reflexão mais ampla sobre o contexto em que surgiam modelos e teorias e quais eram seus interlocutores. Portanto, escolhemos um eixo de discussão coerente à nossa crítica: as formas pelas quais a avaliação escolar tentou responder, dentro de seus movimentos de resistência e aceitação, às demandas da organização social do trabalho, do consumo e da (con)formação de seus sujeitos.

A avaliação, vista num sentido mais amplo como atividade que faz parte da vida humana, não deve se confundir com os testes, provas e exames que constituem parte da cultura escolar (SOBRINHO, 2002: 17). No entanto, nas práticas escolares rotineiras, geralmente

“[...] os educadores não costumam pensar que na avaliação como conceito geral pode haver relações, sentidos e intencionalidades que pouco ou nada têm a ver com a questão das aprendizagens e da formação humana, isto é, não apresentam uma intencionalidade educativa.”(ibidem: 17).

Esta forma a-crítica de compreender a avaliação, como se tratasse de um conjunto de procedimentos socialmente neutros ou puramente técnicos que fornecem instrumental para o avanço da aprendizagem, é herdeira de um modelo que tem raízes no início do século XX, quando se procurou aplicar uma determinada racionalidade empresarial ao universo escolar, visando sua otimização. ENGUITA (1994: 99) aponta as formas com que a organização taylorista das esferas produtivas migrou para o discurso da organização das escolas. Seria neste contexto em que ganham terreno as idéias de Bobbitt, segundo as quais “os alunos deveriam ser modelados pela escola de acordo com os desejos das empresas, da mesma forma que as fábricas metalúrgicas produziam lingotes seguindo as especificações fornecidas pelas companhias ferroviárias” (ibidem: 100). Ainda sob este ideário, tomam vulto figuras como Spaulding e Cubberley, que introduziram análises de custo-benefício no processo de escolarização (chegando ao cúmulo de verificar o custo de cada tarefa escolar) e a figura do especialista em educação como réplica do especialista em tempos e movimentos da indústria (ibidem: 100).

Neste período, assiste-se a um intenso desenvolvimento da psicologia aplicada às medições diversas que se tornavam cada vez mais necessárias à seleção e classificação de sujeitos tendo em vista sua alocação no mundo da escola e do trabalho. Assim é que, até 1930, a avaliação, apoiando-se na psicometria, “caracterizou-se sobretudo como uma tecnologia dos testes padronizados e objetivos com a finalidade de medir a inteligência e o desempenho (Testing Period)” (SOBRINHO, 2002:20). No entanto, depois de 1930, “os testes passaram a buscar mais propriamente medir a aquisição dos programas. A educação deveria participar mais vinculada e eficazmente dos esforços da recuperação econômica e da expansão da indústria” (ibidem: 20). A “Avaliação Educacional”, termo cunhado por Ralph Tyler,

inaugurava o campo da avaliação na escola enquanto procedimento que garantiria a realização da “tarefa básica da educação”, qual seja:

“[...] cumprir os objetivos que eram previamente estabelecidos, com base nos recursos e crenças da ciência positivista da época e em função das necessidades econômicas e sociais que, de modo especial, os Estados Unidos experimentavam. A avaliação deveria averiguar o quanto os estudantes individual e coletivamente conseguiam demonstrar, isto é, segundo a concepção de educação então dominante, que mudanças de comportamento se podiam observar ao final de um determinado processo, tendo em vista os objetivos estabelecidos.” (ibidem: 21).

Portanto, a preocupação era com a eficiência dos programas estabelecidos para as escolas e em que medida toda uma gama de aprendizagens realmente se concretizava para os alunos. Nas palavras de SOUZA e ALAVARSE (2003:73), tal avaliação teria a finalidade de “fornecer informações quanto ao desempenho dos alunos face aos objetivos esperados, possibilitando que se verifique em que medida as experiências de aprendizagem, tal como previstas e executadas, favorecem o alcance dos resultados”.

Mapeando estudos que influenciaram o pensamento brasileiro em avaliação, SOUZA (1991) aponta o arcabouço geral difundido entre os educadores através dos manuais de currículo, cuja concepção de avaliação segue a direção proposta por Tyler. Nesta fase, despontam nomes como Willian B. Ragan, Hilda Taba, Robert S. Fleming, aos quais se seguiram Popham, Bloom, Gronlund, Ebel e Ausubel, representativos da influência do pensamento norte-americano em avaliação. Numa perspectiva histórica, encontramos num processo assim descrito por SOUZA e ALAVARSE (2002):

“Em linhas gerais, constata-se na trajetória teórica referente à avaliação da aprendizagem, entre as décadas de 30 a 70, a passagem de uma concepção de avaliação como mensuração, por meio de testes voltados para a medida de habilidades e aptidões dos alunos, para uma concepção voltada para a dimensão tecnológica da avaliação, com ênfase em seu caráter cientificista e nos métodos e procedimentos operacionais. Tais concepções, no entanto, não operam uma ruptura entre si; alinham-se na busca da eficiência da avaliação”. (SOUZA e ALAVARSE, 2002: 74).

Portanto, foi se consolidando em boa parte do século XX, um significado de avaliação que corresponde “à idéia de técnica de elaboração de instrumentos para medir, classificar, selecionar e quantificar, com credibilidade e fidelidade, os rendimentos escolares dos estudantes individualmente” (SOBRINHO, op. cit: 21). Preocupando-se com a superação

deste quadro conceitual, LÜDKE (2002) faz um alerta para a construção de uma crítica que não descuide desta visão histórica do campo da avaliação:

“Aqui no Brasil trabalhávamos com o livro de Tyler sobre currículo, com os de Popham e Magger sobre objetivos instrucionais e com o catatau de Bloom sobre a taxionomia dos objetivos educacionais, lembram-se? É hora de evocar essas lembranças, para os que as viveram, e de apresentar as idéias que elas lembram aos que não as conhecem, pois estamos correndo um certo risco de retornar a algumas delas, a partir de certas propostas de avaliação correntes”. (LÜDKE, 2002: 92).

Diversas inovações recentes nos fazem ponderar sobre a reflexão da autora. No contexto atual, vemos, por exemplo, a implantação da Progressão Continuada e a modificação, ao menos enquanto discurso¹⁰, de uma organização seriada do tempo escolar para uma organização em ciclos, trazendo à pauta sistemas de avaliação centralizados e baseados em testes. Isto é também o que motiva o apelo da autora para que se atente à formação de pesquisadores de forma que se tornem capazes de “enfrentar a avalanche de testes e medidas que desabam sobre as nossas cabeças e sobre as de nossos alunos” (ibidem: 97), uma vez que

“[...] o escasso desenvolvimento de pessoal de alto nível preparado nas universidades para trabalhar na área da mensuração, tanto teórica quanto metodologicamente, tem deixado o campo da avaliação educacional muito vulnerável a medidas de controle geral, baixadas da esfera governamental, sobre o sistema educacional, sem a possibilidade de uma reação equilibradora, partindo do próprio sistema.” (LÜDKE, 2002: 98).

Pode-se dizer que as medidas de controle geral mencionadas se ancoram em inúmeros conceitos circunscritos a uma visão limitada do alcance e das possibilidades da escola. No interior das concepções teóricas que as orientam, é possível perceber o retrocesso a um ideário próprio da década de 70 em torno da resolução dos problemas educacionais por meio de uma melhor aplicação e desenvolvimento da técnica. Esta pedagogia denominada “tecnicista” seria norteada “pelo pressuposto de que a maior produtividade do sistema de ensino seria alcançada pela via da racionalização educacional” (SOUZA & ALAVARSE, 2002: 73). Analisando algumas das “inovações” propostas pelo discurso destas reformas, FREITAS (2003) lembra que o conceito de avaliação formativa, por exemplo, se tomado apenas enquanto definição de

¹⁰ Com este comentário estamos fazendo referência ao estudo de SOUZA & ALAVARSE (2002) sobre as concepções de ensino e organização do tempo e das experiências escolares em ciclos de aprendizagem.

procedimentos limitados à sala-de-aula, retoma o *mastery learning* apresentado em 1971 por Bloom, Hastings e Madaus, que apostavam na maior eficiência da escola se esta oferecesse tempos e condições diferenciados aos alunos, adequados aos seus ritmos próprios de aprendizagem. Observam que para os desempenhos se tornarem unificados, é necessário diversificar o tempo de aprendizagem. Com este procedimento, a distribuição dos desempenhos segundo a “curva normal” (maior número de alunos com desempenho mediano, e um menor número alcançando os níveis mais altos e mais baixos) tenderia a se modificar. Os resultados escolares não deveriam, portanto, serem encarados com naturalidade se observassem a curva normal dos desempenhos. Pelo contrário, esta distribuição é reveladora de um ensino que, por unificar o tempo de aprendizagem, produz a desigualdade escolar. No entanto, esta crítica, limitada pela ideologia liberal, deixava de lado uma visão mais ampla das relações entre escola e sociedade, tal como aponta FREITAS (idem):

“Em que pese o avanço desses autores no que tange à crítica da curva normal e ao reconhecimento explícito da perversidade dos tempos escolares unificados na formação de desempenhos diversificados, suas propostas não conseguiram superar a idéia de que os recursos pedagógicos devem compensar os efeitos das condições sociais perversas que instituem os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Isso os coloca no campo dos autores que vêem a escola como forma de compensar as desigualdades sociais. A progressão continuada é herdeira dessa tradição”. (FREITAS, 2003: 23).

O neotecnicismo característico da atual fase das políticas educacionais representa uma tentativa neoliberal de paralisar o debate construído na década de 80 sobre as interligações escola-sociedade e sobre os fins da educação (FREITAS, 2002). Há um recrudescimento de uma cultura de resolução dos problemas produzidos pela própria organização da escola, que, no entanto, nunca é questionada desde suas bases, cuja origem está no projeto histórico ao qual a atual forma-escola serve. Por este motivo, “o neoliberalismo teme o debate político-ideológico e o desqualifica quando pode” (ibidem: 03).

No entanto, a busca por uma determinada “eficiência” do aparato escolar, mesmo servindo aos ditames do capital, reacende uma importante contradição da educação, pois “para explorar o trabalhador o capital necessita educá-lo um mínimo que seja” (FREITAS, 1992: 93). O novo padrão de exploração, impulsionado pela sofisticação da tecnologia, “exige que a ‘torneira da instrução’ seja aberta um pouco mais, para formar o novo trabalhador que está

sendo aguardado na produção” (ibidem: 93). Desta maneira, coloca-se o seguinte problema ao capital: “como instruir um pouco mais sem aumentar o grau de conscientização das classes populares?” (ibidem: 94). Uma vez que não é possível frear o grau de instrução face às necessidades de exploração, “o capital vai querer controlar um pouco mais a agência escola, de forma a garantir a veiculação de seu projeto político”.(ibidem: 94). Uma destas formas de controle é procurar descartar um amplo projeto político-pedagógico voltado à formação, mesmo que, enquanto discurso, a educação oficial pregue a formação integral da personalidade da criança (FREITAS, 2003). Em seu lugar, monta-se um “sistema educacional indigente” (ibidem: 85), cuja atenção “está voltada para o ensino de disciplinas (em especial Português e Matemática), e não para a formação” (ibidem: 80). As políticas neoliberais se apóiam nesta visão estreita de qualidade educacional e irão se valer, de acordo com FREITAS (idem: 80-81),

“[...] de sistemas nacionais de avaliação (ENC-Provão, SARESP etc.), para monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica (comparativa), criar competições (segundo elas, a mola-mestra da qualidade) e reduzir gastos – o modelo é amplamente conhecido no campo empresarial”.

O acesso à educação de qualidade sempre foi uma reivindicação progressista. No entanto, é necessário resgatar a interligação, rompida pela ideologia neoliberal, entre escola e sociedade. O padrão de exploração da classe trabalhadora também pode se valer do discurso pela “melhoria da qualidade de educação” e da “educação para todos”, e irá contar com o Estado para criar políticas públicas que viabilizem a submissão de “um contingente cada vez maior de jovens às regras dominantes em uma escola cada vez mais controlada em seu conteúdo e método” (FREITAS, 2003:85). E a avaliação, peça fundamental destas reformas educacionais, deverá se constituir de uma tal forma que funcione como seu eixo organizador e “instrumento de legitimação” (SOBRINHO, 2002:32). Este controle visa o encobrimento das contradições que o trabalho educativo poderia acirrar, uma vez que, se voltado para a formação do indivíduo, “no sentido de efetivar as máximas possibilidades dessa formação”, transformar-se-ia “numa constante luta contra a reprodução limitada à inserção do indivíduo na divisão social do trabalho” (DUARTE, 1996:8).

Este embate precisa ser explicitado através das correlações de força que atualmente caracterizam o projeto histórico de educação que está em curso e que, por este motivo, em suas contradições, sugerem as bases para sua transformação. Estamos nos orientando pelo quadro que FREITAS (2002) propõe para diferenciarmos entre duas perspectivas:

DIMENSÕES CONTRADITÓRIAS DE CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO, CICLOS E AVALIAÇÃO	
Projeto histórico conservador de otimização da escola atual, imediatista e que visa ao alinhamento da escola às necessidades da reestruturação produtiva.	Projeto histórico transformador das bases de organização da escola e da sociedade, de médio e longo prazo, que atua como resistência e fator de conscientização, articulado aos movimentos sociais.
Fragmentação curricular e metodológica que no máximo prevê a articulação artificial de disciplinas e séries (ciclos de progressão continuada, temas transversais, por exemplo).	Unidade curricular e metodológica de estudos em torno de aspectos da vida, respeitando as experiências significativas para a idade (ciclos de formação, ensino por complexos, por exemplo).
Conteúdo preferencialmente cognitivo-verbal.	Desenvolvimento multilateral, baseado nas experiências de vida e na prática social.
Aponta para a alienação, para o individualismo do aluno e a subordinação do professor e do aluno, aprofundando relações de poder verticalizadas na escola (ênfase no papel do diretor e do especialista).	Favorece a auto-organização do aluno, o trabalho coletivo e a cooperação no processo, criando mecanismos de horizontalização do poder na escola. Formação do professor no educador. Subordinação das tecnologias ao professor, com a finalidade de aumentar o tempo destinado pela escola à formação crítica do aluno.
Sistema excludente e/ou hierarquizador (exclusão pela inclusão na escola). Desresponsabilização da escola pelo ensino. Terceirização, privatização.	Educação como direito de todos e obrigação do Estado.
Retirada da aprovação do âmbito profissional do professor, mantendo inalterada a avaliação informal como características classificatória. "Avaliação" formal externa do aluno e do professor (de difícil utilização local) com controle. Avaliação referenciada em conteúdos instrutivos de disciplinas, padronizados em habilidades e competências	Ênfase na avaliação informal com finalidade formativa e ênfase no coletivo como condutor do processo educativo. Avaliação compreensiva, coletiva e com utilização local. Avaliação referenciada na formação e no próprio aluno, em face dos objetivos da educação e em face da vida (formação e instrução).

Este quadro nos permite ver algumas características fundamentais do funcionamento da escola como sendo o produto de opções relacionadas a determinados projetos de sociedade e educação. No caso de nossa pesquisa, caberia perguntar que concepção de leitura e escrita, ou que tipo de trabalho com a linguagem, serviria ao "projeto histórico conservador" ou ao "projeto histórico transformador". Não pretendemos dar conta de desenvolver uma análise

pormenorizada de ambas perspectivas, mas vamos resumidamente destacar alguns pontos deste quadro para caracterizar o contexto político-pedagógico mais amplo que determinaria as opções em torno do trabalho com a linguagem.

O “projeto histórico conservador” irá procurar meios de otimizar o funcionamento da escola tal como ela é hoje, sem questionar suas bases ou seus efeitos sociais para além da sala-de-aula. Neste sentido, é imediatista, pois busca alinhar o trabalho da escola às necessidades impostas pela reestruturação produtiva capitalista. Isto é, a escola é vista como uma agência importante na manutenção das relações capitalistas que hoje se orientam para uma exploração renovada do trabalhador.

Assim, esta escola não irá considerar a questão da interdisciplinaridade como relacionada à própria natureza do conhecimento, mas irá abordá-la de forma superficial na organização das práticas de ensino, mesmo que sua menção esteja sempre presente no discurso das reformas. Como esta é uma escola voltada (de modo “imediatista”) a uma aprendizagem que seja utilizável pelo modo de produção dominante, sua ênfase recairá sobre um conteúdo cognitivo-verbal, e tudo o mais será visto como desperdício de tempo. A própria organização do trabalho pedagógico da escola sob este projeto irá desfavorecer outros tipos de aprendizagens ou mesmo outro tipo de relação com o conhecimento¹¹.

Dentro de um paradigma administrativo herdeiro dos programas de Qualidade Total, as hierarquias são fortemente definidas para que haja maior controle sobre professor e aluno e para que uma burocracia especializada assuma um papel central na definição de diretrizes pedagógicas. Ou seja, produz-se uma ruptura entre o pensar e o fazer no processo educativo. Mesmo a tão propalada introdução da tecnologia na educação começa a ser desvelada em suas reais intenções: reduzir o efetivo de professores ou acelerar o tempo necessário à instrução.

Um passo ‘natural’ desta escola, tendo em vista seu projeto liberal e conservador, é sua terceirização. Poderíamos talvez entender de dois modos esta terceirização: num, em seu sentido tradicional, é a preparação do aparato escolar para ser assumido pela iniciativa privada. Esta preparação implica um conhecimento de seus custos e sua internalização, o que está sendo proporcionado pelas diversas reformas implementadas¹². Poderíamos também fazer

¹¹ Mais uma vez, apontamos FREITAS (1995) para uma crítica de tal organização na escola capitalista.

¹² FREITAS (2002), neste mesmo artigo, aborda amplamente esta questão.

alusão a um sentido figurado de terceirização quando nos referimos à desresponsabilização da escola pelo ensino e à culpabilização individual pelo fracasso escolar. Como não haveria mais repetências e estaria ocorrendo o monitoramento, pelo Estado e pela comunidade, da qualidade de ensino através de avaliações externas, resta ao indivíduo aproveitar suas chances para mostrar seu mérito. A vida se encarregará de reprovar ou excluir aqueles que não adquiriram sua carga de instrução adequada ao mundo competitivo.

E, finalmente, chegamos ao coração dos processos de organização do trabalho pedagógico e de configuração das relações de poder que ocorrem na escola: a avaliação. Dentro deste projeto conservador, o professor começa a se desincumbir profissionalmente do processo decisório formal em sua avaliação¹³. A aprovação passa a ser uma questão que não compete à sala de aula e se torna dependente de um julgamento externo sobre a qualidade do rendimento escolar que está apoiado apenas na idéia de instrução adequada do sujeito. Isto é, padroniza-se esta avaliação em habilidades e competências que possam ser tecnicamente mensuradas, considerando irrelevantes as aprendizagens mais complexas, reflexivas ou valorativas. Ainda que se submetam as escolas a uma torrente de iniciativas de avaliação externa, as informações produzidas por estes sistemas são de difícil utilização local (ou de “consumo”, como aponta o autor). Por sua vez, a avaliação informal não foi tocada. Ela continua sorrateiramente influenciando os destinos escolares através da construção de representações entre professor e aluno.

Em contrapartida, um projeto histórico transformador atuaria como resistência a este panorama que se delineia por conta do acirramento das contradições do capitalismo. Tal projeto se impõe a tarefa de transformar as bases da organização da escola e da sociedade, e portanto deve ter uma outra idéia de homem, de sociedade e de formação. Aliás, é o próprio conceito de ‘formação’ que está ausente do projeto conservador de educação. O projeto transformador, objetivando o desenvolvimento multilateral, baseia-se na experiência de vida e na prática social do educando. Desta forma, a avaliação ocorre “em face dos objetivos da educação e em face da vida (formação e instrução)”.

¹³ Em nosso caso, podemos ver a exacerbação desta tendência quando da aplicação dos exames do SARESP em 2001.

Podemos perceber que as relações sociais são radicalmente transformadas dentro deste projeto transformador. Procura-se uma “horizontalização do poder na escola” através do favorecimento da auto-organização do aluno, do trabalho coletivo e da colaboração neste processo. Coloca-se, portanto, a “ênfase no coletivo como condutor do processo educativo”, alterando-se também a natureza da avaliação informal, que se torna formativa. Desta maneira, consegue-se a utilização local das informações proporcionadas por esta avaliação de caráter compreensivo e coletivo. O uso da tecnologia, que no outro projeto representava um recurso para cortar gastos e delimitar a instrução, aqui se subordina ao professor para que se possa aumentar “o tempo destinado pela escola à *formação crítica* do aluno” (grifos nossos). É fundamental apontar ainda que tal projeto de educação, em consonância com o projeto de sociedade, é concebido “como direito de todos e obrigação do Estado”.

A discussão sobre que tipo de leitor se está formando nas escolas deve levar em conta de que escola se fala e qual posição ocupa o sujeito que enuncia a crítica: se este se encontra do lado do projeto histórico conservador que pretende otimizar a escola atual, lançando mão de reformas imediatistas que visam as necessidades da reestruturação produtiva, ou do lado de um projeto histórico crítico e alternativo, que vislumbra a transformação das bases de organização da escola e da sociedade e que exercita a resistência e a conscientização.

Na próxima seção, colocamos algumas questões do domínio dos estudos da linguagem em relação ao sistema de avaliação em análise: que concepção de uso da linguagem escrita se está levando em conta na proposta de avaliação do Estado? O que as atividades com os textos no conjunto de testes informam das características de sujeito leitor pressuposto por este programa de avaliação? Que marcos interpretativos podemos trilhar para o refinamento da compreensão das relações que este tipo de avaliação estabelece com projetos históricos de escola e formação?

5. Territórios de leitura

Um dia que César comentou a triste história da pequena vendedora de fósforos, que tinham acabado de ler. Mem deu o seu ponto de vista:

- Eu também me comovi com a história da menininha pobre, que morreu de fome e frio. Mas vamos olhar isso de outro jeito. A vendedora de fósforos é personagem inventada. E as meninas e meninos que a gente vê aqui mesmo vendendo balas, biscoito, laranja? Você já parou pra ter pena deles?

- Ah, é diferente. Mem. Aqui não faz frio.

- Mas faz fome. E não só de comida. A gente se comove com o sofrimento de personagens de livros e não liga a mínima para os de carne e osso, com quem a gente pode conversar.

César pensou um pouco, depois disse: - Ih. Mem, como você é enjoado. Eu estava só falando numa historinha comovente que lemos, e você vem com a sua mania de comparar.

- Só sei ler comparando.

José J. Veiga - O Risonho Cavalo do Príncipe

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Paulo Freire - A importância do ato de ler

Neste capítulo, procuramos problematizar a relação entre linguagem, escolarização e sociedade a partir de pesquisas sobre alfabetização/letramento, ensino da leitura e práticas sociais de uso da linguagem. A incursão nestes campos visa promover o esboço de um quadro de referência teórico e metodológico para a análise dos dados numa perspectiva crítica, embasada por questões dos estudos críticos da linguagem. Num primeiro momento, discutimos alguns posicionamentos sobre o problema da alfabetização e da promoção de políticas de letramento, enfocando o embate conceitual que alimenta algumas críticas e propostas deste âmbito. Como se verá, a pertinência de se abordar os conceitos de

alfabetização e letramento dentro de uma discussão que é essencialmente sobre leitura ocorre pela problematização, presente nos trabalhos dos autores selecionados, do que significa ler na sociedade atual. Tanto a alfabetização quanto o letramento se inserem num campo de discussão que tem a leitura ao mesmo tempo como meio - a leitura se tornando meio para que o processo de letramento se amplie - quanto finalidade - alfabetizar é tornar o sujeito não apenas capaz de decodificar mensagens escritas, mas proporcionar-lhe inserção na cultura escrita através do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Em seguida, adentramos mais propriamente na discussão sobre algumas das concepções de leitura que orientam o trabalho pedagógico com a linguagem na escola. Alguns pontos de contato das abordagens visitadas sobre a importância da atitude crítica no ato de ler motivaram a busca pelos estudos críticos de linguagem objetivando a sistematização de critérios de análise dos nossos dados.

5.1 Alfabetização ou Letramento?

A alfabetização se encontra atualmente disputada tanto por discursos que procuram lhe restituir o caráter complexo enquanto prática social, quanto por discursos que tentam lhe suplementar com o conceito de 'letramento'. Há autores, como Emília Ferreiro, que se recusam a usar o termo letramento porque entendem que sua admissão "deita por terra a luta para a ampliação do conceito de alfabetização levada a cabo nos últimos trinta anos" (BRITTO, 2003: 52). Outros atribuem ao letramento uma série de propriedades que não são totalmente compartilhadas com a alfabetização e que, por isso, justificam o neologismo para designar aspectos mais complexos do ponto de vista do uso individual da escrita. Alguns autores vêem o uso deste termo implicando abordagens mais sociológicas e etnográficas na investigação dos efeitos da exposição do sujeito à cultura escrita em diversas formas, não necessariamente ligadas à escolarização.

Não temos o objetivo de elucidar o debate ou mesmo de nos posicionarmos quanto a propriedade do termo "letramento". Consideramos que a discussão desta temática mereça um trabalho focado nas relações históricas e políticas que tal termo parece tencionar. No entanto, contextualizamos brevemente sua discussão a partir de alguns pesquisadores que têm apoiado

seus trabalhos em sua conceituação, como TFOUNI (2000), KLEIMAN (1995), RIBEIRO (2003), BRITTO (2003) e SOARES (2003; 1999). Optamos também por manter a tradução de '*literacy*' por letramento dos textos de Brian Street ainda não traduzidos no Brasil, pois é desta forma que autores como Magda Soares, Angela Kleiman e Leda Tfouni têm se referido em seus artigos.

Magda Soares, uma das autoras pioneiras responsáveis pela difusão do conceito em muitos de seus trabalhos, assim resume a razão para se cunhar um novo termo:

"Alfabetização é vocábulo de uso corrente, cujo sentido não suscita dúvidas nem desperta polêmicas: o mesmo não ocorre com o vocábulo letramento, de sentido ainda pouco claro e impreciso, porque introduzido recentemente no léxico das ciências sociais, particularmente da Pedagogia e da Sociologia da leitura e da escrita. Porque alfabetização e letramento são conceitos freqüentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização: por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também é dependente daquele" (SOARES, 2003: 90).

O termo 'letramento', como aponta TFOUNI (2000), é uma tradução do termo inglês *literacy*, que é utilizado na bibliografia internacional designando ambos os processos que aqui denominamos distintamente como alfabetização e letramento. Para KLEIMAN (1995: 15-6), "o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita". Essa observação faz-se à exceção da obra de Paulo Freire, pois nesta, como aponta a autora, a alfabetização seria vista como "capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização e cultura" (ibidem: 16). TFOUNI (2000) procura diferenciar os termos da seguinte maneira:

"Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Entre outras, os estudiosos do letramento procuram responder às seguintes questões básicas:

- Quais mudanças sociais e discursivas ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada?
- Grupos sociais não-alfabetizados que vivem em uma sociedade letrada podem ser caracterizados do mesmo modo que aqueles que vivem em sociedades “iletradas”?
- Como estudar e caracterizar grupos não-alfabetizados cujo conhecimento, modos de produção e cultura estão perpassados pelos *valores de uma sociedade letrada*?” (TFOUNI, 2000: 20-1).

Por sua vez, Magda Soares (2003) parece se encaminhar para uma outra acepção de letramento. Enquanto que para ela a alfabetização seria “o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever”, ou seja, o domínio de uma tecnologia, o letramento designaria um processo mais complexo, que implicaria em

“[...] habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimento, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor” (SOARES, 2003: 92).

Como apontamos, nota-se por esta conceituação, a intersecção dos estudos sobre letramento com a temática da aquisição de habilidades de leitura a interpretação de textos. Se por um lado o conceito de letramento viria então para ampliar qualitativamente o conceito de processo de alfabetização, ao ponto de provocar a necessidade de um outro termo, encontramos, por outro lado, na tradução brasileira do trabalho de COOK-GUMPERZ (1991), o uso do termo alfabetização a partir de uma perspectiva ampla e tão provocativa quanto o termo letramento. A autora enfoca o que seria a “equação” entre alfabetização e escolarização observando que a definição do que seja alfabetizar e tornar-se alfabetizado está invariavelmente atrelada a contextos sócio-históricos específicos, tornando praticamente impossível uma definição isenta de aspectos valorativos e prescritivos. Neste sentido, aponta que “uma situação assim, tão carregada de valores, torna a pesquisa sobre alfabetização e escolarização uma área que requer mais do que uma explanação descritiva” (COOK-

GUMPERZ, 1991: 29). Seu artigo procura, então, desmistificar os vários termos que compõem tal equação:

“A alfabetização existe em muitas equações. Pode ser emparelhada com aquilo que é geralmente considerado como sua causa facilitadora essencial – escolarização, ou com a consequência de um processo a longo prazo – alfabetização e mudança cognitiva, ou com os efeitos mais amplos da alfabetização para a sociedade – desenvolvimento econômico.” (ibidem: 29).

As considerações da autora, apoiadas em pesquisas históricas e etnográficas, apontam a complexidade de fatores que subjazem a questão da alfabetização nas sociedades modernas. Seu estudo remonta aos processos de alfabetização vivenciados em contextos não-escolarizados ou informais desde o século dezoito, que permitiam “o crescimento de uma cultura popular que era parte ativa da vida diária de muitas pessoas comuns, antes do advento da escolarização organizada e da industrialização” (ibidem: 37).

Durante o século dezenove, com as pressões advindas de vários setores pela expansão do sistema escolar, a alfabetização começou a ganhar centralidade nas discussões sobre as finalidades da escolarização. Em primeiro lugar, a própria escolarização “foi vista como uma resposta à alfabetização popular já existente e freqüentemente foi associada com causas políticas radicais” (ibidem: 38). Entretanto, também se acreditava que o fortalecimento da alfabetização, através da escolarização, para a maioria da população poderia ser algo “perigoso”: figuras influentes temiam que a classe trabalhadora pudesse se insurgir através da leitura de panfletos e livros, tornando-se rebelde e teimosa. Novamente, percebemos a inter-relação entre a alfabetização e o desenvolvimento de capacidades diversas de leitura na escola. Esta equação encontraria um equilíbrio nos seguintes termos:

“O objetivo maior da escolarização em massa, portanto, era controlar a alfabetização e não promovê-la: controlar tanto as formas de expressão quanto o comportamento que acompanham a passagem em direção à alfabetização. O desenvolvimento da escolarização pública passou a basear-se na necessidade de atingir-se uma nova forma de treinamento social, para transformar os trabalhadores domésticos e rurais em força de trabalho operário.” (ibidem: 40).

A autora, baseando-se na pesquisa histórica de GRAFF (1979), usa o termo “economia moral da alfabetização” para fazer referência a este intrincado processo em que se entrecruzam,

no mesmo espaço pedagógico, a alfabetização (processo que ocorria, e sempre ocorreu, sem a presença obrigatória da escola) e a aprendizagem de novas condutas morais e cognitivas para o trabalho operário. Este processo toma forma quando a escolarização se institucionaliza definitivamente, tornando-se o que a autora define como “escolarização profissional”:

“escolarização oferecida por meios públicos, legalmente amparada dentro da sociedade, e com um currículo consistente que contém um plano organizado de instrução tanto para os alunos quanto para os professores.” (COOK-GUMPERZ, 1991: 46-7).

Neste panorama traçado pela autora, percebe-se o aumento gradual de procedimentos e de instituições que visam expandir a alfabetização e ao mesmo tempo controlar suas características e finalidades. A formação da força de trabalho necessitaria que se fixassem parâmetros mais específicos para a alfabetização-escolarização, definindo um tipo de alfabetização entre outros. Neste contexto,

“[...] a finalidade da escolarização é transformar esta alfabetização comum da sociedade contemporânea em uma disciplina formal de raciocínio letrado que toma a forma de um conjunto de habilidades técnicas. São estas habilidades técnicas que tomamos como objeto dos testes de leitura e escrita e das taxas de alfabetização.” (ibidem: 56).

Brian Street, cujo trabalho é responsável por orientações fundamentais dos *Novos Estudos do Letramento*¹⁴, discute o processo de “escolarização” do letramento, através do qual tanto o objeto de aprendizagem (escrita) quanto os sujeitos (criança, jovem, adulto) são transformados pela escola de uma maneira específica em detrimento de outras possibilidades. Em primeiro lugar, STREET (1985), num extenso estudo histórico e bibliográfico, estabelece critérios para distinguir entre dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o ideológico. Resumidamente, o modelo autônomo responde pela idéia de que a aquisição da escrita seria responsável, em si mesma (daí o termo “autônomo”) pelo desenvolvimento, no plano individual, de habilidades cognitivas diversas, identificadas com as atividades da sociedade industrial, como descontextualização, abstração, entre outras; enquanto que, no plano social,

por alavancar o desenvolvimento econômico de uma sociedade, tal como se pregava nas teorias do capital humano. O modelo ideológico, por outro lado, problematiza relações simplistas entre aquisição da escrita – pura e simplesmente - e amplo desenvolvimento individual e social. O modelo ideológico entende que as práticas de letramento estão ideologicamente determinadas pelo contexto social mais amplo, no qual existem interesses em conflito e processos que reproduzem esta sociedade em que o poder é desigualmente distribuído, para o que a linguagem joga um papel estratégico. Desta forma, Street postula que:

“O letramento não é um dado conjunto simples de habilidades técnicas necessárias para uma gama de competências educacionais, como muito da literatura anterior poderia sugerir. As práticas de letramento não são neutras e nem são, simplesmente, uma questão de interesse educacional: Elas são variadas e imbuídas de ideologia” (STREET, 1991:143).

Street passa a questionar o fato de que dentre tantas formas de letramento vivenciadas por diferentes grupos sociais e culturas, apenas uma – aquela associada à escola – torna-se o modelo pelo qual se definem as propriedades do letramento em geral:

“Estamos interessados em explorar as maneiras pelas quais, tanto em casa como na escola, concepções dominantes de letramento são construídas e reproduzidas de forma a marginalizar alternativas e, poderíamos sugerir, controlar aspectos-chave da linguagem e do pensamento. Nossa hipótese é que o mecanismo através do qual os significados e usos do letramento desempenham esse papel é a ‘pedagogização do letramento’”. (STREET, 1995: 143).

As diversas operações com a linguagem que ocorrem em âmbito escolar parecem deslocar o uso social da linguagem para um uso essencialmente institucional, no qual emergem objetivos específicos, como o controle e o exercício do poder. Na ‘pedagogização do letramento’, os indivíduos, frequentemente contra sua experiência, são levados a conceber o letramento como um conjunto reificado de competências “neutras”, ou seja, autônomo do contexto social. A própria comunidade, em suas residências, no convívio familiar, reproduzem

¹⁴ *New Literacy Studies*, movimento que, de acordo com SOARES (2001), se consolidou nos anos 90 e que é caracterizado pela perspectiva social e etnográfica – em oposição às perspectivas psicológicas e históricas - nos estudos e pesquisas sobre letramento.

esse processo, revelando que sua ideologia se dissemina nos diversos discursos que informam tanto pais quanto professores acerca dos objetivos da escola.

Algumas formas de escolarização do letramento – ou da alfabetização, se compreendida, como exposto, nas suas dimensões sociais – podem se utilizar do discurso progressista para legitimar a construção de um consenso acerca das medidas que atualmente se tomam para a reforma dos aparatos escolares, principalmente no que concerne aos currículos e avaliações externas. Por exemplo, MACEDO (2000: 86) alerta que, sob a bandeira “superficialmente radical de acabar com o analfabetismo nas camadas populares”, têm-se colocado em prática uma campanha de alfabetização que “em muitos países preocupa-se, principalmente, com a criação de alfabetizados funcionais”, baseadas em programas cujas abordagens de alfabetização seriam de “caráter positivista e instrumental, preocupadas principalmente com a aquisição mecânica de habilidades na língua dominante”.¹⁵

5.2 Qual leitura?

De forma complementar à discussão sobre alfabetização / letramento, impõe-se a temática da leitura e de sua aquisição como objeto de pesquisa específico. Um exame aprofundado dos muitos discursos que instituem a discussão sobre leitura e formação do leitor revelaria a diversidade de posicionamentos sobre a questão cuja amplitude nos impede de tratá-la aqui em todas as óticas com igual cuidado.

Com o objetivo principal de introduzir esta discussão e apontar uma sugestão de organização das abordagens de leitura que se instituíram no Brasil nos últimos 20 anos, vamos abordar a resenha proposta por ZAPPONE (2001) em sua tese de doutorado, na qual analisou, por meio de respostas a um concurso, as diversas concepções de leitura que, segundo sua hipótese, estariam orientando as práticas pedagógicas de professores.

A autora aborda algumas das pesquisas sobre leitura que se firmaram como principais divulgadoras do campo acadêmico no Brasil a partir dos anos 80. Tal como disposto no quadro a seguir, a autora aponta quatro linhas básicas em que as pesquisas teriam se ramificado: a

¹⁵ Donaldo Macedo aborda neste texto as campanhas de alfabetização em que se realizam em ex-colônias da África.

linha político-diagnóstica, representada pelos trabalhos de Paulo Freire e Ezequiel Theodoro da Silva; a linha cognitivo-processual, representada pelos trabalhos de Mary Kato e Angela Bustos Kleiman; a linha discursiva, representada principalmente pelas análises de Eni Orlandi; e, finalmente, a linha estruturalista, que na visão da autora se contrapõe a todas as outras e não está constituída de uma forma teoricamente rigorosa.

Linha	Autores	Características / considerações
Político- diagnóstica <i>ler é engajar-se</i>	Paulo Freire	Crítica à educação bancária e à leitura meramente decifrativa. Ser leitor das relações sociais que permeiam seu meio. A leitura resulta numa compreensão crítica do mundo numa forma de ação contra-hegemônica. Projeto pedagógico e prática de leitura tem como objetivo a emancipação do leitor através da conscientização do sistema onde se insere. A leitura do mundo precede a leitura da palavra. A leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.
	Ezequiel Theodoro da Silva	Crítica à "sacralização" do texto: quando se considera que o texto contém verdades ou idéias inquestionáveis. A interpretação de textos deve proporcionar uma compreensão do contexto onde o leitor se situa. Uma concepção de leitura não pode deixar de incluir movimentos de consciência, voltados ao questionamento, à conscientização e à libertação. Leitura como forma de conhecimento do mundo: levar o leitor à crítica, conscientização e libertação de seu lugar de alienação e exploração.
Cognitivo- processual <i>ler é interagir com o texto</i>	Mary Kato	Diagnóstico das dificuldades de se interagir com o texto. Procura-se desvendar os processos subjacentes ao ato da leitura para a formação do bom leitor. Ênfase na interação leitor/texto/autor. Processos ascendentes e descendentes. Baseia-se em teóricos da inteligência artificial e da ciência da cognição. Abordagem interacionista: tanto os elementos textuais (vindos do texto) quanto os extratextuais (processos desencadeados pelo leitor) entram no cômputo no momento da leitura e da compreensão. Esquemas, habilidades.
	Angela Kleiman	No processo de leitura são cruciais a relação do locutor com o interlocutor através do texto e da determinação de ambos pelo contexto. Recuperação do leitor enquanto autor da leitura mediante a ação do professor. Abordagem pragmática da leitura: o leitor recupera o sentido do texto, bem como as intenções do autor, através de suas marcas deixadas no texto. Leitura: atividades de componentes extralingüístico (contextuais) e lingüísticos (contextuais). Estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas Conhecimento prévio: lingüístico, textual e enciclopédico.

Discursiva <i>ler é produzir sentidos</i>	Eni Orlandi	Crítica: o leitor não interage com o texto, mas com outro(s) sujeito(s). A linguagem é trabalho, produção. A produção da linguagem é parte da produção social. Leitura é a produção de um sentido para um texto. Toda leitura tem sua história. Análise do Discurso: investiga o processo e as condições da produção do sentido.
	Coracini	Leitura parafrástica e leitura polissêmica. Discurso autoritário / polêmico / lúdico. Em nossa forma de sociedade atual, o discurso autoritário é dominante, o polêmico é possível e o lúdico é ruptura. O discurso polêmico é aquele próprio a uma sociedade crítica.
Estruturalista <i>ler é "descodificar"</i>	Apropriações diversas	Abordagem de leitura que se contrapõe às demais. Todas as outras se opõem ao reducionismo de suas orientações. Linha formalista que se fundamenta numa abordagem estruturalista ou funcionalista da linguagem.
	Whitaker Pentead	Leitura: atividade invariável, independente de condições sociais, culturais ou históricas.
	Izidoro Blikstein	O texto porta um significado fechado, pronto e acabado. A escrita é uma codificação do pensamento do autor e a leitura é sua decodificação. Técnicas de comunicação, emissor, mensagem, receptor.

Quadro depreendido da resenha proposta em:

ZAPPONE, M. H. **Práticas de leitura na escola**. Tese de Doutorado: IEL – Unicamp, 2001.

O quadro acima representa uma síntese em que se mesclam as considerações da pesquisadora e citações mais ou menos literais dos autores abordados. Nosso objetivo não é analisar de que forma esta classificação contribui para a delimitação das perspectivas de pesquisa em leitura no Brasil e, portanto, não adentraremos na discussão sobre a interpretação das obras selecionadas pela pesquisadora na construção de suas categorias. No entanto, a proposta de disposição destes autores neste quadro conceitual de referência nos auxilia na caracterização de um domínio dos estudos da linguagem relacionado propriamente à leitura como objeto de ensino e aprendizagem. Nossos próprios estudos acerca das abordagens de leitura apontadas por Zappone revelam alguns problemas quanto à classificação muito rígida dos trabalhos dos autores analisados dentro das categorias propostas. Como se verá adiante, a discussão sobre leitura desenvolvida no campo cognitivo-processual, como denominado por Zappone, também aponta uma concepção de leitura crítica que não deve ser ignorada ao pensarmos num projeto de formação de um sujeito leitor que seja capaz de penetrar nos meandros ideológicos do texto e perceber seu próprio processo de diálogo com a cultura escrita. Ao mesmo tempo, as contribuições de linhas denominadas mais políticas ou mesmo discursivas não devem ser tomadas desvinculadas de um cuidado com a validação de hipóteses de leitura a partir da análise crítica do texto, pois do contrário tal leitura correria o risco de se

perder em conjecturas que poderiam se enfraquecer enquanto argumentação, por terem desprezado indícios do próprio texto.

Poderíamos, por exemplo, centrar nossa análise na leitura enquanto conjunto de habilidades que compõem a competência leitora. A pesquisa tenderia, neste caso, às teorias que procuram explicar dificuldades de leitura como um problema de natureza psicolinguística, investigando as estratégias individuais que o leitor deve desenvolver para realizar uma leitura competente que recupere os sentidos explícitos e implícitos do texto. Estaríamos lidando com processos cognitivos de interação entre leitor e autor por meio do texto, interação que irá definir as estratégias que o leitor deve empregar para conseguir compreender as intenções do autor através das suas marcas deixadas no texto. Para esta linha de pesquisa, arrolaríamos os trabalhos representativos do esforço em determinar que processos cognitivos interagem no processamento textual para depreender, a partir destes, princípios para uma intervenção pedagógica adequada e eficiente. Com este enfoque, citamos os trabalhos de Angela Kleiman e Mary Kato.

Em KATO (1990), encontramos um exame dos processos de “decodificação” propostos pelas ciências da cognição e inteligência artificial, assim como a definição da proficiência do leitor a partir do grau de interação que este estabelece entre processos “bottom-up” e “top-down” durante sua leitura. Resumidamente, podemos entender que o processamento “bottom-up” (de baixo para cima), chamado também de “*hipótese ascendente*”, é típico de um leitor que irá analisar as unidades menores do texto para só então tentar chegar a uma síntese que permita obter um significado global. Por sua vez, o leitor idealizado pela “*hipótese descendente*” – ou “top-down” – se apoiaria principalmente em seus conhecimentos prévios e em sua capacidade de realizar inferências para fazer predições sobre o que diz o texto, tomando o *input* visual apenas como recurso para reduzir suas incertezas. Tanto uma quanto outra idéia de leitor podem ser atribuídas a uma maior ou menor proficiência de leitura. Por exemplo, podemos encontrar leitores que, por não conseguirem realizar uma leitura minuciosa e precisa de estruturas menores do texto, passam a confiar em “adivinhações” apoiadas em indícios gerais e predições sobre o gênero do texto que nem sempre se confirmam. Por outro lado, há leitores que, por se limitarem a uma leitura extremamente linear, não estabelecem relações entre as grandes unidades do texto (parágrafos,

capítulos...), não empregam toda potencialidade de sua experiência de leitura e não realizam inferências mais complexas, reduzindo as possibilidades de uma compreensão global ou mesmo mais aprofundada do texto. A autora postula que essas observações contraditórias

“[...] só se tornam coerentes se for aceita uma concepção de leitura na qual os processos ascendentes e descendentes aparecem como suas possibilidades complementares, isto é, se a leitura for vista como uma interação entre leitor e texto, sem privilegiar ou depreciar o valor dos dados lingüísticos, que teriam, entre outras, uma função restritiva em relação ao uso excessivo de predições” (KATO, 1990: 53)

De acordo com a autora, o leitor pode ser classificado como analisador, construtor, construtor-analisador, cooperativo ou reconstrutor, dependendo do tipo de leitura que realiza. Por analisador, entende-se o leitor que estabelece demasiada dependência das unidades menores do texto e, atendo-se a uma leitura linear e extremamente detalhista, não recorre à construção de hipóteses e não realiza inferências mais elaboradas sobre o significado global do que lê. Já o construtor apóia-se predominantemente em suas predições para chegar a uma compreensão do texto lido, um processo que acaba revelando muito da sua experiência prévia de leitura e inserção na cultura escrita, mas dizendo pouco sobre os meandros do próprio texto. Como apontado, a autora sugere a interação destas duas dinâmicas para o leitor considerado proficiente, que seria o construtor-analisador. Já o leitor cooperativo é mencionado para se introduzir, no quadro teórico da autora, os princípios de cooperação que regulariam a produção de sentidos entre autor e leitor: se o autor infringe algumas das regras conversacionais, como ser informativo, sincero, relevante e claro, o leitor deve interpretar sua intencionalidade e procurar o significado que o autor quer transmitir. KATO (1990: 55) oferece um exemplo interessante, analisando uma resposta hipotética a uma carta que requisitara informações sobre a competência de um candidato a chefe de setor:

Informo que Fulano é extremamente gentil, benquisto e agradável e muito atento a detalhes como encapar os prontuários, colocar os objetos em ângulo reto, etc.

Neste caso, o leitor cooperativo deve perceber que a omissão de informações relevantes, ou melhor, que a violação do princípio que pede ser informativo dentro das regras conversacionais, significa, indiretamente, que o Fulano em questão é incompetente ao cargo almejado.

E, finalmente, temos o leitor reconstrutor, que considera o texto não mais apenas como unidade formal, mas também como unidade funcional para a comunicação. Neste modelo, a leitura deve ser capaz de reconstruir os processos que presumivelmente teriam sido desencadeados quando da produção do texto, deslocando o leitor da recepção para a produção. Na visão da autora, o leitor se colocaria numa posição em que “O texto-produto é visto como um conjunto de pegadas a serem utilizadas para recapitular as estratégias do autor e através delas chegar aos seus objetivos” (KATO, 1990: 57). A autora pondera que se as questões sobre recepção são vistas com pertencentes ao domínio da psicolinguística, “muito do que se faz sobre produção parece estar na área que hoje se denomina análise do discurso” (ibidem: 57).

Por sua vez, Kleiman critica as abordagens mecanicistas e simplificadoras da leitura, que acabam tornando seu aprendizado difícil e ineficiente. Ela cita, por exemplo, as práticas ancoradas na utilização de apenas um “tipo” de texto, o texto didático. Tais práticas expõem a criança ao que haveria “de mais inconsistente, incoerente e incompreensível em matéria de textos” (KLEIMAN, 1989:9). Nestes casos, a leitura limitada pelos exercícios de compreensão e interpretação se reduz a uma “manipulação mecanicista de seqüências discretas de sentenças, não havendo preocupação pela apreensão do significado global do texto” (ibidem: 18). Através destas práticas, retira-se da linguagem sua natureza de ação entre interlocutores, o que a faz ser apenas um objeto cuja estrutura é manipulada ou transformada.

O texto escrito

“[...] não se constitui, então, no meio através do qual autor e leitor interagem, onde o autor constrói um texto e, portanto propõe uma leitura, através do quadro referencial selecionado, enquanto o leitor aceita, refuta, critica, também apoiado num processo seletivo que determina a apreensão da linha temática, a integração das informações num significado único e abrangente, e uma reação intersubjetiva. Raras vezes é essa a leitura na escola.” (KLEIMAN, 1989: 19)

Acreditamos que muito já se avançou na produção de materiais didáticos atualmente. O próprio discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento a partir do qual se estabelecem critérios para avaliação do livro didático, não contradiz o resultado destas pesquisas tampouco desconsidera suas críticas históricas, de tal forma que recomenda com muita ênfase o trabalho sobre a diversidade de tipos e gêneros discursivos. No atual cenário,

uma crítica das práticas de ensino precisam penetrar as tensões ideológicas que caracterizam a apropriação, pelas instituições que estão à frente das reformas do ensino, de conceitos, concepções e discursos até então alinhados a uma visão progressista de educação.

Mesmo reconhecendo a limitação da concepção de sujeito e de texto da perspectiva interativa de leitura (isto é, leitura como interação dos níveis de processamento da escrita), que caracteriza o leitor apenas como sujeito cognitivo e o texto estritamente como objeto formal, Kleiman vê a importância de se pensar a relação entre leitor e texto neste modelo para estabelecer um equilíbrio entre a informação que o leitor deveria trazer e aquela que pertenceria ao texto:

“[...] não há abertura total, porque hipóteses de leitura devem ser verificadas mediante a apreensão de aspectos formais, nem há apenas uma leitura porque cada sujeito impõe a sua estrutura de conhecimento ao texto” (KLEIMAN, 1989:39).

Ao mesmo tempo em que enfatiza o processo cognitivo da leitura, Kleiman irá flertar com a noção de sujeito que a análise do discurso, segundo a autora, retoma de forma ampliada da pragmática, como em ORLANDI (1981,1983). Deste domínio, Kleiman destaca as condições de produção da leitura como aspectos da determinação extralingüística da atribuição de sentidos. Conseqüente ao seu entendimento que tal concepção de sujeito implica para o ensino de leitura, a autora sugere que se privilegie a seleção dos conteúdos e o cotejo da competência discursiva do aluno com a do professor para que a leitura não se dê “ ‘por cima’ do aluno, prática esta que se determina que a única leitura seja a do professor mediador” (KLEIMAN, 1989: 42). A autora insiste no papel ativo que o leitor deve desenvolver, assumindo seu papel de interlocutor na medida em que exerce seu direito de interlocução, não aceitando o texto como objeto acabado, mas aberto a múltiplas leituras.

Apesar de reconhecer que a leitura não é apenas um ato cognitivo, mas “um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN, 2002: 10), a descrição do processo em que se engaja o leitor continua relacionada aos processos cognitivos reservados marcadamente ao ato individual de leitura, tal como nesta passagem:

“Uma vez que o leitor conseguir formular hipóteses de leitura independentemente, utilizando tanto seu conhecimento prévio como os elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade, como título, subtítulo, datas, fontes, ilustrações, a leitura passará a ter esse caráter de verificação de hipóteses, para confirmação ou refutação e revisão, num processo menos estruturado que aquele inicialmente modelado pelo adulto, mas que envolve, tal como o outro processo, uma atividade consciente, autocontrolada pelo leitor, bem como uma série de estratégias necessárias à compreensão. Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e, na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São, todas essas, estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto”. (KLEIMAN, 2002: 43)

Segundo a autora, para a compreensão de um texto, concorreriam estratégias cognitivas e metacognitivas, além das habilidades propriamente lingüísticas. Enquanto que as estratégias cognitivas seriam inconscientes, como por exemplo a segmentação dos blocos textuais que são processados por vez, as estratégias metacognitivas são procedimentos conscientes que se referem à capacidade do leitor em realizar predições em função das marcas de um gênero discursivo e de se auto-avaliar para checar se sua abordagem do texto está permitindo atingir seus objetivos de leitura. Neste processo, haveria

“[...] uma constante interação de diversos níveis de conhecimento, de nível sintático, semântico e extralingüístico a fim de construir a coerência tanto local (mediante a construção de laços coesivos entre as seqüências) como temática (mediante a construção de um sentido único para essa seqüência de elementos). O processamento do texto, isto é, o agrupamento e transformação de unidades de um nível (por exemplo, letras) em unidades significativas do outro nível (por exemplo, palavras) se faz tanto a partir do conhecimento prévio e das expectativas e objetivos do leitor (chama-se esse tipo de processamento descendente ou de-cima-para-baixo) quanto a partir de elementos formais do texto a medida que o leitor os vai percebendo (chama-se esse tipo de processamento ascendente, ou de-baixo-para-cima)”. (KLEIMAN, 2002: 55)

Percebe-se, portanto, que o núcleo teórico comum que Kleiman e Kato compartilham sobre o ato de ler se apóia no estudo dos processos cognitivos / metacognitivos que interagem na produção dos sentidos pelo leitor a partir do reconhecimento que este faz das várias marcas formais que indiciam as intenções do autor. Mesmo que Kato aponte, em sua concepção de leitor reconstrutor, a produção da leitura a partir de uma perspectiva discursiva, e mesmo que Kleiman postule um sujeito pragmático-discursivo na interação entre sujeitos que caracteriza a

leitura, “é possível perceber sua centralização no individual, na relação leitor/texto/autor” (ZAPPONE, 2001).

No entanto, ainda dentro desta perspectiva, Kleiman aponta a leitura crítica como um objetivo importante a ser atingido pela escolarização, e a define de diversas maneiras. Em primeiro lugar, como uma atitude cética com relação às intenções do texto e estratégias do autor:

“O senso crítico é definido como uma atitude de descrença, de ceticismo que faz com que exijamos evidências para as opiniões e idéias que são apresentadas, e que podem servir de base para a formação de opiniões e idéias próprias”. (KLEIMAN, 2002: 76)

A autora sustenta que para ser possível um posicionamento crítico do leitor frente ao texto, é necessário que este leitor detenha a capacidade de reconstruir a intenção argumentativa do autor, para o que é necessário definir sua posição a partir da análise e síntese das pistas formais do texto. A leitura crítica também faria parte de um ensino voltado a uma conscientização crítica da linguagem, o que para a autora significa considerar que

“[...] as escolhas gramaticais e lexicais dos interlocutores (mesmo que inconscientes) são produtos de objetivos e intenções, que por serem socialmente determinados, por refletirem relações de poder entre os participantes, não são naturais e podem ser objeto do ensino crítico da língua” (KLEIMAN, 2002b: 95).

Para a autora, a leitura de qualquer texto está sempre inserida num contexto que determina as maneiras de escrever e de ler, o que implica que não apenas aquele texto cuja função seja a de expressar uma opinião será objeto da leitura crítica. Este tipo de prática devolve à leitura “sua condição de prática social, uma vez que o leitor se coloca como sujeito, não apenas objeto de ensino, e passa a perceber também o autor como sujeito” (ibidem: 100).

Por sua vez, a leitura crítica é colocada no centro de uma pedagogia da leitura vinculada à linha político-diagnóstica, como denomina ZAPPONE (op. cit.), e que tem nos trabalhos de Paulo Freire e Ezequiel Theodoro da Silva seus principais divulgadores. Parece-nos que a preocupação com a leitura crítica para esta linha de pesquisa tem origem no próprio entendimento do que seja a prática de leitura:

“ [...] a leitura é uma prática social e, por isso mesmo, condicionada historicamente pelos modos da organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura” (SILVA, 1998:21)

Neste sentido, a leitura deve ser exercitada enquanto instrumento que possibilita a tomada de consciência da natureza de classe das relações sociais, as quais implicam numa economia de privilégios, em políticas injustas de acesso aos bens materiais e aos meios de produção e circulação cultural. É necessário desfazer a imagem de prática pedagógica neutra, isolada dos conflitos de classe – imagem que sustenta uma visão ingênua de educação, como um “quefazer puro” (FREIRE, 2003: 28). A escrita, como qualquer outro meio de comunicação numa sociedade dividida em classes,

“[...] pode servir a propósitos de alienação ou de emancipação/libertação. Dessa forma, reforça-se ainda mais a necessidade das práticas de leitura crítica nas escolas, principalmente aquelas mais diretamente voltadas ao desmascaramento da ideologia e à análise dos referenciais de mundo, conforme evocados pelos textos das várias disciplinas do currículo. Não fazer isso pode significar a manutenção ad infinitum da consciência ingênua junto aos professores e estudantes; e pior: pode significar, a longo prazo, um embotamento ou cancelamento da capacidade crítica pela ausência de espaços concretos para colocá-la em prática.” (SILVA, op. cit.: 24).

A opção pedagógica por uma leitura de caráter crítico é coerente a uma visão política de educação, que busca superar uma organização do trabalho pedagógico que não leva em conta sujeitos históricos e assim reproduz as desigualdades sociais no processo de escolarização. Ou seja, “o ensino da leitura crítica vincula-se, necessariamente, a uma concepção progressista da escola, a uma concepção criativa da linguagem e a uma concepção libertadora de ensino” (SILVA, op. cit.: 26). Esta discussão coloca em pauta os aspectos da leitura e do acesso à cultura escrita que implicam na conscientização do sujeito leitor das relações sociais de opressão cuja materialidade se encontra também nos usos da linguagem. A pedagogia condizente com os princípios da emancipação e conscientização do homem tem como horizonte a formação do leitor crítico assim como de sua coletividade, de maneira que possam erguer seu contra-discurso num cenário de subsunção das relações sociais ao capital. Ou, nas palavras de Paulo Freire:

“É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de

mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica.” (FREIRE, 2003: 21).

Enquanto que a linha de pesquisa cognitivo-processual da leitura parece poder se ancorar em estudos que buscam verificar como vários processos e tipos de conhecimento entram em interação no momento da compreensão individual do texto, a linha denominada político-diagnóstica, por se fundamentar numa concepção diferenciada de homem e de conhecimento, rejeita as abordagens que fazem recortes no fenômeno da leitura e que a colocam “em termos de variáveis, isto é, habilidades, para efeito de controle e quantificação” (SILVA, 1995: 54). A uma concepção essencialmente política de leitura é necessário responder com um trabalho pedagógico fundamentado em outros critérios de valor que não aqueles exclusivamente instrumentais. Para SILVA (1995: 51),

“Dentro da perspectiva pedagógica de cunho positivista, é muito comum o retalhamento dos atos da consciência para fins de operacionalização e quantificação. Uma visão humanista da leitura, como esta que pretendo delinear, foge aos padrões do pragmatismo e de outras ortodoxias pedagógicas. O ato crítico de ler aparece como uma constelação de atos da consciência do leitor, que são acionados durante o ENCONTRO significativo desse leitor com uma mensagem escrita, ou seja, quando esse leitor se situa concreta e criticamente no ato de ler”.

No entanto, apesar desta aparente falta de sistematização numa taxonomia sofisticada, o ensino da leitura crítica pode se fundamentar no que SILVA (1995: 53) chama de “práxis de leitura” enquanto “complexo CONSTATAÇÃO, REFLEXÃO e TRANSFORMAÇÃO”, que significa “colocar a mensagem escrita em termos de uma possibilidade para a reflexão, questionamento e recriação do real”. A leitura crítica é uma prática que precisa estar contemplada por um projeto político-pedagógico de formação do sujeito leitor “no sentido de que os estudantes, desde as séries iniciais, desenvolvam atitudes de questionamento perante os materiais escritos” (SILVA, 1998: 27). Através do conceito único de posicionamento, o autor sintetiza todas essas ações subjacentes ao trabalho de interlocução do leitor, pois a leitura, sendo um mecanismo específico de conscientização, “se constitui numa forma de encontro entre o homem e a realidade sócio-cultural, cujo resultado é um situar-se constante frente aos dados dessa realidade, expressos e interpretados através da linguagem” (SILVA, 1995: 20).

O vínculo entre a realidade material e objetiva dos sujeitos e as práticas sociais de uso da linguagem, além da compreensão do fenômeno da língua e da leitura como sendo constituídos por (e inscritos) em relações de poder, nos permite aproximar, como o faz ZAPPONE (2001), a linha político-diagnóstica da linha discursiva de leitura. As concepções de sujeito que subjazem essas duas linhas se assemelham em pontos importantes: só é possível a leitura quando há atribuição ativa de sentidos, num engajamento que traz consigo as diversas determinações da posição do sujeito em sua formação social. Isto é, o texto não é visto como um depositário transparente de sentidos ou mero objeto formal, tampouco como fonte “sacralizada” de verdades. É necessário o trabalho do sujeito sobre a linguagem, um trabalho que é produtivo e que possui historicidade. Kleiman também apontava, ainda que dentro de uma visão de caráter mais cognitivista de leitura, o papel ativo que o sujeito deveria desempenhar em sua leitura para estabelecer interlocução com o autor, pautando-se pelas marcas deixadas no texto que representam intencionalidade e autoria. No entanto, a linha discursiva irá radicalizar o aspecto histórico das práticas de leitura, e irá apontar a necessidade de se considerar, de maneira central, como as interações que ocorrem por meio da leitura representam relações de confronto entre o leitor real e o leitor virtual pressuposto pelo autor. Como nos explica ORLANDI (2001):

“Se se deseja falar em processo de interação, eis aí um primeiro fundamento para o jogo interacional: a relação básica que instaura o processo de leitura é o do jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. É uma relação de confronto. O que, já em si, é uma crítica aos que falam em interação do leitor com o texto. O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, etc). A relação (...) sempre se dá entre homens, são relações sociais; eu acrescentaria, históricas, ainda que (ou porque) mediadas por objetos (como o texto). Ficar na “objetividade” do texto, no entanto, é fixar-se na mediação, absolutizando-a, perdendo a historicidade dele, logo, sua significância”. (ORLANDI, 2001: 09).

De acordo com as reflexões da autora, uma perspectiva discursiva de leitura irá negar a onipotência do autor, não lhe creditando a fonte de toda a significação do texto, como se suas intenções pudessem fazê-lo de forma autônoma à ideologia que move seu dizer e seu *poder* dizer. O texto também não se caracteriza pela transparência, mas pela possibilidade de que se lhe atribuam múltiplas significações. E, finalmente, a perspectiva discursiva de leitura nega a possibilidade de se pensar um leitor onisciente, cuja capacidade de compreensão pudesse

dominar as múltiplas determinações de sentidos que se instituem num processo de leitura. Desta forma, pode-se dizer que a atribuição de sentidos a um texto passa pela relação dele com outros textos numa dinâmica que é histórica e social, e que não está circunscrita apenas a “*habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler*” (ibidem: 11).

A autora sustenta estas proposições a partir de sua concepção de linguagem, que para ela é a de trabalho, de produção, propondo “determinar o modo de produção da linguagem enquanto parte da produção social geral” (ORLANDI, op. cit.: 17). Sua busca não significa destituir a linguagem de sua especificidade, mas marcar sua diferença enquanto trabalho simbólico, ainda que trabalho. Esta perspectiva trará à tona uma miríade de usos da linguagem desconsiderados numa concepção de linguagem autonomizada das relações sociais e históricas que a constituem:

“Ao definir a linguagem como trabalho, desloca-se a importância dada à sua função referencial. Essa função tem ocupado uma posição central na lingüística clássica e daí decorre pensar-se a comunicação apenas sob o enfoque da informação. Na perspectiva da análise do discurso, entretanto, tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, etc.” (ORLANDI, 2001: 17).

Desta forma, busca-se superar um entendimento da linguagem enquanto apenas “suporte do pensamento” ou mesmo “instrumento de comunicação” para lhe restituir o lugar na manutenção ou contestação da estrutura de poder das relações sociais, uma vez que não se considera “nem a linguagem como um dado nem a sociedade como um produto; elas se constituem mutuamente” (ibidem: 17).

5.3 Contribuições da Análise Crítica do Discurso

O encontro entre uma perspectiva mais crítica e radical – ou política – de leitura e nossa busca por parâmetros de análise de nossos dados nos remeteu ao campo da análise crítica do discurso. Para realizarmos uma primeira aproximação a este campo, selecionamos dois textos que procuram instaurar um amplo debate acerca das finalidades e procedimentos da análise crítica: *Linguagem e Poder* (1989), de Norman Fairclough, e o artigo “*Princípios de*

análise crítica do discurso”, de Teun A. van Dijk (1993)¹⁶. Começaremos com este último, que irá sugerir alguns significados da ‘crítica’ que adjetiva esse tipo de análise. Em seguida, partimos para uma breve leitura do trabalho de Fairclough, no qual são delineados alguns dos conceitos fundamentais para o trabalho com o discurso numa perspectiva crítica.

O texto de Van Dijk possui algumas características que o tornam interessante a uma abordagem inicial. Nele, o autor busca responder algumas questões cruciais:

“Este artigo discute alguns princípios, propósitos e critérios de uma análise crítica do discurso. Ele tenta responder questões (críticas) como ‘O que é análise crítica do discurso (afinal de contas)?’, ‘De que forma é diferente de outros tipos de análise do discurso?’, ‘Quais são seus propósitos, métodos especiais e, especialmente, qual é sua fundamentação teórica? Este artigo também reconhece a necessidade de se examinar, preferencialmente em termos práticos, como se fazer uma análise ‘crítica’ do texto e da fala”.(VAN DIJK, 1993: 249).

O autor tem uma trajetória de pesquisa um tanto interessante: seu trabalho começou num campo da lingüística isento de preocupações políticas e sociais mais amplas para, na década de 80, tomar uma forte orientação crítica. É o que nos explica em seu texto “Da gramática textual à análise crítica do discurso”, em que traça uma espécie de biografia acadêmica:

“Em 1980, meu trabalho tomou uma orientação muito diferente. Também por conta da minha primeira longa estada num país de “Terceiro Mundo”, durante um curso que lecionei no Colegio de Mexico, finalmente decidi que era hora de fazer alguma coisa séria. Gramáticas textuais e teorias psicológicas tinham muito pouco a ver com problemas reais neste mundo, e pensei que era o momento propício para trabalhar em questões mais políticas ou sociais. Uma das questões fundamentais, especialmente na Europa, era o racismo. Eu, portanto, tornei-me interessado pelas formas com que o racismo é expresso, reproduzido ou legitimado através do texto e da fala.” (p.1, s/d)

Compreende-se assim suas preocupações ao retomar as questões iniciais para respondê-las:

“Em geral, as respostas a questões deste tipo pressupõem um estudo das relações entre discurso, poder, opressão, desigualdade social e a posição do analista do discurso nestas relações sociais.” (VAN DIJK, 1993: 249).

¹⁶ São nossas todas as traduções das citações destes textos.

O autor alerta que por este ser um campo complexo, multidisciplinar e ainda pouco desenvolvido (que poderia ser chamado de 'análise sócio-política do discurso'), apenas algumas de suas dimensões principais serão abordadas. Assim, opta por enfatizar o *papel do discurso na (re)produção e contestação do controle*¹⁷, aqui entendido como o exercício do poder social pelas elites, instituições ou grupos, que resultam em desigualdade social, incluindo a desigualdade política, cultural, racial, étnica, de classe e de gênero. Ou mais especificamente:

"Analistas críticos do discurso querem saber quais estruturas, estratégias ou outras propriedades do texto, fala, interação verbal ou eventos comunicativos desempenham um papel nestes modos de reprodução". (VAN DIJK, 1993: 250).

Van Dijk aponta que estas relações de poder poderiam ser analisadas tanto a partir de quem exerce o controle quanto de quem lhe resiste. Contudo, seu estudo irá privilegiar as relações 'de cima para baixo' no exercício do controle e do domínio. Esta é apenas a opção que fez em seu trabalho e não reflete algum tipo de grau de importância deste enfoque, ou seja, tal recorte não deve significar que se esteja entendendo o poder e o controle como algo imposto de forma unilateral. O autor destaca que há casos em que, paradoxalmente, o poder e o abuso de poder são produzidos conjuntamente entre opressores e grupos dominados, quando, por exemplo, estes últimos são convencidos de que tais relações são naturais ou necessárias.

Percebe-se ao longo do texto a preocupação em definir qual seria o trabalho do analista crítico do discurso. Dada a própria natureza de como a análise crítica do discurso concebe seu objeto e a natureza de suas relações, Van Dijk aponta o compromisso ético e político que o analista deve desenvolver com os grupos submetidos à dominação:

"Neste sentido, estudiosos críticos do discurso deveriam também ser cientistas sociais e políticos, assim como críticos sociais e ativistas. Em outras palavras, ACD é necessariamente normativa: qualquer crítica por definição pressupõe um ética aplicada." (VAN DIJK, 1993: 253).

A análise crítica do discurso, como nota o autor, é multidisciplinar e precisa considerar a intricada relação entre texto, fala, cognição social¹⁸, poder, sociedade e cultura. O próprio

¹⁷ Nossa tradução da palavra *dominance* no original. Poderíamos pensar também na palavra 'opressão'?

¹⁸ Como veremos adiante, termo a que Van Dijk refere ao abordar questões de representação social/mental e ideologia.

critério de validade das análises, em decorrência dos objetivos do trabalho do analista, não é apenas descritivo ou explicativo: “Em última instância, seu sucesso é medido pela sua efetividade e relevância, ou seja, pela sua contribuição à mudança” (ibidem: 253). Ou seja, contribuir para uma disciplina específica, paradigma, escola ou teoria do discurso não é um propósito fundamental da análise crítica do discurso. Na verdade, ela está interessada e motivada por questões sociais relacionadas à opressão, para as quais espera oferecer um melhor entendimento revelando o papel da linguagem neste processo.

O autor então irá tecer uma série de considerações acerca da natureza do poder e da opressão social, pois o entendimento de como se dão estes fenômenos seria necessário para uma adequada análise crítica do discurso, já que esta deveria possibilitar a formulação de idéias sobre como o discurso contribui à reprodução destas relações sociais. Por conta do objetivo de seu texto, estas questões não receberão uma análise filosófica ou sociológica extensa; no entanto o autor define alguns pontos fundamentais acerca de como se exerce a dominação e o controle através do discurso. Entendemos que a constituição deste quadro resumido sobre questões sociais tão complexas, longe de abranger teorias críticas sobre a sociedade capitalista, teria principalmente a finalidade de apontar problemas de investigação com os quais a análise crítica do discurso precisa lidar.

Em primeiro lugar, considera-se que o poder social é essencialmente uma questão de ‘acesso privilegiado’:

“O poder social é baseado no acesso privilegiado a recursos socialmente valorizados como riqueza, poder aquisitivo, status, força, grupo, sociedade, educação ou conhecimento” (VAN DIJK: 254).

De acordo com autor, o poder envolve o controle de um grupo sobre outro através da ação ou da cognição. No primeiro caso, o controle se daria sobre a liberdade de ação de outrem, como por exemplo, na violência policial sobre manifestantes ou na violência do homem sobre a mulher. A outra forma de controle, e que ao autor parece ser mais ‘moderna’ e geralmente mais efetiva, é em sua maior parte cognitiva. Este tipo de dominação pode ser exercido pela persuasão, dissimulação ou manipulação, entre outras, que poderiam ser denominadas como formas de mudar mentalidades em função de interesses particulares. Seria este o ponto em que o discurso joga um papel fundamental, pois influenciar mentalidades é

essencialmente uma função do texto e da fala. Segundo o autor, caberia, portanto, à análise crítica do discurso, pôr em foco as estratégias discursivas que legitimam o controle ou ‘naturalizam’ a ordem social, especialmente as relações de desigualdade, investigando como o consenso e a aceitação são produzidos em função do discurso dominante.

O autor enfatiza o paralelismo que há entre o poder e o acesso ao discurso: quanto maior o controle de um grupo social, de uma instituição ou de uma elite sobre gêneros de discurso, contextos, participantes, audiência, alcance e características textuais, maior seu poder. Seria possível inclusive falar de um ‘perfil de acesso ao discurso’ para cada grupo, instituição ou posição. Pode-se exemplificar este fato ao analisarmos de que forma políticos, professores, médicos, policiais ou executivos controlam uma série de aspectos relacionados à interação social por meio do acesso ao discurso. O processo pode ser ilustrado da seguinte maneira:

“[...] gerentes executivos possuem acesso exclusivo às pautas de reunião, nas quais o mais poderoso é usualmente associado à ‘cadeira’, e é quem também controla a agenda, os atos de fala (ou seja, quem pode comandar quem), trocas de turno da conversação (quem tem a permissão de falar), tomada de decisão, tópicos e outras dimensões importantes e determinantes desta conversa institucional. Ao mesmo tempo, os administradores têm acesso a relatórios de negócios e documentos, ou podem pagar para que estes lhes sejam escritos; eles têm acesso privilegiado à mídia jornalística, assim como às negociações com políticos e outros gerentes do topo da hierarquia. Perfis semelhantes podem ser esboçados para presidentes, primeiro ministros, líderes de partidos políticos, editores de jornais, âncoras, juizes, professores, doutores ou policiais” (VAN DIJK, 1993: 256).

Em contrapartida, a ausência de poder pode ser medida pela falta de acesso ativo ou pela concessão de um acesso controlado ao discurso. Por exemplo, muitas pessoas ‘comuns’ somente possuem um acesso pleno e ativo a conversações com membros da família, amigos ou colegas. Estas mesmas pessoas podem ter um acesso mais ou menos passivo à burocracia em agências públicas ou a profissionais como médicos, professores e policiais. Em outras situações, elas podem se tornar participantes controlados enquanto espectadores, consumidores ou usuários, servindo como audiência da mídia, suspeitos em tribunal ou mesmo como tema de notícias dos meios de comunicação – o que geralmente ocorre apenas quando são vítimas ou carrascos de crimes e catástrofes. Van Dijk observa que, nestes casos, algumas formas “modestas” de contra-poder existem em alguns discursos e dispositivos de

comunicação, como é o caso das 'cartas ao Editor', da de slogans em passeatas, ou mesmo fazendo perguntas críticas em sala-de-aula.

O autor sintetiza da seguinte maneira suas considerações:

"Em resumo, para os propósitos da teoria esboçada aqui, poder e predominância de grupos são medidos pelo seu controle sobre (acesso ao) discurso. A implicação crucial desta correlação não é meramente que o controle do discurso seja uma forma de controle sobre a ação social, mas sugere também e principalmente as condições de controle sobre as mentes de outras pessoas, isto é, o manuseio das representações sociais. Portanto, um maior controle sobre mais propriedades do texto e contexto, envolvendo mais pessoas é geralmente (senão sempre) associado à uma maior influência, e por esta razão, à hegemonia." (ibidem: 257)

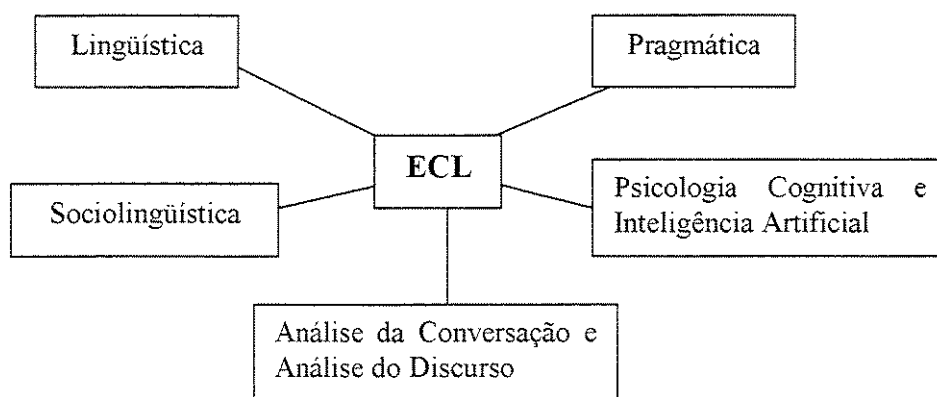
Em seguida, grande parte do artigo é dedicada à explicação do que é denominada 'cognição social' (*social cognition*), compreendendo por este termo uma série de operações mentais e representações sociais compartilhadas:

"Com exceção das várias formas de força militar, policial, judicial ou masculina, o exercício do poder usualmente pressupõe o manejo da mente envolvendo a influência de conhecimento, crenças, entendimentos, planos, atitudes, ideologias, normas e valores. Em última instância, o manejo dos modos de acesso é direcionado a esse acesso à mente pública, a qual concebemos em termos de cognição social. Representações socialmente compartilhadas como arranjos, grupos e relações sociais, assim como as operações mentais como interpretação, pensamento, argumentação, inferência e aprendizado, entre outras, definem o que entendemos por cognição social" (VAN DIJK: 257).

Para o autor, o conceito de cognição social é essencial para estabelecermos uma 'interface' entre noções de nível macro, como a dominação de grupos e a produção da desigualdade, com noções de nível micro, como texto, fala, sentido e compreensão. A própria noção de reprodução, necessária para explicar qual é o papel do discurso na reprodução da dominação, precisa levar em conta a relação entre as estruturas dos discursos e as cognições sociais, bem como considerar a relação entre as cognições sociais e as estruturas sociais.

Em Norman Fairclough, optamos por acompanhar as questões teóricas e metodológicas expostas em *Language and Power*, obra em que esta discussão se apresenta de forma mais didática, procurando ser acessível não só aos analistas de discurso, mas também, como enfatiza o autor, àqueles que se voltam com interesse para o papel da linguagem em suas práticas cotidianas.

Fairclough distingue um novo campo no interior dos estudos da linguagem ao qual chama de *Estudos Críticos da Linguagem*¹⁹ ou (em nossa tradução) *ECL*. Podemos representar da seguinte forma a organização das relações que o autor aponta entre os ECL e outras linhas de pesquisa:



Ao colocar os ECL no centro destas relações, Fairclough enfatiza qual teria sido a colaboração de cada área para a constituição do novo campo, como também ressalta suas diferenças, demonstrando a pertinência da definição de uma linha propriamente crítica de estudos. Por sua vez, a crítica de Fairclough a cada uma destas áreas dos estudos da linguagem e da cognição será no sentido de apontar que todas carecem de uma concepção dialética da relação entre as práticas de uso da linguagem e as estruturas lingüísticas, mentais e sociais. Em última instância, reafirmamos – ou naturalizamos – relações de dominação toda vez que não assumimos que a linguagem não só é ‘constituída’ mas também ‘constitutiva’ das relações no seio da produção social. Se por um lado a linguagem se apresenta como sistema estruturado, que impõe regras aos seus usuários, ela se torna, enquanto prática social, um processo em que sujeitos se constituem em relações de poder desiguais, participando da reprodução e da transformação das representações lingüísticas e de aspectos das interações sociais. Abaixo, apresentamos, resumidamente, as principais colocações de Fairclough acerca das relações entre os ECL e os outros campos de estudo sob este enfoque crítico.

¹⁹ Nossa tradução de *Critical Language Studies*.

Com relação à Lingüística, o autor diz estar se referindo ao que se denomina ocasionalmente de 'lingüística propriamente dita'²⁰, já que pelo termo 'lingüística' poderíamos abarcar os mais variados ramos dos estudos da linguagem. Assim, por esta lingüística se está fazendo referência ao estudo da 'gramática' num sentido amplo: os sistemas sonoros da linguagem (fonologia), a estrutura gramatical das palavras (morfologia) e sentenças (sintaxe) e aspectos mais formais do sentido (semântica). Um aspecto desta corrente da lingüística que poderia auxiliar as abordagens modernas do estudo da linguagem – incluindo os ECL – é a sua gama impressionante de técnicas sistemáticas para a descrição de dados da língua, técnicas que foram incorporadas como modelos em outras ciências humanas²¹. Contudo, esta lingüística – também qualificada como “imanente” – teria como objeto, segundo seu fundador, Ferdinand de Saussure, a linguagem enquanto sistema de signos (*langue*), cujas relações imanentes determinam seus significados na estrutura da língua. O aspecto do uso da linguagem através da fala (*parole*), ou seja, o modo como a linguagem é concretamente vivenciada por sujeitos históricos nas práticas sociais, é deixado de lado; trabalha-se assim, paradoxalmente, com uma concepção restrita de estudo da linguagem. Esta abstração determina que a linguagem seja vista como invariante numa comunidade e que o estudo da *langue* seja mais sincrônico que histórico, levando a linguagem a não ser estudada de forma dinâmica, mas como um sistema estático. De acordo com Fairclough, estes pressupostos e a omissão da análise das práticas sociais resultam numa visão idealizada de linguagem, que a isola da matriz social e histórica sem a qual não pode existir. Uma abordagem 'a-social' do estudo da linguagem não teria muito a informar sobre as relações entre linguagem, poder e ideologia.

Por sua vez, a Sociolingüística se desenvolveu, parcialmente sob influência de disciplinas de fora da lingüística (principalmente a antropologia e a sociologia), como uma reação à omissão da variação socialmente condicionada da linguagem nos estudos da 'lingüística imanente'. Alguns consideram a sociolingüística uma complementação da

²⁰ Nossa tradução de 'linguistics proper'.

²¹ Por hora não pretendemos introduzir tal discussão, mas a apropriação por parte das ciências humanas dos conceitos advindos da lingüística com o objetivo de explicar organizações e dinâmicas sociais deu origem a o que se denominou de 'estruturalismo'. As críticas que Fairclough faz a lingüística, nesta parte, condizem com a crítica que muitos autores teceram ao estruturalismo, como Perry Anderson (1984) e Henry Lefebvre (1968).

lingüística tradicional, outros a vêm desafiando uma abordagem não realista de aspectos sociais. A sociolinguística, de acordo com Fairclough, demonstrou correlações sistemáticas entre variações da forma lingüística (fonológica, morfológica e sintaticamente) e variáveis sociais, quais sejam: o extrato social ao qual o falante pertence, as relações sociais entre os participantes da interação lingüística, diferenças na configuração social ou da situação, diferenças em tópicos e assim por diante. É graças à sociolinguística que a constituição social das práticas da linguagem puderam ser tomadas como uma premissa geral dos ECL. Contudo, a sociolinguística encontra suas limitações em dois pontos: em primeiro lugar, sua ênfase é essencialmente descritiva – e não explicativa – dos fenômenos que aborda:

“A sociolinguística é forte em questões sobre ‘o que’ (quais são os fatos da variação?) mas fraca em questões sobre o ‘por que?’ e ‘como?’ (por que os fatos são como são; como – em termos de desenvolvimento das relações sociais de poder – a ordem descrita pela sociolinguística veio a existir?; como ela é sustentada?; e como ela poderia ser mudada em benefício daqueles que são dominados por ela?)” (FAIRCLOUGH, 1993: 8).

A tendência de tomar os fatos desta forma aparente e superficial pode contribuir a um entendimento de que estes existam simplesmente, sem maior relação com as condições que os tornaram possíveis, impossibilitando apontar formas de mudá-los. Esta orientação se relacionaria à segunda limitação da sociolinguística: sua concepção de classe social. Fairclough aponta que este termo, apesar de largamente empregado nas análises, é entendido na sociolinguística como um agrupamento de pessoas semelhantes quanto à ocupação, educação ou outras variáveis sociológicas básicas. Não haveria um aprofundamento deste conceito tal como no sentido marxista tradicional, em que as classes sociais são concebidas como forças sociais que ocupam posições diferentes na produção econômica, que possuem interesses antagônicos e cuja luta social é o que determina o curso da história.

Quanto à pragmática, Fairclough fará referência à pragmática anglo-americana que está fortemente associada à filosofia analítica, particularmente ao trabalho de Austin e Searle sobre os ‘atos da fala’. A idéia fundamental é que a linguagem pode ser vista como uma forma de ação. Enunciados constituem a realização de atos de fala como prometer, questionar, declarar, alertar. Também num outro plano, são considerados atos da fala fazer referências a pessoas ou coisas, pressupor-lhes a existência, conceder o valor de verdade a proposições ou mesmo

construir sentidos que não estão abertamente expressos. De acordo com Fairclough, a idéia de que ‘enunciar é agir’ é importante e central aos ECL na medida em que o discurso é uma prática social. Contudo, o autor vê também alguns problemas da pragmática de um ponto de vista crítico. O problema principal seria o de que a pragmática lidaria com concepções “individualistas” dos elementos de sua análise. Por exemplo, a ‘ação’ é atomisticamente pensada como que emanando plenamente de um indivíduo, e é geralmente concebida em termos de ‘estratégias’ adotadas pelo falante individual para atingir suas ‘metas’ ou ‘intenções’. Ao entender estas questões desta maneira, a pesquisa em pragmática corre o risco de não perceber que as pessoas tornam-se presas de uma série de convenções sociais, e mesmo têm sua identidade definida em suas relações. Além disso, esta abordagem parece supervalorizar o fato de que as pessoas manipulam a linguagem com propósitos estratégicos. É claro as pessoas agem estrategicamente em diversas circunstâncias e usam as convenções mais do que são controladas por elas. Mas, noutros momentos, as pessoas reproduzem discursos e seguem convenções. Fairclough observa então que seria preciso uma teoria da ação social para determinar o efeito das convenções e da criatividade de falantes individuais, sem reduzir a prática a um ou a outro termo. Para o autor, a própria concepção de indivíduo precisa ser problematizada:

“Os indivíduos postulados na pragmática, além do mais, são geralmente assumidos como se envolvendo em interações sobre cujas regras eles tem igual controle, e para as quais eles são capazes de contribuir igualmente. A interação cooperativa entre iguais é elevada a um protótipo para a interação social em geral, ao invés de ser vista como uma forma de interação cuja ocorrência é limitada e socialmente restringida... A pragmática muitas vezes parece descrever o discurso como se estivesse no melhor dos mundos, ao invés do discurso como ele é”. (FAIRCLOUGH, 1993:10).

Percebe-se que, em sua crítica, Fairclough insiste mais uma vez nas relações de poder e nas desigualdades sociais que determinam as relações entre indivíduos e que não teriam sido adequadamente consideradas. Outra limitação da pragmática se daria por ter sido desenvolvida principalmente com referência a enunciados produzidos individualmente e não a discursos reais, e suas noções centrais como ‘atos da fala’ se tornaram problemáticas quando se tentou aplicá-las à análise de discursos de fato. A pragmática poderia ser vista como um outro ‘nível’

de análise que foi adicionada ao ‘núcleo’ da lingüística, preenchendo lacunas deixadas pela gramática e pela semântica.

Por sua vez, a psicologia cognitiva empreendeu uma investigação detalhada dos processos de compreensão e de produção de significados, o mesmo ocorrendo nos trabalhos em inteligência artificial que estavam envolvidos com a simulação computadorizada destas atividades. Para os ECL, o resultado mais importante do trabalho em compreensão é a ênfase que foi colocada sobre a natureza ativa deste processo. Ou seja, não há simplesmente uma ‘decodificação’ do enunciado, mas a interpretação ocorre através de um processo ativo de combinação das características do enunciado em vários níveis com as representações armazenadas na memória de longo termo. A compreensão seria o resultado de interações entre o enunciado sendo interpretado e estas representações. O problema desta perspectiva – que não chega a surpreender Fairclough – é a pouca atenção que a psicologia cognitiva e a inteligência artificial deram à constituição social deste conjunto de representações com que o indivíduo conta no processo de compreensão. Fairclough utiliza o termo ‘recursos do participante’ (*MR* no original)²² para designar estas representações que seriam “protótipos” para um conjunto bastante diversificado de elementos, tais como a forma das palavras, as formas gramaticais das sentenças, a estrutura típica da narrativa, as propriedades de tipos de objetos e pessoas, a seqüência esperada de eventos num tipo de situação particular, e assim por diante. Os *MR* para Fairclough parecem responder a uma função análoga a de “cognição social” abordada por Van Dijk.

A análise da conversação é abordada por Fairclough por apresentar elementos interessantes a uma perspectiva de orientação mais social. Esta abordagem, desenvolvida por um grupo de sociólogos ligados à etnometodologia, tem como ponto forte o trabalho com amostras extensas de conversação real. Foi demonstrado que a conversação está estruturada sistematicamente, e há evidências de que seus participantes se orientam por estas estruturas para traçar seus próprios turnos conversacionais, reagindo quando se confrontam com esquemas de outros grupos. Ocorre que estas estruturas são sociais, e uma decorrência desta concepção é que as estruturas sociais estão presentes e são produzidas nas ações cotidianas,

²² Nossa tradução de *members' resources*. Optamos por usar o termo ‘participante’ como tradução de *member* para recuperar o sentido de prática ativa e participante que esta linha de estudos concebe à compreensão.

não sendo apenas uma propriedade de macroestruturas sociais abstratas. Contudo, segundo Fairclough, a análise tem se mostrado resistente em fazer conexões entre as micro-estruturas da conversação e as macro-estruturas das instituições sociais. Resulta que se forma uma imagem inadequada da conversação, como se esta ocorresse num vácuo em que a motivação de tal interação fosse ela mesma. Essa imagem seria reforçada pelo privilégio que se tem dado a conversas casuais entre 'pares' (o autor cita o exemplo de conversas entre colegas ao telefone), em que o efeito determinante de estruturas sociais e institucionais é menos evidente, ou mesmo irrelevante. Portanto, para Fairclough, mesmo a análise da conversação persiste, como a sociolinguística, tentando responder mais a questões do tipo 'o que?', e não a questões do tipo 'como?' e 'por que?'.

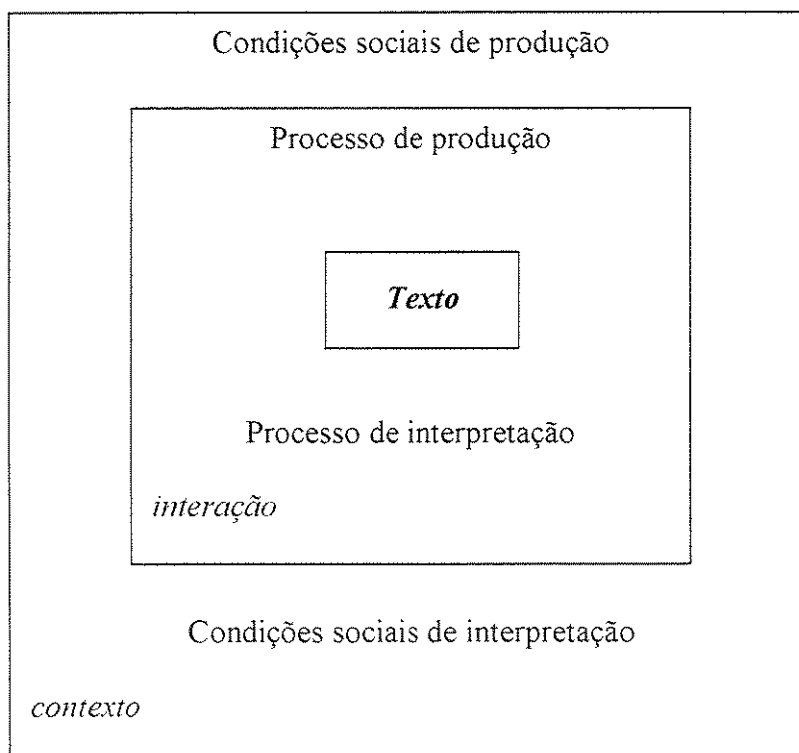
Finalmente, Fairclough menciona algumas das contribuições recentes da teoria social que tem explorado o papel da linguagem no exercício, manutenção e mudança de poder. Um destas contribuições é a teoria da ideologia, que apontou a crescente importância da ideologia como um mecanismo de poder na sociedade moderna e passou a ver a linguagem como o principal *locus* da ideologia, dotando a linguagem de grande importância para a constituição das relações de poder. Outra contribuição é o trabalho de Michel Foucault que atribuiu um papel central ao discurso no desenvolvimento de formas modernas de poder. E, por último, há o trabalho de Jürgen Habermas e sua teoria da ação comunicativa. No entanto, Fairclough observa que a limitação principal destas contribuições, da perspectiva dos ECL, é que elas se mantêm excessivamente teóricas, não se tornando operacionais na análise de instâncias particulares do discurso que demandam estratégias concretas de ação e resistência.

É possível extrair alguns princípios básicos para a análise crítica do discurso a partir da síntese proposta pelo autor de alguns dos seus conceitos principais:

- **Linguagem e discurso:** a concepção de linguagem que precisamos para a ECL é a de **discurso**, linguagem como uma prática social determinada por estruturas sociais.
- **Discurso e ordens do discurso:** o discurso é determinado por **ordens do discurso** socialmente constituídas, conjuntos de convenções associadas a instituições sociais.
- **Classe e poder na sociedade capitalista:** ordens do discurso são ideologicamente conformadas pelas relações de poder nas instituições sociais e na sociedade como um todo.

- **Dialética das estruturas e práticas:** o discurso produz efeitos sobre estruturas sociais, assim como é determinado por elas, e desta forma contribui para a continuidade social ou para a mudança social.

De acordo com essa matriz, Fairclough define o que se entenderia por discurso enquanto práticas social: em primeiro lugar, a linguagem é parte da sociedade, e não externa a ela; em segundo lugar, a linguagem é um processo social; e, em terceiro lugar, a linguagem é um processo condicionado por outras partes “não-lingüísticas” da sociedade. O autor explica cada termo desta proposição, montando um quadro de referência que servirá à definição de dimensões, ou estágios, para a análise crítica do discurso:



Fairclough coloca no centro de seu esquema o *texto* como um *produto*, enquanto que usa o termo *discurso* para referir ao processo de interação social do qual o texto é parte. Em seu esquema entram em jogo o *processo de produção*, do qual o texto é um produto, e o *processo de interpretação*, para o qual o texto é um meio. Portanto, a análise do texto é apenas uma parte da análise do discurso, que contém também a análise de processos produtivos e interpretativos.

Ao abordar estes processos, o autor retoma a idéia dos meios ou recursos (*MR*) daquele que produz ou interpreta os enunciados, enfatizando a natureza social destes *MR*:

“Os *MR* que as pessoas tem disponíveis para produzir e interpretar textos são cognitivos no sentido de que estão na cabeça das pessoas, contudo são sociais no sentido de que possuem origens sociais – eles são gerados socialmente, e sua natureza é dependente das relações sociais e nas lutas das quais são gerados – assim como são socialmente transmitidos e, em nossa sociedade, desigualmente distribuídos” (FAIRCLOUGH, 1993: 24).

Este viés social da cognição implica considerar que as ‘condições sociais de produção’ e as ‘condições sociais de interpretação’ se relacionariam a três níveis diferentes de organização social: o nível da própria situação social ou ambiente mais imediato no qual ocorre o discurso; o nível da instituição social que informa uma matriz mais ampla para o discurso; e o nível da sociedade como um todo.

Ao colocar o discurso e seus processos de produção e interpretação como socialmente determinados, define-se um campo de referência bastante amplo para a produção das análises, ainda mais quando a análise crítica do discurso concebe as estruturas de poder de uma forma ‘dialética’, continuamente afetando e sendo afetadas pelo discurso, ora reafirmadas, ora contestadas.

Para Fairclough, entender a linguagem como discurso e como prática social implica ao sujeito não apenas analisar textos ou analisar processos de produção e interpretação, mas em analisar a relação entre textos, processos e suas condições sociais, considerando tanto as condições mais imediatas do contexto da situação, quanto as condições que parecem mais distantes e estáveis das estruturas institucionais e sociais. Em síntese, a análise deverá colocar sob exame a relação entre textos, interações e contextos. A estas três dimensões do discurso, correspondem três estágios ou dimensões da análise crítica do discurso:

- A **descrição** é o estágio que se preocupa com as propriedades formais do texto.
- A **interpretação** está interessada na relação entre texto e interação - vendo o texto como o produto de um processo de produção, e como um meio no processo de interpretação: note que eu uso o termo interpretação tanto para o processo interacional quanto para um estágio da análise...
- A **explicação** está interessada na relação entre a interação e o contexto social – com a determinação social dos processos de produção e interpretação, e seus efeitos sociais. (FAIRCLOUGH, 1993: 26).

5.4 Delimitando o campo da análise crítica

Diante das formas de organização da escola segundo os projetos históricos apontados e a partir de nossa incursão no campo dos estudos lingüísticos, pretendemos esboçar alguns critérios que permitam distinguir as características do trabalho com a linguagem proposto pelo SARESP, situando-o no quadro mais amplo das dimensões contraditórias de educação, ciclos e avaliação (FREITAS, 2002). É necessário adiantar que não será possível esgotar tal tarefa aqui. O exame da vasta literatura dos campos apenas entrevistos neste trabalho precisaria se estender dentro de um projeto futuro de maior envergadura. Esta primeira busca por sistematização de um quadro teórico e metodológico interessante à análise crítica do ensino de leitura procurou sugerir algumas referências para pensarmos que tipo de currículo os mecanismos de avaliação procuram imprimir face.

No entanto, seria por demais simplista propor uma distinção de abordagens de ensino da leitura como se fossem estanques, completamente antagônicas, corretas ou incorretas. Por exemplo, vimos ao longo do debate sobre as linhas de pesquisa em leitura que estas se tocam em pontos importantes, como a preocupação com a constituição do sujeito da leitura ou mesmo com a formação de uma atitude crítica do leitor, estejam estas abordagens mais atreladas ao aspecto cognitivo e individual ou ao político e social do uso da linguagem escrita. Seria interessante pensar em termos de predominância de certas características do trabalho com a linguagem em relação a algumas referências enunciadas como tipos ideais, pois é na concretização objetiva das práticas de leitura que será possível observar suas contradições com os discursos assumidos. Estamos nos alinhando à proposta de STREET (1995), que busca não tanto definir uma maneira pré-fixada de ver o letramento, mas propõe que se construa uma matriz de trabalho (*framework*) com a qual os educadores possam “teorizar sua prática nos contextos de diferenças culturais, localidades e políticas específicas com a qual se defrontam” (ibidem: 95).

O ensino da leitura, mesmo que interditado em sua expressão textual crítica, destituído de seus conteúdos sociais, políticos e ideológicos e focalizado estritamente em técnicas de tratamento de informações pretensamente neutras, carrega consigo a contradição perigosa da possibilidade de um uso da linguagem mal quisto pelo projeto histórico conservador: a

interpretação dissonante, a construção do discurso radical e alternativo e a afirmação de uma voz crítica de resistência e contestação. Portanto, examinar o teor e as razões do controle que é imposto sobre os processos de construção dos sentidos na interlocução pela leitura constitui uma das tarefas para a crítica do trabalho pedagógico com a linguagem.

Basta lembrarmos das considerações de COOK-GUMPERZ (1991), referindo-se à pesquisa de GRAFF (1979), aponta a expansão da alfabetização como sendo objetivamente a expansão da *escolarização* da alfabetização, o que resultou não em maior conscientização da população exposta ao processo, mas numa “economia moral da alfabetização”, isto é, numa ampliação do controle e monitoramento ideológico dos usos da escrita. Tal como STREET (1991; 1995) demonstra em suas questões sobre os modelos ideológico e autônomo de letramento, a escrita não tem valor formativo intrínseco e suas propriedades dependem do uso que dela se faz.

Não estamos advogando a indeterminação irrestrita das práticas de leitura ou que não deva haver formas de avaliar sua qualidade. Porém, queremos direcionar nossa atenção para o mecanismo pelo qual as condições históricas, políticas, sociais e ideológicas de produção do sentido são desconsideradas em nome de uma leitura instrumental que sirva às condições pragmáticas de sistemas de avaliação do rendimento escolar.

Para ZAPPONE (2001), sobre as linhas de pesquisa em leitura, a denominada linha estruturalista seria a que responde predominantemente pelas características do trabalho com a linguagem proposto em testes padronizados. Segundo a autora, a linha estruturalista, partindo das premissas teóricas do funcionalismo até chegar, como nos parece, a uma espécie de consenso bastante datado que orientou diversas obras didáticas, constitui uma abordagem do que é e de como se ensina leitura que não se sustenta mais teoricamente. As outras linhas de pesquisa se contrapõem consensualmente a esta visão estreita de texto, contexto e sujeito. Sobre a leitura, esta linha estruturalista se coloca questões voltadas unicamente para como conseguir com que a mensagem do emissor seja decodificada com a maior eficiência possível pelo receptor. Não há nenhuma discussão mais aprofundada sobre tal dinâmica, nem do ponto de vista político-social, nem do ponto de vista cognitivo-processual.

Ao analisar algumas obras didáticas que teriam sido organizadas sobre tal concepção de leitura, a autora identifica como representativas desta linha as atividades de leitura que

trazem questões que “apresentam um elenco de respostas ‘prontas’ para o leitor, o que acaba por restringir as possibilidades de construção de sentido”, como o são as questões de múltipla escolha dos testes. Aponta ainda que “Nessas propostas, o texto é dotado de um significado fechado e historicamente inalterável; seu leitor, conseqüentemente, é uma instância sem história de leitura e mesmo de vida e elemento descontextualizado” (ZAPPONE, 2001).

MACEDO (2000), ao examinar os pressupostos de campanhas de alfabetização realizadas em ex-colônias na África, comenta a renovada importância do debate sobre a alfabetização entre os educadores no decorrer dos últimos dez anos. No entanto, constata que velhos pressupostos e valores relativos ao significado e à utilidade da alfabetização foram reciclados dentro de uma lógica que novamente enfatiza a leitura técnica e as habilidades para a escrita. Esta lógica que precisa ser problematizada se nos propomos a conceber o uso da linguagem dentro de uma “teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significados” (ibidem: 85).

O autor sugere alguns parâmetros para distinguirmos entre práticas com a linguagem orientadas à reprodução ou, em contraposição, orientadas à produção cultural. A produção cultural implicaria a produção, mediatização e confirmação de elementos ideológicos debutados da experiência cotidiana nos interesses da autodeterminação individual e coletiva, enquanto que a reprodução cultural se manifesta através das políticas educacionais desenvolvidas pelo grupo social dominante para eliminar a alta taxa de analfabetismo produzido pela escola freqüentada pela classe oprimida. Refletindo em termos althusserianos, MACEDO (2000) descreve a escola submetida a essas política como

“[...] parte de um aparato ideológico do Estado destinado a assegurar a reprodução ideológica e social do capital e de suas instituições, cujos interesses se alicerçam na dinâmica da acumulação de capital e na reprodução da força de trabalho” (MACEDO, 2000: 85).

As abordagens tradicionais da alfabetização parecem partilhar de uma concepção estruturalista de linguagem e de leitura, pois abstraem as questões metodológicas dos contextos ideológicos, ignorando “*a inter-relação entre as estruturas sociopolíticas de uma sociedade e o ato de ler*” (MACEDO, 2000: 86-7). Com este enfoque, o autor passa em revista

algumas abordagens de leitura que denomina como acadêmica, utilitarista, cognitiva e romântica.

Resumidamente, pode-se dizer que a visão acadêmica de leitura se pautará por um modelo erudito de leitor, aquele que transita com facilidade pelo universo dos cânones literários. Obviamente, nas condições atuais, esta não é uma prática de leitura acessível para uma grande maioria da sociedade, o que motivou sua redefinição “como aquisição de habilidades de leitura e de decodificação, desenvolvimento de vocabulário e assim por diante” (ibidem: 87). Na esteira deste discurso, a abordagem utilitarista da leitura irá enfatizar o “aprendizado mecânico da leitura, ao mesmo tempo em que sacrifica a análise crítica da ordem social e política que dá origem à necessidade de leitura em primeiro lugar” (ibidem: 88). Este processo será responsável pelos “alfabetizados funcionais”, que desenvolvem uma capacidade (e uma forma) de leitura que não extrapola o quadro das necessidades impostas pela sociedade tecnológica cada vez mais complexa. O aprendizado desta forma de ler – e não de outras durante o processo – assume as características de treinamento do trabalhador à nova organização da produção.

“Como foi formulado claramente pela Unesco, os programas de alfabetização devem, preferencialmente, estar vinculados a prioridades econômicas. Devem transmitir não só leitura e escrita, como também conhecimento profissional e técnico, levando com isso a uma participação mais plena dos adultos na vida econômica” (MACEDO, 2000: 88)

Disseminada desde os países industrializados do ocidente até o Terceiro Mundo, a alfabetização utilitarista municia os defensores do movimento *back-to-basics* em leitura e contribui para o desenvolvimento de programas como “pacotes” que resolveriam as dificuldades dos alunos com a interpretação de textos como formulários, catálogos, propagandas, solicitação de emprego etc. Deste modo, a alfabetização se conforma aos patamares e usos requisitados pela sociedade capitalista e industrial.

“A alfabetização, dentro dessa perspectiva, funciona bem para fazer adultos mais produtivos como trabalhadores e cidadãos numa dada sociedade. A despeito de seu apelo à mobilidade econômica, a alfabetização funcional reduz o conceito de alfabetização, e a pedagogia a que ele se ajusta, aos requisitos pragmáticos do capital: conseqüentemente, **as noções de pensamento crítico, cultura e poder desaparecem** sob os imperativos do processo de trabalho e da necessidade de acumulação de capital (GIROUX, 1983: 215-216 apud MACEDO, op. cit.: 88 grifos nossos).

Já a abordagem de leitura do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo destaca a construção do significado pelo leitor através de uma interação dialética entre ele e o mundo objetivo, ao contrário das abordagens acadêmica e utilitarista que concebem o leitor como “objeto” onde se depositam valores e habilidades. A leitura, no entanto, é concebida como uma “resolução de problemas” e o conteúdo do texto não é completamente explorado, sendo percebido mais como uma variável formal do processo que um produto histórico e social. Apesar de pretender levar o leitor a analisar e criticar questões levantadas no texto com um nível crescente de complexidade, o modelo do desenvolvimento cognitivo postula uma série de etapas de desenvolvimento fixas, não valorativas e universais, tornando a reflexão crítica incompleta, pois ainda não levará em conta o capital cultural dos alunos.

A abordagem romântica de leitura se ergue em oposição ao autoritarismo pedagógico, e irá trazer para o debate a questão do prazer e da afetividade. Seu enfoque é o leitor produzindo significados e o modelo tende a praticamente desconsiderar o processo de interação entre leitor e autor via texto. No entanto, novamente o capital cultural dos alunos é ignorado, não se considerando as relações de poder assimétricas na sociedade e se assumindo uma expectativa ingênua de que todos podem se relacionar com a leitura de uma mesma forma.

“É impertinente e ingênuo espetar que um aluno da classe trabalhadora, confrontado e vitimado por infinitas desvantagens, encontre alegria e auto-afirmação apenas pela leitura”. (MACEDO, 2000: 90)

O autor conclui que, a despeito das divergências de seus pressupostos básicos, todos estes modelos de leitura apontados compartilham de um traço comum:

“[...] ignoram o papel da linguagem como força da maior importância na construção das subjetividades humanas. Isto é, ignoram o modo pelo qual a linguagem pode confirmar ou rejeitar as histórias e as experiências de vida das pessoas que a empregam” (MACEDO: 90).

Por sua vez, os programas de alfabetização radicados em uma ideologia de emancipação devem se afastar das abordagens tradicionais que “realçam a aquisição de habilidades mecânicas, enquanto separam a leitura de seus contextos ideológicos e históricos” (ibidem: 96). Adicionalmente às habilidades de leitura, precisam proporcionar ao leitor o

desenvolvimento de uma compreensão crítica de seu entorno social. Apenas nesta perspectiva o ato de aprender a ler e escrever se torna “um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade” (ibidem: 97).

Por sua vez, STREET (1995) demonstra como a apresentação escolar do texto, na escola tradicional, é desproblematizada com relação ao seu sentido e conteúdo. Seria o resultado de diversas operações que restringem a reflexão sobre a linguagem ao focar apenas sua forma estrutural através de problemas que tenham a ver com gramática ou sintaxe. Uma vez fornecidas as soluções, estas são assimiladas como uma lista genérica de regras e prescrições que passam a significar a natureza mesma da linguagem. Esta forma de objetivação e neutralização da linguagem obscurece seu caráter social e ideológico, assim como “os testes diagnósticos e avaliativos são usados como uma forma de criar distância entre a criança e sua própria percepção de seu conhecimento” (STREET, 1995: 117).

Para FAIRCLOUGH (1993), atualmente se assiste a tendência de implementação de um currículo nacional através de uma gama de objetivos fundamentais. Por trás da definição de *standards* a serem atingidos pela alfabetização, concorrem interesses de empregadores, políticos e ideólogos. Não é de se estranhar, portanto, que estes objetivos sejam geralmente descritos em termos estritamente instrumentais, enfocando a transmissão de conhecimento e habilidades cujo conteúdo assume-se não ser problemático e cujas origens sociais são ignoradas.

No entanto, segundo o autor, os estudos críticos da linguagem, proporcionando uma consciência crítica da mesma, podem “ajudar a aumentar a consciência de como a linguagem contribui para a dominação de algumas pessoas por outras, porque a consciência é o primeiro passo em direção à emancipação” (ibidem: 233). No entanto, a implicação pedagógica desta assertiva precisa ser explorada de forma ampla, uma vez que:

“Pessoas oprimidas não vão reconhecer sua opressão apenas porque alguém se preocupou em mostrar isso a elas: elas apenas virão a reconhecê-lo através de sua própria experiência, e pela sua própria atividade na luta contra isso”. (FAIRCLOUGH, 1993: 234).

Para uma escola crítica e transformadora, não bastará tomar a prática social como recurso didático, retirando-lhe do contexto dinâmico que lhe dá significado para transformá-la

em mais um conteúdo cognitivo-verbal. Será necessário que os atores se insiram nela de forma ativa e crítica (FREITAS, 2002). Da mesma forma, não é possível desvincular o projeto de formação do leitor crítico de uma organização alternativa do trabalho pedagógico, como nos aponta SILVA (1998):

“De fato, existe uma relação indissolúvel entre a leitura crítica e a escola problematizadora – uma escola que põe em questão os temas tratados no seu currículo e que, de maneira nenhuma, bloqueia o surgimento de conflitos ou a defesa de convicções em todos os seus níveis e instâncias. Ambientes permeados pelo autoritarismo institucional, verticalidade comunicacional e/ou censura comportamental não promovem jamais o desenvolvimento das competências críticas dos leitores”. (SILVA, 1998: 30).

A análise dos itens que compõem as provas do sistema de avaliação em questão se pautará por critérios vinculados a uma concepção política de educação (cf. BRITTO, 2003) e, portanto, deverá explicitar de que forma seu discurso, enquanto prática social materializada no uso da linguagem da avaliação, revela opções axiológicas diante de um projeto de escola e sociedade. Neste sentido, o dado em nossa abordagem de pesquisa não deve ser visto como evidente e independente em relação ao olhar do pesquisador. Problematizar o trabalho com a linguagem em nossa ótica implica revelar também o projeto histórico ao qual nos vinculamos, o que deita por terra a falácia de uma pesquisa pretensamente / cientificamente neutra. Pode-se dizer que nosso horizonte é aquele do materialismo dialético, concebendo o homem

“[...] como um ser social cuja natureza é agir em colaboração com outros homens para transformar, por sua ação, o universo e a sociedade no sentido de uma crescente dominação dos homens sobre o mundo físico, de uma comunidade cada vez mais ampla e perfeita e de uma liberdade cada vez maior na vida social” (GOLDMANN, 1979).

Quando se ensina a ler buscando coerência com esta perspectiva de sujeito, é necessária uma concepção de leitura que envolva compreender, criticar e avaliar os modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações (OSAKABE, 1995). O trabalho pedagógico com a leitura deve então se pautar pela formação do aluno e não apenas responder ao processo de instrução que o capital pretende lhe submeter. A escola, mesmo que constrangida e cooptada para a reprodução das relações de poder e para o ensino da submissão

à ordem vigente, é também espaço formativo de sujeitos históricos. Formação que não significa uma alternativa de compensação cultural das desigualdades sociais de origem, mas que deve se tornar, dentro de seus limites, patrocinadora do movimento de superação de uma contradição básica, tal como apontado em FREITAS (2004):

“O capitalismo é uma formação social historicamente em decadência. A formação do aluno, portanto, deve prepará-lo para entender seu tempo e engajá-lo na resolução dessas contradições de forma que sua superação signifique um avanço para as classes menos privilegiadas e um acúmulo gradual e permanente de forças para a superação da própria sociedade capitalista. A contradição básica a ser superada é a que faz dos homens os próprios exploradores dos homens”.

Portanto, ao se assumir a formação como objetivo do trabalho pedagógico, impõe-se a necessidade de uma análise dos elementos que concorrem para a neutralização de suas potencialidades radicais e para sua redução ao processo técnico e instrumental da instrução. Vimos que uma das alavancas das reformas educacionais é a avaliação, entendida como processo multifacetado que engloba desde dinâmicas de sala-de-aula (formal ou informalmente), passando pela avaliação de instituições e se manifestando também como mensurações de larga escala com os mais diversos fins. A prática da avaliação, como demonstrado por FREITAS (1995), é indissociável dos objetivos que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem, pois ambos, avaliação e objetivos, relacionam-se dialeticamente enquanto categorias que determinam a metodologia do professor e os fins da educação. Uma análise não ingênua da relação entre o par avaliação/objetivos e sua matriz política e social revelaria as lacunas que caracterizam o discurso ideológico (CHAUÍ, 1989) da avaliação. Pretende-se justificar a adoção de uma série de medidas de avaliação em nome de expressões cujo significado parece por demais óbvio para ser discutido, como por exemplo, a “melhoria da qualidade” que sustenta o discurso oficial. Neste, os elementos foram destituídos de sua história e aparecem como produtos de um consenso técnico e neutro. Como observa BARRIGA (2003):

“A nova política educativa – de corte neoliberal – responde aos postulados de racionalidade que impõe a conjuntura da crise econômica. Seus fundamentos conceituais são expressos através de noções como: qualidade da educação, eficiência e eficácia do sistema escolar (entenda-se currículo) e necessidades sociais (estenda-se modernização e/ou reconversão industrial)”. (BARRIGA, 2003: 53).

Vimos também que determinadas características da organização do trabalho pedagógico se relacionam a projetos históricos antagônicos. Neste quadro, é possível distinguirmos, dentre as práticas do processo educativo, diferentes concepções de ensino da leitura correspondentes às idealizações específicas de cada projeto histórico. Portanto, torna-se interessante à crítica e à luta dos sujeitos históricos comprometidos com a emancipação social, uma análise dos mecanismos de avaliação que atualmente estão impondo certos objetivos e conteúdos ao processo de escolarização e definindo, desta forma, uma linguagem para se pensar a leitura e o leitor. Com relação à nossa investigação, chamamos a atenção para o efeito que as provas e testes padronizados tem sobre o currículo e, conseqüentemente, para a definição do que é a escola, como apontado por Madaus (citado em FREITAS, 1995: 270): “É a prova, não o currículo ‘oficial’, que está progressivamente determinando o que é ensinado, como é ensinado, o que é aprendido e como é aprendido”.

O sistema de avaliação que analisamos configura-se como uma avaliação de larga escala que, ressignificando o monitoramento a que se pretendia, desdobra-se indevidamente num aparato de controle sobre as categorias intrínsecas ao trabalho do professor. Portanto, faz-se necessário discutir como o Estado-avaliador, propondo uma outra interpretação do conceito de autonomia, centraliza decisões sobre os objetivos da escola, procura descaracterizar, através do discurso da técnica e da qualidade, o debate sobre seus fins e agora, via avaliação externa, tenta exercer um controle renovado sobre o currículo.

“No que diz respeito, mais especificamente, ao sistema educacional, faz aqui sentido convocar alguns adquiridos da sociologia (nomeadamente aqueles que derivam dos trabalhos de Pierre Bourdieu) porque eles nos lembram que a Escola se tornou um dos lugares centrais do exercício da violência simbólica – e é precisamente isso que está aqui em causa quando verificamos que a função de socialização (ou homogeneização) faz parte de um mais amplo processo de transmissão da cultura hegemônica e de inculcação de conhecimentos, valores e visões do mundo que, sendo embora considerado um arbitrário cultural, dissimula o seu caráter impositivo, ao levar a considerar como sendo do interesse de todos aquilo que, de facto, tende a coincidir sobretudo com interesses das classes dominantes, a que o Estado capitalista, neste caso, continua a ser particularmente permeável”. (AFONSO, 2001: 21).

Que condições de leitura se impõem ao sujeito submetido a uma forma-escola que se (re)organiza dentro das relações sociais colonizadas pela violência simbólica de um Estado-avaliador?

6. Decisões metodológicas e análise de dados

*... os dados não são coletados, eles são construídos. Os dados requerem interpretação e representam o resultado de uma construção, não simplesmente uma descoberta.*²³

(Eisner)

... um modelo não se avalia por suas provas, mas pelos efeitos que produz na interpretação.

(Michel de Certeau)

Para a constituição de nosso banco de dados, coletamos diversos materiais referentes aos exames dos anos de 1996 até 2002. Dispomos das provas, de suas matrizes de conteúdo, dos parâmetros de avaliação, de alguns relatórios de rendimento de alunos e desempenho de escolas, além de artigos, notícias e reportagens que manifestam críticas de grupos como sindicatos e pais, informações gerais sobre políticas de premiação atreladas aos resultados obtidos no exame e dados sobre custos do sistema.

Seriam muitos os pontos possíveis de abordagem para uma análise deste sistema de avaliação. Poderíamos, por exemplo, recorrer ao exame dos diversos discursos que circularam por conta das repercussões do SARESP, visando uma análise das vozes destes sujeitos a partir de sua posição social. Seria possível também verificar em que medida os dados que compõem as devolutivas deste sistema às escolas subsidiam a transformação das práticas de sala-de-aula. Mesmo o viés crítico do nosso olhar à questão não é o único possível: poderíamos acompanhar o discurso oficial e verificar de que forma novas tecnologias representaram evoluções para a metodologia deste sistema em relação à história de avaliação em larga escala no Brasil.

No entanto, nosso interesse é caracterizar o trabalho com a linguagem que é proposto nos testes de leitura. A escolarização da leitura está carregada de objetivos e valores

²³ Apud FREITAS (1995)

contraditórios que caracterizam o funcionamento da escola e as finalidades da educação numa sociedade cindida em classes. Portanto, entendemos que este é um contexto em que se devem olhar as práticas de leitura institucionalizadas como práticas sociais nas quais se imbricam as diversas contradições das relações sociais do mundo capitalista atual.

Se partirmos da premissa de que os exames externos a que os alunos são submetidos redefinem um currículo prévio através da valoração de aspectos medidos em detrimento de outros desconsiderados, impõe-se a necessidade de abordarmos os elementos concretos deste sistema de avaliação que objetivam uma determinada experiência de leitura. Que concepção de leitura e de formação do leitor orienta a lógica das questões, a seleção dos textos e a participação do sujeito em sua avaliação?

Como já referimos em nossas impressões iniciais sobre as provas, procuramos sistematizar uma reflexão acerca do aspecto crítico da leitura que nos parece faltar no trabalho com a linguagem proposto pelo exame. Poderíamos dizer que a criticidade da leitura que discutimos nos capítulos anteriores é um elemento periférico para os modelos predominantemente cognitivistas, mas que se torna central no entendimento do que significa - e do que pode significar - o ato de ler na sociedade atual a partir de uma perspectiva política de educação, caracterizada pelo compromisso com a crítica das diversas injustiças sociais mascaradas pela ideologia dominante. No entanto, embates teóricos à parte, as linhas de pesquisa consistentes em leitura e alfabetização, aqui representadas pelos trabalhos de autores como Paulo Freire, Ezequiel T. da Silva, Angela Kleiman, Mary Kato, Eni Orlandi, Donaldo Macedo, Percival L. Britto, Magda Soares, Leda Tifuni, entre outros, em oposição a uma abordagem estritamente estruturalista de leitura, tal como classifica ZAPPONE (op. cit.), apontam a importância das diversas condições históricas e sociais do sujeito leitor em seu processo ativo de produção de sentidos na leitura. Vimos, por exemplo, que a leitura crítica é uma preocupação comum tanto à abordagem cognitivo-processual, voltada ao indivíduo e seus processos psicolinguísticos, como também para a concepção política de leitura, orientada à conscientização das contradições ideológicas que caracterizam o uso da linguagem nas práticas sociais. Um exemplo desta confluência conceitual pode ser apreciado quando analistas críticos do discurso fazem referência a uma *cognição social* ou aos recursos mentais de origem social mobilizados no engajamento dos sujeitos em suas práticas discursivas. É o que GEE

(s/d) irá chamar de *virada social* nos estudos da linguagem, caracterizada por um renovado interesse na relação entre formações sociais e práticas discursivas, visando uma conscientização crítica da linguagem que possibilite a transformação de relações de opressão que se apóiam *também* num uso determinado da linguagem.

O recorte que faremos para a constituição do nosso *corpus* da análise observa os seguintes critérios:

- delimitar a discussão às avaliações de conclusão de ciclo que caracterizaram esta tendência no sistema;
- tomar para análise uma aplicação representativa da organização dos conteúdos e objetivos dentro de uma configuração que nos parece ter se estabelecido ao longo da história dos exames;
- selecionar uma série avaliada para a qual algumas questões de formação crítica do leitor pudessem ser colocadas considerando-se as possibilidades sócio-cognitivas dos sujeitos submetidos aos testes.

Em primeiro lugar, apesar das modificações de 2003, quando todas as séries foram avaliadas, consideramos importante ter em vista os momentos escolares cruciais para os quais se voltaram muitas das preocupações com a qualidade do ensino dentro da tendência deste sistema em se estabelecer como avaliação conclusiva. É o caso da 4ª série do Ensino Fundamental, que encerra o período em que a criança trabalha com professores 'polivalentes'; o caso da 8ª série, concluindo o Ensino Fundamental e, logicamente, também o 3º ano do Ensino Médio. Se observarmos o quadro de aplicações dos exames, veremos que é sobre a 4ª e a 8ª séries que a avaliação incide mais vezes:

1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
6ª série	7ª série	8ª série		3º E. M.	8ª série	8ª série	8ª série
C.B.	3ª série	4ª série		7ª série	4ª série	4ª série	4ª série
				5ª série			todas

Em segundo lugar, quanto à organização do conteúdo das provas nas categorias da matriz de especificação, é o modelo introduzido em 2002 que parece ter se estabelecido como ideal, definindo campos e descritores que também se farão presentes em 2003. Cabe notar que houve modificações expressivas em todos os anos, com exceção de 1996 e 1997, quando das primeiras realizações dos exames, em que o discurso das habilidades ainda não se fazia presente em suas tabelas de especificação de conteúdo. Em 1998, o tratamento dado à tipologia textual sofre algumas modificações e se introduzem descritores relacionados a uma “gramática aplicada” que tenta, com maior ou menor êxito, relacionar-se aos processos de interpretação do texto em questão. Em 2000, as matrizes tentam relacionar habilidades a conteúdos e competências, e os campos sobre a tipologia textual se tornam menos específicos. São misturados gêneros e conteúdos de um lado e se procura estabelecer sua relação com três tipos de ‘competências’ do outro. Em 2001, a tabela ganha contornos diferentes e a disposição de habilidades e tipos/gêneros²⁴ de texto parecem tornar sua relação mais flexível. No entanto, em 2002 esta organização é abandonada, mas se mantém a relação entre tipos /gêneros de texto e habilidades. O formato de 2002 se repete em 2003, com variações inexpressivas em alguns poucos descritores.

Em terceiro lugar, optamos por abordar a 8ª série, pois, neste nível, seria possível discutir com maior propriedade a pertinência da formação crítica do leitor. Nossa experiência profissional com esta série escolar sempre foi pautada pelo tom polêmico e pelo grau de criticidade que os adolescentes impõem aos debates, leituras e produções de texto, e o SARESP apresenta provas que aparentam ter sido “interditadas” na expressão textual crítica. É necessário ressaltar, contudo, que não estamos realizando uma interpretação reducionista do ensino da leitura para as séries anteriores, mas apenas situando nossa pesquisa sobre uma faixa etária a partir da qual não se pode contra-argumentar, diante da construção de nossa crítica, que a configuração do exame teria acompanhado a (falta de) maturidade do sujeito leitor. Legitimar o conjunto de textos e as questões apresentadas com base na maturidade do leitor que conclui a 8ª série é desconsiderar a potencialidade crítica destes adolescentes que, justamente por não pertencerem às elites, estão muito próximos de tomar decisões de

²⁴ Optamos por utilizar este termo duplo (tipos / gêneros) não porque os consideramos sinônimos, mas porque seu uso é confuso nas tabelas do próprio sistema, assim como nas bases curriculares referidas.

orientação profissional importantes, quando já não estão desdobrando seu tempo entre estudo e trabalho.

Em síntese, estes são os dados que constituem nosso *corpus* de análise:

- Proposta Curricular do Estado de São Paulo: documento que teria fundamentado a definição de parâmetros para avaliação do SARESP;
- Parâmetros para avaliação educacional: documentos em que se discriminam conteúdos, objetivos e habilidades que devem orientar as matrizes de especificação e a construção dos itens;
- Matrizes ou Tabelas de Especificação de conteúdo das provas da 8ª série dos anos de 1998, 2001 e 2002;
- Itens das provas de 2002: textos, questões e alternativas de resposta relativos ao nosso recorte.

6.1 Apresentação dos dados

Como já apontamos, todo o conteúdo das provas deveria estar ancorado em “parâmetros” de avaliação construídos a partir, “entre outros”, da Proposta Curricular do Estado. Este conteúdo estaria também explicitado nas matrizes de especificação das provas, que se apresentam como tabelas onde cada item da prova está relacionado a um descritor. Este, por sua vez, a depender do ano de aplicação, faz referência a conteúdos, objetivos ou habilidades.

6.1.1 A proposta curricular do Estado de São Paulo

A “Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º grau”²⁵, formulada em 1985 e publicada pela CENP, contou com a colaboração de universidades e professores envolvidos nos diversos níveis de ensino. A proposta buscava romper com os documentos em que se apresentam atividades “prontas”, como um receituário a ser aplicado a qualquer grupo²⁶:

²⁵ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau. 4ª ed. São Paulo: SE/CENP. 1992. 80 p.

²⁶ Comunicação pessoal da profa. Dra. Raquel Salek Fiad, do Instituto de Estudos de Linguagem, que participou ativamente das discussões em torno da elaboração do documento.

“A PROPOSTA DE LÍNGUA PORTUGUESA NÃO DEVE SER LIDA COMO UMA SOLUÇÃO, UM RECEITUÁRIO OU UM ROL DE CONTEÚDO A SER SEGUIDO; ELA PRETENDE, ANTES DE TUDO, SER UM ESTÍMULO À REFLEXÃO, VISANDO A UMA MUDANÇA DE PONTO DE VISTA E DE ATITUDES EM RELAÇÃO À LINGUAGEM E À LÍNGUA E A UMA CONSCIÊNCIA DO PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA, PARA QUE SEJA CAPAZ DE ADEQUAR SUAS AÇÕES A ESSE PAPEL” (p.16).

Ao analisarmos o texto, percebe-se o grande espaço destinado a apresentar aos professores concepções de linguagem e de ensino da língua materna. Percebe-se que, mesmo determinado pelas características de seu gênero discursivo – o que lhe impossibilita de abandonar radicalmente seu caráter prescritivo²⁷ - o documento se propunha instaurar um debate sobre quais conteúdos e metodologias seriam relevantes a uma prática pedagógica coerente à visão do espaço pedagógico como espaço dialógico, e à concepção de uso da língua como prática discursiva sócio-historicamente constituída. Discute o trabalho pedagógico que se refere desde as séries iniciais até o fim do Ensino Fundamental, buscado afirmar uma “continuidade teórico-metodológica ao longo do trabalho no primeiro grau” (p.11). Até a edição de que dispomos para análise, a Proposta Curricular permanecia “fiel a seus fundamentos”, numa “perspectiva construtivista-interacionista”, em que “as atividades de operação e reflexão sobre a linguagem são propostas como atividades ligadas aos interesses e necessidades dos alunos”, em situações que proponham, na medida do possível “usos efetivos da língua, na relevância da sua função social” (p.11).

O documento apresenta também uma interessante discussão sobre avaliação. Explica que na “perspectiva construtivo-interacionista em que a aprendizagem e a língua vêm sendo consideradas nesta proposta”, a avaliação deve “contribuir para o aperfeiçoamento da aprendizagem individual”, em que “as bases do nosso critério ultrapassam o nosso ponto de vista para abrirem-se ao ponto de vista do sujeito em desenvolvimento” (p.59-60). Ressalta que a avaliação deve considerar respostas que se desviam do esperado como possíveis “avanços em relação ao processo” (p.60). Sendo assim, a avaliação pode se tornar um instrumento para que o professor possa rever seu trabalho em função das necessidades dos alunos e para que o aluno possa se situar em relação aos seus progressos.

²⁷ Cf. PRADO, G. (1999).

Em Nota Final, o texto da proposta se encerra quase que em tom de desculpas: “Esta proposta pode ter sido escrita com um certo tom categórico. Não se pretende, porém, que ela contenha toda a verdade” (p.77). Em seguida, justifica-se com a explicação de seu objetivo: “Nosso objetivo fundamental é levar aos colegas algumas das nossas convicções, para alimentar a reflexão, o debate, as iniciativas de cada escola, grupo de professores e professoras no sentido da melhoria do ensino, sobretudo da escola pública”. E encerra, em tom categórico: “Professores e alunos têm direito a uma escola competente” (p.77).

A Proposta Curricular sugere, efetivamente, listas de objetivos, conteúdos e tipos de textos para cada série escolar. O documento pode ser visto como um guia curricular em que se apresenta uma concepção de língua e de aprendizagem, e está organizado de modo a permitir sua utilização prática na definição dos objetivos da disciplina de Língua Portuguesa, cujo currículo se dividiria em “objetivos” e “conteúdos”.

No campo dos objetivos, encontramos o que é “esperado” do aluno nas habilidades de leitura e escrita. Vamos tomar os exemplos relacionados aos dados que analisamos, abordando, portanto, apenas os elementos relacionados à “leitura/interpretação”, desconsiderando no momento aqueles referentes à produção de texto ou específicos de gramática. Assim, por este recorte temos que na 8ª série se espera que o aluno:

“a) na leitura/interpretação de diversos tipos de texto adquira a competência de leitor para obter informações, recrear-se, recriar, observar, comparar e compreender:

- a função social do texto;
- a unidade temática do texto;
- as diferentes interpretações do texto, segundo suas experiências de leitor;
- a interpretação que se sustenta no próprio texto;
- os procedimentos de coesão e de coerência do texto;
- os recursos expressivos empregados e sua adequação à situação social e aos propósitos do texto (variação estilística) e aos diferentes registros (formal e informal);
- o ponto de vista do autor, compreendendo suas intenções e propósitos;
- os diferentes elementos que estruturam os textos narrativo-descritivo, dissertativo e administrativo” (p.72).

O documento em seguida apresenta uma organização da parte de “conteúdos”, os quais se dividem em “atividades de linguagem”, “atividades de reflexão e operação sobre a linguagem” e “atividades relativas ao estudo da gramática tradicional”. Aqueles que correspondem aos conteúdos de atividades de linguagem para uma 8ª série seriam:

- “Relatos, comentários, debates, dramatizações, entrevistas...
- Leitura de textos diversos:
 - Literários,
 - Jornalísticos (notícias, reportagens, opinativos, entrevistas, resumos, resenhas, comentários, artigos, cartas...),
 - Administrativos (requerimentos, ofícios, cartas comerciais)” (p.75).

Podemos observar que esta parte dos conteúdos se refere ao trabalho com gêneros discursivos, o que revela uma preocupação presente no discurso acadêmico progressista dos anos 80 sobre o currículo de Língua Portuguesa: a importância das habilidades de leitura e produção de textos relacionadas aos “gêneros” discursivos presentes na sociedade. Ou seja, não se está entendendo aqui a capacidade do sujeito em ler ou escrever de forma genérica, mas inscrita em práticas sociais mediadas pelos gêneros discursivos correspondentes. Não é uma mera conclusão óbvia que o documento esteja sugerindo que o trabalho de leitura/interpretação (cujas expectativas estão relacionadas em “objetivo”) ocorra sobre textos diversos (sugeridos em “conteúdo”). Historicamente, esta proposta está se inserindo numa discussão em que se buscava a abertura da escola a práticas de interlocução efetivas e a construção de metodologias e materiais a partir da realidade concreta dos alunos e escolas²⁸.

A segunda parte dos “conteúdos”, denominada “atividades de reflexão e operação sobre a linguagem”, inicia-se com os verbos: “observar, comparar e compreender”:

“a) no que se refere à produção e interpretação de textos:

- as diferentes interpretações dos textos;
- a interpretação que se sustenta no próprio texto;
- as diferentes maneiras de construir outros textos a partir dos textos lidos;
- as diferenças resultantes no texto com a mudança de ponto de vista ou de perspectivas (1ª e 3ª pessoas);
- os procedimentos de informação e persuasão utilizados nos diversos tipos de texto;
- os procedimentos de coesão e coerência do texto;
- (...)”²⁹ os diferentes elementos que estruturam:

²⁸ Ver, por exemplo, o impacto das propostas organizadas, nesta época, por Wanderley Geraldi em *O texto na sala de aula* e analisado na tese de doutorado da prof. Dra. Lilian Lopes Martin da Silva: *Mudar o ensino de língua portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada*. FE – Unicamp, 1994.

²⁹ Excluímos desta apresentação conteúdos relacionados mais diretamente à produção de texto.

- o texto narrativo-descritivo:
 - episódios e modo de relacioná-los e organizá-los,
 - personagens e modo de apresentá-las,
 - caracterização das personagens e do ambiente (aspectos descritivos selecionados pelo autor, posicionamento do autor refletido nessa seleção, posto de observação para a descrição
 - narrador, seu ponto de vista em relação aos acontecimentos,
 - modo de ordenar o tempo;
- o texto dissertativo:
 - tema ou temas envolvidos na dissertação,
 - objetivos do autor na argumentação,
 - argumentos que fundamentam e/ou contrariam a tese do autor e o peso relativo desses argumentos,
 - os procedimentos argumentativos,
 - as conclusões;
- o texto jornalístico (opinativo):
 - o tema e modo de relacioná-lo e organizá-lo,
 - o narrador, seu ponto de vista em relação ao tema,
 - argumentos que fundamentam a opinião do autor,
 - as conclusões;
- o texto administrativo:
 - a função do texto e situações de uso,
 - elementos da linguagem técnica,
 - modos de redação ou aspectos formais” (p.76).

A apreciação destes tópicos relacionados à leitura deve levar em conta as reflexões sobre as práticas de leitura e finalidades da própria escola destacadas no documento. Por exemplo, a escola deve se contrapor a todas as formas de discriminação que acontecem pelo uso da linguagem “como instrumento de poder e de máscara ideológica das contradições sociais” (p.22). Portanto, o leitor deve adquirir condições para contrapor criticamente novos sentidos aos materiais lidos num processo de interpretação que acontece “no jogo entre as leituras possíveis e as leituras previstas para um texto” (p.52). A avaliação coerente com esta perspectiva deve observar as condições necessárias para este exercício da autonomia na leitura – ou leitura crítica. Portanto, não cabe aqui a avaliação de momentos estanques, que levam em

consideração o produto em detrimento do processo, “visando penalizar quem não atingiu o padrão estabelecido”, visto que o aluno aprende a conviver com essa avaliação:

“[o aluno] percebe que seu desempenho é considerado por este momento de prova e pouco participa dos demais momentos do processo: descobre que seu desempenho é o de uma estratégia de preenchimento e por tentativas procura descobrir ‘o que o professor quer’ em vez de trabalhar e elaborar intelectualmente com os dados de que dispõe: estuda para ‘tirar nota’ e pouco se interessa pela ampliação e desenvolvimento de seus conhecimentos” (p.59).

A seguir, apresentamos os Parâmetros para Avaliação Educacional que teriam seguido as orientações desta Proposta Curricular para subsidiar a construção dos instrumentos do SARESP.

6.1.2 Parâmetros para Avaliação Educacional

Os chamados “Parâmetros para Avaliação Educacional” que, em nosso caso, referem-se à Língua Portuguesa, foram publicados somente ao longo do 1º ciclo de avaliação do sistema (1996 a 1998), fase que compreendia o conteúdo do ciclo básico à 8ª série. Quando da aplicação dos exames em 2000, ano em que se incluía, na avaliação, o 3º ano do ensino médio e na qual se relacionavam três tipos de “competências” às habilidades medidas, nenhum tipo de material foi publicado, nem mesmo a análise pedagógica dos itens. O que encontramos foram extensos relatórios técnicos cuja apresentação desencorajaria o pretendido “engajamento da sociedade civil” na fiscalização e demanda por melhorias. De 2000 a 2002, não se disponibilizava de forma irrestrita os itens das provas, tampouco suas tabelas de especificação, como também aparentemente não houve nenhum tipo de atualização dos parâmetros de avaliação a ponto de motivar uma nova publicação. Os documentos disponíveis são, portanto, os parâmetros publicados em 1995 para o Ciclo Básico e 6ª série, em 1997 para a 3ª e 7ª séries e em 1998 para a 4ª e 8ª séries.

São documentos que trazem, de forma bastante sintética, as denominadas “habilidades” que os alunos devem dominar. Estas habilidades se traduzem, no texto destes parâmetros, em verbos como “identificar”, “reconhecer”, “utilizar”, “relacionar”, entre outros, referentes a

elementos dos itens. Estas operações de leitura se articulam a tipos e gêneros de textos específicos, o que revela a apropriação (discutível), por parte do sistema, das discussões atuais sobre ensino de Língua Portuguesa que têm se orientado pela noção de gênero na fundamentação das mais diversas práticas pedagógicas.

Os documentos de 1996 e 1997 apresentam uma mesma “introdução”, na qual resumidamente são definidos alguns pontos básicos relacionados a objetivos do ensino e procedimentos de elaboração da prova. Com relação aos objetivos de Língua Portuguesa e da alfabetização, “estabelecidos pela Secretaria de Educação e expressos na Proposta curricular para o ensino de Português”, aponta-se que estes estão direcionados para o “desenvolvimento da competência lingüística do aluno, nas modalidades oral e escrita, incluindo-se na escrita, leitura, interpretação e produção de textos”. Justifica-se, portanto, a ênfase do documento no que seriam as “prioridades básicas para o ensino de língua materna: falar/ouvir/ler/interpretar/escrever”. São feitas também algumas considerações sobre o aspecto formativo do desenvolvimento desta competência, tais como:

... o domínio da expressão escrita adquirida na escola deve proporcionar a ampliação da vivência lingüística do aluno, resultando em maior conhecimento da sociedade e cultura em que vive.

É a partir do desenvolvimento das habilidades de interpretação do uso, natureza e função da linguagem que o aluno se conscientiza do papel social que deve desempenhar como usuário da língua.

Sobre a “Prova Diagnóstica”, tal como é chamada, postula-se que esta deveria “detectar o nível de reflexão e operação sobre a linguagem apreendida pelo aluno, o domínio que ele tem sobre essa como instrumento de persuasão e ação sociocultural”. A escolha de diferentes textos também deve ser observada na elaboração da prova, o que se constituiria num “ponto de partida para a verificação das habilidades de leitura dos alunos, considerando a série e a faixa etária dos avaliados”. Outro “ponto fundamental” seria a “qualidade dos conteúdos avaliados”. Sobre esta questão, aponta-se que “os conteúdos devem estar respaldados na função sociocultural dentro da área de conhecimento a ser testada, desprezando-se aqueles irrelevantes pela Proposta curricular” e ainda observar a “forma motivadora e adequada à idade/série do aluno” das questões e das alternativas elaboradas. Sugere-se também que, dado

ao aumento do nível de complexidade e aprofundamento dos conteúdos de Português no decorrer do ensino fundamental, as provas do Ciclo Básico e da 6ª série (no documento de 1996) e as da 3ª e 7ª séries (no documento de 1997) poderiam interseccionar “questões de natureza semelhante, para que, na Análise da prova, se obtivesse a variabilidade do domínio do aluno sobre conhecimentos de língua materna aprendidos na escola”. Então, para “exemplificar algumas ações metodológicas que constam na Proposta Curricular de Português – 1º grau e outros documentos da CENP”, são oferecidos, no documento de 1996, alguns elementos de trabalho com e sobre a escrita que as questões poderiam enfatizar, quais sejam:

- transformação de expressões lingüísticas, dentro de determinado ato de interlocução, alterando-lhes o ponto de vista e a perspectiva discursiva, substituindo o léxico, fazendo nominalizações, separando unidades em expressões complexas ou reunindo várias expressões simples;
- reconstrução de textos a partir de diferentes modos de composição dos elementos frasais e/ou textuais, alterando-lhes a posição, separando o que fica como fundo ou em destaque, dependendo da perspectiva de construção, interlocução e intenção;
- descrição dos processos envolvidos na atividade lingüística, explicitando regularidades de acordo com a função uso discursivo, analisando-os, comparando-os, transformando-os, classificando-os;
- reflexão e operação sobre diferentes tipos e modalidades textuais, selecionando e destacando os modos de representação, a partir da análise dos elementos organizacionais, estruturais e lingüísticos que os determinam;
- verificação do ponto de vista do autor na elaboração de qualquer tipo de texto, levando o leitor a situar-se no posto de observação do assunto/tema escolhido, de acordo com as intenções e propósitos em jogo;
- análise das várias possibilidades de construção que a língua oferece, conforme os elementos discursivos e as perspectivas funcionais do texto;

O texto passa em seguida a discriminar os objetivos relacionados à “oralidade, leitura/interpretação e produção” que se espera o aluno ter atingido na conclusão das séries correspondentes.

Em 1998, outro texto é produzido para as “Considerações iniciais” dos “Parâmetros para Avaliação Educacional – Língua Portuguesa – 8ª Série do Ensino Fundamental”. Com exceção dos dois últimos parágrafos, que retomam o texto anterior ao enfatizar onde se processa e que tipo de interferência a “aprendizagem sistemática da escrita” produz na “competência lingüística oral” e quais seriam as “prioridades básicas para o ensino de língua materna”, o documento se estende em orientações para o trabalho pedagógico a partir de

considerações sobre como se dá a aquisição de uma língua. O documento inicia lembrando que

[...] os objetivos do ensino de Língua Portuguesa na Proposta Curricular estão direcionados para possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua atividade verbal, em termos de leitura e produção escrita, de modo adequado à situação de uso e aos propósitos do texto.

Deste modo, sugere-se que

[...] o aluno deve estar largamente em contato com textos, orais ou escritos, de todas as modalidades, tornando-se apto à observação, reflexão e operação sobre as propriedades e condições que os caracterizam como tais e que fazem deles elaborações bem-elaboradas no contexto de determinadas situações.

O texto prossegue observando que “a aprendizagem de uma língua se dá fundamentalmente em seu uso, em processos reais de comunicação”, pois será nestes que o indivíduo poderá adequar sua produção lingüística às regras e convenções da interação com seus interlocutores. Aponta-se então o “texto escrito” como espaço ideal para se exercitar a atividade de “reflexão e operação sobre a linguagem”, pois quem produz um texto precisaria levar em conta diversos fatores: a tomada de consciência dos propósitos do texto, a antecipação da imagem do interlocutor a quem este se dirige e a seleção dos recursos expressivos e dos argumentos mais relevantes para a adequação do texto a estes propósitos, imagens e interlocutores.

Em seguida, ressalta-se que o texto falado ou escrito seria a “própria substância do ensino de língua”, numa perspectiva que se definiria como “dialética e dinâmica”, entendendo-se que esta representaria uma “prática constituída pela interação dos interlocutores: falante ou ouvinte, autor e leitor, envolvendo quem produz e quem o interpreta”. Esta abordagem implicaria considerar “quem diz ou escreve e quem interpreta” enquanto “co-produtores na construção do sentido do texto e co-responsáveis por relacioná-lo a uma determinada situação de fato”.

O documento então aponta, como resultante dessa concepção de linguagem, “a interação social como condição para aquisição e desenvolvimento da linguagem”. Considera-se que o ensino de Língua Portuguesa deve começar pela “construção de relações que

possibilitem a interação do professor-alunos e dos alunos entre si”, com o objetivo de que cada um possa “interagir no processo dialógico que é a linguagem”.

Portanto, as considerações feitas nos ajudariam a compreender, segundo o texto, que o trabalho com a língua ocorre em “três níveis”:

- *falar um língua (usá-la em processos reais de comunicação);*
- *trabalhar com a língua (analisar e transformar as expressões em um processo consciente e reflexivo);*
- *falar sobre a língua (interpretar o seu funcionamento e uso).*

Os parâmetros para avaliação são então descritos em termos de objetivos e conteúdos relacionados aos tipos de texto e gêneros discursivos. Não adentraremos numa discussão mais aprofundada sobre as confusões teóricas que as noções de tipo de texto e de gênero suscitaram em diversos documentos curriculares ao longo da década de 90. Endereçamos tal análise a um trabalho futuro que possa se deter mais especificamente na discussão lingüística dos conceitos apropriados pelo discurso educacional.

Apresentamos abaixo uma tabela em que organizamos as informações dos **Parâmetros para Avaliação da 8ª série do ano de 1998**.

	Conteúdo	Objetivo
Texto jornalístico (opinativo)	• Interpretação de texto: - tema e modo de relacioná-lo e organizá-lo; - argumentos que fundamentam a opinião do leitor. • Significação das palavras. • Organização gráfica dos textos: - sinais de pontuação. • Gramática Aplicada: - aspectos relacionados a processos de coordenação ou subordinação de elementos oracionais no texto; - papel semântico dos modos, tempos e vozes verbais no texto.	• Interpretar uma afirmação implícita no texto. • Estabelecer relação entre a tese e os argumentos que fundamentam a opinião do autor. • Identificar, no texto, a relação de significado entre palavras sinônimas. • Compreender o uso da vírgula (enumeração, aposto) no texto. • Compreender o processo de coordenação ou subordinação no texto. • Compreender o uso de estruturas sintáticas (voz passiva) no texto.

<i>Texto Narrativo-Descritivo (crônica)</i>	• Interpretação do texto • Elementos que estruturam o texto: - episódios e modos de relacioná-los; - episódios e modos de organizá-los; - narrador, seu ponto de vista em relação aos acontecimentos. • Procedimentos de coesão e coerência no texto. • Gramática Aplicada: - papel semântico do modo/tempo verbal; - procedimentos de organização de diálogos (discurso direto/indireto); - função sintática de unidades lingüísticas determinadas pelo contexto; • Aspectos normativos referentes às regras-padrão de concordância verbal ou nominal.	• Reconhecer a idéia central do texto. • Reconhecer no texto o conflito e/ou desfecho. • Estabelecer relação de anterioridade e posteridade dos fatos apresentados no texto. • Analisar o ponto de vista do narrador. • Identificar, no texto, palavras ou expressões que tenham o mesmo referente. • Compreender o uso do verbo no pretérito perfeito do indicativo no texto.] • Transformar o discurso direto em discurso indireto. • Compreender, no texto, o uso de regras de concordância verbal ou nominal.
<i>Texto Informativo-Científico (enciclopédico)</i>	• Interpretação do texto. • Significação das palavras. • Procedimentos de coesão e coerência no texto. • Gramática Aplicada: - aspectos relacionados à formação de palavras e seu papel semântico; - aspectos morfosintáticos de unidades lingüísticas no texto. • Aspectos relacionados à ortografia: acentuação gráfica.	• Identificar as informações contidas no texto. • Utilizar informações oferecidas por um verbete de dicionário para compreender o significado da palavra no texto. • Identificar operações de coesão lexical (hiperonímia). • Interpretar o sentido de uma palavra ou de uma expressão considerando a estrutura morfológica da palavra (prefixação e sufixação). • Identificar o adjetivo relacionado ao substantivo. • Reconhecer regras de acentuação gráfica a partir de palavras do texto.
<i>Texto Poético</i>	• Interpretação do texto • Elementos que estruturam o texto: - aspectos relacionados à organização formal do texto: ritmo, assonância, aliteração. - Procedimentos de coesão e coerência.	• interpretar o uso dos recursos expressivos (metáfora, metonímia ou outros) no texto. • Identificar aspectos relacionados à organização formal do texto (ritmo ou assonância ou aliteração). • Relacionar a escolha lexical com o tema.
<i>Texto publicitário (propaganda)</i>	• Interpretação do texto. • Procedimentos de informação e persuasão utilizados no texto. • Gramática Aplicada: - papel semântico do tempo e modo verbal no texto.	• Depreender de uma afirmação explícita outra afirmação implícita. • Interpretar o significado dos recursos expressivos (linguagem figurada) e/ou os recursos gráficos relacionados à finalidade do texto. • Relacionar tempo/modo do verbo à função (por exemplo: imperativo x função apelativa).

<i>Texto Administrativo (requerimento)</i>	• Elementos que estruturam o texto: - elementos da linguagem técnica: local, data, endereçamento, informação/argumentação; - modos de redação ou aspectos formais da linguagem. • Gramática aplicada: - função sintática de uma unidade lingüística determinada pelo contexto. • Sujeito elíptico. • Objeto direto e indireto.	• Identificar elementos da estrutura do texto: local, data, endereçamento ou informação/argumentação. • Identificar marcas da linguagem formal no texto. • Identificar uma operação de elipse do sujeito. • Identificar a função sintática de um termo (objeto direto e indireto) no texto.
---	--	--

Como não foram publicadas atualizações destes parâmetros para as provas de Leitura e Escrita para a conclusão do ciclo II em 2001, 2002 e 2003, estamos considerando que os objetivos e conteúdos se mantiveram os mesmos enquanto referência curricular formal. Vamos discutir esta questão quando analisarmos algumas diferenças na organização das matrizes de conteúdo das provas dos anos de 2001 e 2002, já que estas revelam algumas mudanças de enfoque da avaliação.

No documento original, a apresentação dos elementos destes parâmetros separou em seções diferentes os conteúdos dos objetivos. Ao organizarmos estas informações de forma cruzada em nossa tabela, torna-se mais claro o modo como a definição do que se chama de ‘objetivo’ delimita o campo do ‘conteúdo’. Por exemplo, um conteúdo como ‘interpretação de texto’ se repete para todos os tipos de texto e se traduz, para cada um deles, em objetivos específicos: no “texto jornalístico (opinativo)” será necessário “interpretar uma afirmação implícita” e “estabelecer relação entre a tese e os argumentos que fundamentam a opinião do autor”. Os outros objetivos, mesmo que relacionados à interpretação de um texto (compreender o uso da pontuação e de estruturas sintáticas participa do processo de construção do sentido), respondem à testagem de aspectos mais propriamente gramaticais ou formais da linguagem. Poderíamos então verificar quais seriam os objetivos que mais diretamente se relacionam ao conteúdo definido como interpretação de texto para os diferentes tipos de texto relacionados nos parâmetros. Este procedimento de análise poderia nos fornecer uma imagem do que significa, para este sistema de avaliação, ‘interpretar’ textos. Propomos, portanto, a seguinte reorganização da tabela:

	Conteúdo	Objetivo
<i>Texto jornalístico (opinativo)</i>	- Interpretação de texto: - tema e modo de relacioná-lo e organizá-lo; - argumentos que fundamentam a opinião do leitor.	- Interpretar uma afirmação implícita no texto. - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos que fundamentam a opinião do autor.
<i>Texto Narrativo- Descritivo (crônica)</i>	- Interpretação do texto - Elementos que estruturam o texto: - episódios e modos de organizá-los; - narrador, seu ponto de vista em relação aos acontecimentos.	- Reconhecer a idéia central do texto. - Reconhecer no texto o conflito e/ou desfecho. - Estabelecer relação de anterioridade e posteridade dos fatos apresentados no texto. - Analisar o ponto de vista do narrador
<i>Texto Informativo-Científico (enciclopédico)</i>	- Interpretação do texto. - Significação das palavras.	- Identificar as informações contidas no texto. - Utilizar informações oferecidas por um verbete de dicionário para compreender o significado da palavra no texto. - Identificar operações de coesão lexical (hiperonímia). - Interpretar o sentido de uma palavra ou de uma expressão considerando a estrutura morfológica da palavra (prefixação e sufixação).
<i>Texto Poético</i>	- Interpretação do texto - Elementos que estruturam o texto: - aspectos relacionados à organização formal do texto: ritmo, assonância, aliteração. - Procedimentos de coesão e coerência.	- interpretar o uso dos recursos expressivos (metáfora, metonímia ou outros) no texto. - Identificar aspectos relacionados à organização formal do texto (ritmo ou assonância ou aliteração). - Relacionar a escolha lexical com o tema.
<i>Texto publicitário (propaganda)</i>	- Interpretação do texto. - Procedimentos de informação e persuasão utilizados no texto.	- Depreender de uma afirmação explícita outra afirmação implícita. - Interpretar o significado dos recursos expressivos (linguagem figurada) e/ou os recursos gráficos relacionados à finalidade do texto.
<i>Texto Administrativo (requerimento)</i>	- Elementos que estruturam o texto: - elementos da linguagem técnica: local, data, endereçamento, informação/argumentação; - modos de redação ou aspectos formais da linguagem.	- Identificar elementos da estrutura do texto: local, data, endereçamento ou informação/argumentação. - Identificar marcas da linguagem formal no texto.

Procuramos manter nesta tabela os elementos que mais parecem necessários a uma interpretação significativa do texto. Por exemplo, mantivemos o reconhecimento de elementos da estrutura para os textos definidos como narrativo-descritivo, poético e administrativo. Para o texto informativo-científico, incluímos também o conteúdo de significação das palavras e seus objetivos correlatos, dada a importância da inferência de significados a partir da estrutura das palavras de, por exemplo, conceitos, nomenclaturas e neologismos na interpretação de textos deste tipo. De modo geral, nossas decisões são arbitrárias, ou seja, partem de uma leitura do que seja significativo para o que se está definindo como interpretação, mas são também metodologicamente significativas. Poder-se-ia argumentar que os outros conteúdos e objetivos compõem também a atividade de leitura, ao que concordaríamos. No entanto, estamos direcionando nossa análise guiados por uma concepção de leitura crítica, como explicitado nos capítulos anteriores e, portanto, buscamos aqueles traços em nossos dados que poderiam nos revelar de que forma, neste sistema, está se pensando o sujeito que lê. Chamamos atenção para a colocação de ORLANDI (2001), que identifica a interpretação com um trato usual com a linguagem, em que o sujeito apreende o inteligível, e se constitui em intérprete: “ele não lê, é “lido”, uma vez que apenas “reflete” sua posição de leitor na leitura que produz” (ibidem: 116). A autora contrapõe ao conceito de ‘interpretação’ o conceito de ‘compreensão’, o qual “supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica” (ibidem: 116). Nossas análises deverão dizer se esta terminologia se aplicaria para caracterizar a ‘interpretação’ que esta avaliação postula e se os testes estariam desconsiderando a dimensão da ‘compreensão’ da leitura.

Apoiando-nos nas reflexões de ORLANDI (2001), podemos ver que a dimensão da ‘interpretação’ exposta na tabela com esse recorte se circunscreve a operações que poderíamos chamar de “parafrásticas” em oposição a um trabalho com a linguagem aberto à polissemia. A radicalização de uma leitura cuja finalidade seja a paráfrase pertenceria ao domínio de um discurso autoritário, no qual

“[...] se procura conter a reversibilidade (há um agente único: a reversibilidade tende a zero), em que a polissemia é contida (procura-se impor um só sentido) e em que o

objeto do discurso (seu referente) fica dominado pelo próprio dizer (o objeto praticamente desaparece)” (ORLANDI, 2001: 23).

Estas considerações nos instigam a problematizar o ‘desaparecimento’ do objeto do discurso, seu referente, que fica dominado pelo dizer imposto. Ora, se olharmos com este viés para as operações que constituem a interpretação nestes parâmetros, será possível perceber que muitas remetem a uma capacidade de confirmar um sentido que já está posto antes da interação que caracteriza a leitura, e que por isso, dadas as finalidades destes testes, desconsideram a leitura que se constitui no trabalho do sujeito sobre sua história e sobre os outros textos que ele traz à compreensão. Não há espaço para uma leitura que se caracterize por um ‘posicionamento’ do leitor (SILVA, 1998). Só há espaço para preencher a expectativa de uma leitura “correta”. Para o avaliado, será necessário que demonstre ser capaz de “interpretar uma afirmação”, “reconhecer a idéia central”, “identificar as informações” ou “identificar elementos da estrutura”. Não discordamos de que todos esses aspectos da leitura sejam importantes. No entanto, também propomos um questionamento: supera-se essa concepção mais instrumental de leitura em outros lugares desta avaliação? As observações de MADAUS (apud FREITAS, 1995) sobre os efeitos das avaliações externas no currículo tornam ainda mais premente nosso questionamento do ensino de leitura que se está divulgando através deste sistema. Lembremos que o próprio texto da Proposta Curricular em que a construção das provas deveria se fundamentar alerta para este problema, ao apontar que o aluno adapta suas estratégias e seu interesse às dinâmicas que lhe renderão aprovação pela avaliação instituída, pois “descobre que seu desempenho é o de uma estratégia de preenchimento e por tentativas procura descobrir ‘o que o professor quer’ em vez de trabalhar e elaborar intelectualmente com os dados de que dispõe” (SÃO PAULO, 1992: 59).

Contudo, os objetivos expostos não se limitam apenas ao reconhecimento e identificação de idéias principais, de elementos da estrutura ou de informações dos textos. Há enunciados destes objetivos que aparentam ser interessantes a um trabalho mais crítico com a leitura, como “estabelecer relação entre a tese e os argumentos que fundamentam a opinião do autor”, “analisar o ponto de vista do narrador” ou mesmo “depreender de uma afirmação explícita outra afirmação implícita”. No entanto, há dois problemas que precisamos abordar para uma compreensão destes enunciados no contexto desta avaliação. Em primeiro lugar,

estas atividades de leitura se dariam sobre respostas já prontas – os enunciados propostos pelo formato de “múltipla escolha” – o que, para ZAPPONE (2001) já caracterizaria uma abordagem de leitura de caráter estruturalista, pois desconsidera o discurso do leitor e lhe define como uma posição social e histórica vazia no processo de atribuição de sentidos. Em segundo lugar, será preciso analisar de que modo estes objetivos se concretizam na atividade de leitura que propõem os itens da prova. Estariam alguns destes itens próximos de provocar uma leitura voltada ao desenvolvimento da *críticidade* do aluno (SILVA, 1998)? Ou mesmo de um senso crítico, definido como “uma atitude de descrença, de ceticismo que faz com que exijamos evidências para as opiniões e idéias que são apresentadas, e que podem servir de base para a formação de opiniões e idéias próprias” (KLEIMAN, 2002: 76)? Abordaremos este questionamento quando centrarmos nossa análise sobre os textos e questões dos itens.

6.1.3 Matrizes de especificação do conteúdo

Para orientar a construção dos itens das provas, os parâmetros de avaliação são ‘traduzidos’ em tabelas ou matrizes de especificação de conteúdo que discriminam os elementos em questão para cada item. Assim, para a 8ª série do ano de 1998, a construção dos itens da prova observa a seguinte matriz³⁰:

1998 – prova aplicada ao 1º ano do ensino médio: conteúdo da 8ª série		
Nº	CONTEÚDO	OBJETIVO
01	Texto jornalístico	Interpretar uma afirmação implícita no texto.
02	Texto jornalístico	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos que fundamentam a opinião do autor.
03	Texto jornalístico	Identificar, no texto, a relação de significado entre palavras sinônimas.
04	Texto jornalístico	Compreender o uso da vírgula (enumeração, aposto) no texto.
05	Gramática aplicada	Compreender o processo de coordenação ou subordinação no texto.
06	Gramática aplicada	Compreender o uso de estruturas sintáticas (voa passiva) no texto.
07	Texto narrativo-descritivo	Reconhecer a idéia central do texto.
08	Texto narrativo-descritivo	Reconhecer no texto o conflito e/ou desfecho.
09	Texto narrativo-descritivo	Estabelecer relação de anterioridade e posterioridade dos fatos apresentados no texto.

³⁰ A primeira coluna se refere ao número da questão da prova. Note-se a diferença com a próxima tabela, de 2001.

10	Texto narrativo-descritivo	Analisar o ponto de vista do narrador.
11	Texto narrativo-descritivo	Identificar, no texto, palavras ou expressões que tenham o mesmo referente.
12	Gramática aplicada	Compreender o uso do verbo no pretérito perfeito do indicativo no texto.
13	Gramática aplicada	Transformar o discurso direto em discurso indireto.
14	Gramática aplicada	Compreender, no texto, o uso de regras de concordância verbal ou nominal.
15	Texto informativo-científico	Identificar informações contidas no texto.
16	Texto informativo-científico	Utilizar informações oferecidas por um verbete de dicionário para compreender o significado da palavra no texto.
17	Texto informativo-científico	Identificar operações de coesão lexical (hiperonímia).
18	Gramática aplicada	Interpretar o sentido de uma palavra ou de uma expressão considerando a estrutura morfológica da palavra (prefixação e sufixação).
19	Gramática aplicada	Identificar o adjetivo relacionado ao substantivo.
20	Gramática aplicada	Reconhecer regras de acentuação gráfica a partir de palavras do texto.
21	Texto poético	Interpretar o uso dos recursos expressivos (metáfora, metonímia ou outros) no texto.
22	Texto poético	Identificar aspectos relacionados à organização formal do texto (ritmo ou assonância ou aliteração).
23	Texto poético	Relacionar a escolha lexical com o tema.
24	Texto publicitário	Depreender de uma afirmação explícita outra afirmação implícita.
25	Texto publicitário	Interpretar o significado dos recursos expressivos (linguagem figurada) e/ou os recursos gráficos relacionados à finalidade do texto.
26	Gramática aplicada	Relacionar tempo/modo do verbo à função do texto (por exemplo: imperativo x função apelativa).
27	Texto administrativo	Identificar elementos da estrutura do texto: local, data, endereçamento ou informação/argumentação.
28	Texto administrativo	Identificar marcas da linguagem formal no texto.
29	Gramática aplicada	Identificar uma operação de elipse do sujeito.
30	Gramática aplicada	Identificar a função sintática de um termo (objeto direto e indireto) no texto.

O campo dos 'objetivos' seguem literalmente os enunciados dispostos nos parâmetros, enquanto que no campo do 'conteúdo' encontramos a indicação do tipo de texto a ser abordado. Em 2001, ano em que os resultados dos alunos no SARESP serviriam para sua aprovação ou reprovação no ciclo, a matriz de especificação adquire outros contornos. Os

descritores são identificados como 'habilidades', as quais se distribuem em relação aos diferentes tipos de texto³¹:

DESCRITORES	Narrativo	Informa- tivo	Poema	Notícia	Propa- ganda	Instru- cional	HQ	Total
1. Localizar informações explícitas em um texto		7				26		2
2. Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto								0
3. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão		9	12			28		3
4. Inferir uma informação implícita em um texto	3	8, 10				27	24	5
5. Desenvolver interpretação, integrando o texto e o material gráfico					19			1
6. Identificar o tema de um texto								
7. Identificar a tese de um texto				15				1
8. Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la				18				1
9. Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.	2							1
10. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	1							1
11. Estabelecer a relação causa/consequência entre as partes e elementos de um texto		6			20, 22			3

³¹ Lembramos que não é nosso objetivo discutir a adequação do uso desta nomenclatura segundo os estudos lingüísticos. Estamos mantendo portanto os termos usados nos dados.

12. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros			11					1
13. Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.				16				1
14. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, etc.			14			29		2
15. Perceber efeitos de ironia ou humor em textos variados.	4						25	2
16. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.				17			23	2
17. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.			13		21			2
18. Reconhecer o efeito do sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos ou morfosintáticos	5					30		2
Total	5	5	4	4	5	4	3	30

Note-se, em comparação com a matriz de 1998, a idéia de flexibilidade no estabelecimento de relações entre as habilidades e os textos. Tanto é assim que o tipo de habilidade exigido em testes de períodos diferentes pode variar, ou seja, habilidades testadas sobre um texto na prova da manhã, por exemplo, podem ser outras em questões sobre o mesmo texto num período diferente.

O conteúdo denominado ‘gramática aplicada’ foi suprimido na matriz de 2001. No entanto, podemos considerar que algumas habilidades deste ano responderiam a conceitos do conteúdo da matriz de 1998 neste campo. Por exemplo, um descritor como “reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos ou morfosintáticos” de 2001 responderia pelo objetivo “compreender o uso de estruturas sintáticas (...) no texto” ou “compreender o processo de coordenação ou subordinação no texto” da ‘gramática aplicada’. Alguns objetivos desta ‘gramática’ parecem ter sido definidos em função do texto em questão

(daí ser ‘aplicada’?). Por exemplo, um objetivo como “relacionar tempo / modo do verbo à função do texto (por exemplo: imperativo x função apelativa)” se mostra propício à interpretação de alguns elementos do texto publicitário, dada sua função: ordenar, convencer... Na matriz de 2001, este tipo de operação se pretende mais ‘fluida’ sobre a interpretação de textos, e assim ela se enuncia como “reconhecer o efeito de sentido do uso / exploração de recursos (...)” ou “estabelecer relações lógico discursivas marcadas por (...)”. A própria construção do item parece alterar o enfoque do que se pretende medir em função destas diferenças, como podemos ver na comparação destes dois itens relacionados ao uso da pontuação:

1998 – Diurno

Questão: 4

Conteúdo: texto jornalístico.

Objetivo: compreender o uso da vírgula (enumeração, aposto) no texto.

Assinale a alternativa que está corretamente pontuada.

(A) As empresas líderes em qualidade, sobreviveram, à instabilidade.

(B) Os bambus finos frágeis e agitados resistiram ao furacão.

(C) O bambu, dobra-se com a força dos ventos.

(D) O carvalho, a árvore mais frondosa, era o líder do bosque.

Compare-se com o item de 2001 produzido a partir da habilidade relacionada a um texto narrativo:

2001 – manhã.

Questão: 5

Tipo de texto: narrativo.

Habilidade: reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.

De repente – ao entrar ali para tomar café –

O uso dos travessões introduz no texto

(A) o aparecimento de uma afirmação desnecessária no contexto.

(B) a negação do pensamento que vem sendo exposto.

(C) uma pausa que marca um momento da narrativa.

(D) a repetição de um fato informado anteriormente.

(E) uma condição para que a ação se realize inteiramente.

Estes exemplos ilustram o deslocamento de um teste sobre a adequação de sinais da pontuação, em 1998, para uma reflexão sobre as finalidades do uso deste recurso em 2001.

Ainda que, neste último, a reflexão não seja provocada até uma percepção estilística do enunciado – ou seja, os travessões representando mais que meras pausas, como vírgulas – questiona-se o aluno sobre aspectos do trabalho sobre a língua na produção de sentido, e não apenas sobre seu conhecimento de uma teoria gramatical descontextualizada (ainda que aplicada...).

Em 2002, a matriz novamente assume relações fixas entre seus dois eixos, que agora se denominam ‘habilidades’ e ‘tipo de texto’. A avaliação neste ano também recebe outro nome: as provas não seriam mais de Língua Portuguesa, mas de Leitura e Escrita. Os descritores relacionados à reflexão sobre a língua se mantêm orientados às habilidades de reconhecimento da função de certas estruturas lingüísticas para a construção do significado do texto. O campo dos tipos de texto ganha uma especificação quanto aos gêneros, por exemplo: o tipo de texto instrucional é representado na prova pelo gênero ‘manual’, o epistolar como ‘requerimento’, e assim por diante. Diferentemente do exame de 2001, a cada questão da matriz de 2002 corresponde uma habilidade, sendo que nenhuma se repete, perfazendo um total de 30 habilidades testadas sobre 6 tipos de texto, como disposto na tabela abaixo:

2002 – ciclo II

Matriz Tipo de Texto x Habilidade

TIPO DE TEXTO	No.	HABILIDADE
Instrucional (manual)	01	Localizar informação solicitada no texto.
	02	Estabelecer relação entre o texto verbal e recursos gráfico-visuais presentes.
	03	Analisar recurso linguístico recorrente – o emprego de expressões adverbiais para orientar aspectos da execução dos procedimentos.
	04	Analisar recurso linguístico recorrente – o emprego das formas verbais para orientar a sequência dos procedimentos.
Epistolar (requerimento)	05	Localizar índices que permitam reconhecer o tratamento dado ao destinatário do texto.
	06	Identificar a finalidade do texto.
	07	Reconhecer os argumentos apresentados para fundamentar ou justificar a solicitação feita.
	08	Identificar marcas que caracterizam o registro formal da língua.
Imprensa (notícia)	09	Reconhecer o assunto principal do texto.
	10	Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, situações de ambigüidade ou ironia.
	11	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação.
	12	Reconhecer os argumentos apresentados para fundamentar a posição assumida pelo autor.
	13	Reconhecer efeito de sentido decorrente de determinada escolha lexical.
Publicitário (propaganda)	14	Identificar índices que permitam reconhecer o público-alvo do texto.
	15	Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, situações de ambigüidade ou ironia.
	16	Estabelecer relação de sentido entre o texto e o uso de recursos gráfico-visuais.
	17	Reconhecer os argumentos apresentados para convencer o leitor a consumir determinado produto.
Divulgação científica (verbete de enciclopédia)	18	Reconhecer o tema do texto.
	19	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão pelo contexto.
	20	Estabelecer relação entre informações presentes no texto.
	21	Analisar recurso linguístico recorrente – emprego de processo de adjetivação através de locuções adjetivas.
	22	Analisar recurso linguístico recorrente – formas passivas do verbo.
Literário	23	Reconhecer o gênero selecionado a partir de suas características estruturais.
	24	Inferir informação, a partir de elementos presentes no próprio texto.
	25	Associar um termo ou expressão a seu referente no texto.
	26	Relacionar o ponto de vista do narrador com o desenvolvimento do enredo.
	27	Reconhecer o conflito narrativo.
	28	Estabelecer relação de causalidade entre os episódios narrados.
	29	Identificar marcas que caracterizam o registro formal da língua.
	30	Analisar o efeito de sentido decorrente da utilização de recurso ortográfico.

Para retomarmos nossa referência a uma abordagem de reflexão sobre a língua focada nas funções de estruturas lingüísticas, tomamos os seguintes descritores como exemplo:

Analisar recurso lingüístico recorrente – o emprego de expressões adverbiais para orientar aspectos da execução dos procedimentos.

Analisar recurso lingüístico recorrente – o emprego das formas verbais para orientar a seqüência dos procedimentos.

Analisar recurso lingüístico recorrente – emprego de processo de adjetivação através de locuções adjetivas.

Os itens correspondentes a estes descritores deixam clara a tendência do sistema em abordar mais propriamente os usos da língua que a explicitação de categorias gramaticais. Senão vejamos: o primeiro descritor corresponde ao seguinte item, na prova da manhã:

03. A expressão grifada indica tempo em:

- (A) No menu principal, você pode:
- (B) De outro telefone, fora de sua cidade, ligue para:
- (C) Durante a mensagem, através das teclas indicadas, você pode:
- (D) Da sua linha Vésper, ligue para:

Percebe-se que, apesar da questão incidir sobre a verificação de uma habilidade relacionada ao conceito de 'advérbio', não se solicita do sujeito avaliado a explicitação de enunciados que definam uma classificação gramatical ou a correção de um texto segundo a gramática normativa. Faz-se referência a uma "expressão" cuja função seria de produzir o efeito de sentido relacionado à noção de tempo. Algo um pouco diverso, mas ainda nesta linha, ocorre no item relacionado ao segundo descritor, que trata do emprego de formas verbais:

04. Assinale a alternativa em que o verbo é empregado no Imperativo, indicando uma ação que deve ser realizada:

- (A) pedindo o número do seu telefone.
- (B) digite o seu número de telefone.
- (C) voltar para a mensagem anterior
- (D) acessar o menu de opções pessoais.

Neste caso, temos uma indicação que se refere à nomenclatura gramatical tradicional (o modo “Imperativo”), porém não se está solicitando do aluno que enuncie qualquer tipo de classificação descontextualizada da construção do significado do texto, pois se está pedindo que reconheça “uma ação que deve ser realizada” a partir da interpretação do texto em questão.

Com relação ao “*emprego de processo de adjetivação através de locuções adjetivas*”, abordado no terceiro descritor, encontramos no item correspondente o estabelecimento de processos de interpretação que lidam com a função desempenhada pelas locuções adjetivas:

21. Assinale a alternativa em que a frase **NÃO** muda de sentido.

- (A) unidade em si mesma
uma mesma unidade
- (B) quanto um lago num jardim
quanto um lago ajardinado
- (C) é convertida em calor
é convertida acaloradamente
- (D) fluxo contínuo de energia radiante do sol
fluxo contínuo de energia radiante solar

Cabe ressaltar que estes itens estão relacionados ao texto que serve de base para um conjunto de questões, e que portanto os enunciados das alternativas de resposta pertencem a uma atividade de interpretação de texto e não são apenas frases independentes e descontextualizadas.

Apesar de termos abordado nestas matrizes o trabalho de reflexão sobre a língua – um dos aspectos que nos chamara a atenção em nossas primeiras impressões das provas - é possível perceber os quatro passos importantes na definição do conjunto das questões objetivas:

1. Interpretação e seleção de conteúdos e objetivos da Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º grau.
2. Formulação dos Parâmetros para Avaliação Educacional - Língua Portuguesa.
3. Composição das tabelas de especificação de conteúdos e objetivos;
4. Elaboração dos itens: seleção de textos e construção das questões (perguntas e alternativas de resposta).

Esta sequência de procedimentos resultou numa avaliação que nos impressionou favoravelmente por não privilegiar excessivamente conteúdos de Gramática que eram vistos, tradicionalmente, como o principal objetivo de ensino da área. Há uma preocupação em trazer textos extraídos das práticas sociais cotidianas e aspectos do uso da linguagem, e não apenas conhecimento / verbalização de uma teoria gramatical escolar. Ao nos depararmos com provas baseadas predominantemente em questões sobre o uso da língua, percebemos uma certa coerência – ou talvez tentativa de aproximação – entre o Sistema de avaliação e os discursos da renovação curricular no ensino de Língua Portuguesa que circularam a partir do final da década de 70³², e que se faziam presentes, em certa medida, na Proposta Curricular.

Este aspecto do exame é responsável por uma certa ambigüidade em nossa maneira de ver o trabalho com a linguagem proposto pelas questões. Por um lado, a concepção de análise lingüística que embasa as questões de reflexão sobre o uso de recursos da linguagem escrita nos parece alinhada a uma concepção crítica de ensino da língua – pois a reflexão é direcionada às funções de certas estruturas para a construção do sentido. FAIRCLOUGH (op. cit.), por exemplo, baseando-se em Halliday, cita as categorias de uma ‘gramática’ do tipo nocional-funcional como um dos aportes lingüísticos formais compatíveis com a análise crítica do discurso, pois levaria em consideração determinadas funções comunicativas dos enunciados em sua relação com suas estruturas lingüísticas.

Por outro lado, como apontamos em nossas impressões iniciais e iremos desenvolver adiante, parecem-nos problemáticas as questões que abordavam, no entendimento do sistema, o campo propriamente da interpretação de texto, e que envolviam a tentativa de mensuração do que o leitor apreendera de seu trabalho de produção de sentido na leitura. Ao levarmos em conta a realidade complexa e heterogênea da população que seria submetida aos exames, percebe-se que tanto os textos apresentados quanto as questões sobre os mesmos não exploravam as condições de vida e os diversos tipos de prática social em que os alunos poderiam estar imersos. Isto é, apesar das provas contarem com muitos textos com os quais os alunos efetivamente podem se deparar ou mesmo precisarem produzir, por se tratar de uma mensuração em larga escala com implicações diretas para a metodologia do professor (como declarado no discurso oficial), levantamos a hipótese de que o tipo de trabalho com a

³² Cf. PRADO (op. cit.)

linguagem proposto pela avaliação desconsidera muitas possibilidades de interlocução e construção de sentidos que caracterizam a leitura como prática social.

Portanto, não desconsideramos o fato – louvável – de o exame apresentar, para leitura, textos de gêneros diversos e não apenas o texto didático, assim como arrolar diversas habilidades que vão desde uma reflexão sobre o papel de estruturas linguísticas específicas na determinação do significado do enunciado até aquelas relacionadas a apreensão do tema de um texto ou identificar seus implícitos dentro dos limites da concepção de leitura nesta avaliação. Contudo, é possível perceber, no conjunto dos dados, que os itens não trabalham com a criticidade do leitor, ou seja, com uma percepção da linguagem enquanto prática social inscrita em relações de poder. Ou, por outro lado, a atividade de leitura teria sido interdita em sua expressão textual crítica através de dois procedimentos que definem esta avaliação: a seleção dos textos e a construção das próprias questões que, além de definirem as interpretações possíveis (dentro do binômio correto / incorreto), calam a voz que poderia ser provocada pela expressão de pontos de vista próprios e de posturas críticas frente aos textos. Não há espaço, em toda a tecnologia deste sistema, a uma análise do texto do leitor visando o estabelecimento de relações entre os posicionamentos (que estão interditados) e a experiência de vida dos avaliados. Assim, entende-se porque um dos objetivos propostos nos parâmetros para avaliação do conteúdo de 6ª série, em 1996, nunca constou nem em tabelas de especificação, nem em questões e tampouco foi estendido às séries subsequentes: “fundamentar opiniões próprias sobre o texto lido”. No preenchimento da ficha ótica de respostas, a leitura torna-se tão somente a diferença entre o certo e o errado na definição de uma competência relacionada ao gênero da própria prova:

“Os resultados cada vez mais baixos nos testes padronizados de leitura aos que crianças e jovens brasileiros são submetidos – ENEM, SARESP, Vestibular, PISA – podem muito bem não ser confiáveis, caso não estejam medindo a capacidade de leitura e compreensão mas a familiaridade com a ordem discursiva acadêmica dos responsáveis pela elaboração das provas. Embora o fato de os alunos testados não conseguirem resolver o teste seja significativo, pois certamente o gênero deveria ser familiar a um sujeito de escolaridade média, a conclusão é outra e, se o diagnóstico muda, deve-se mudar o remédio (e não a dose)” (KLEIMAN, 2003: 223).

Para discutirmos alguns aspectos da leitura subjacente à construção dos instrumentos de avaliação, apresentamos uma análise dos itens da prova que se relacionam mais

especificamente às habilidades de interpretação e compreensão de texto. Adiantamos, no entanto, que esta análise carece ainda de critérios melhor definidos dentro de um quadro da análise crítica da leitura. A própria construção de uma matriz de elementos teóricos e metodológicos mais precisa mereceria um trabalho específico sobre as várias linhas de pesquisa aqui apenas mencionadas. Portanto, nossa análise se insinua como uma problematização de aspectos que se pretendiam exclusivamente técnicos ao exame no campo da leitura e assim nos permite entrever alguns possíveis caminhos para a continuidade destes estudos numa outra oportunidade.

Desta forma, nossa contribuição possível no momento é procurar discutir as contradições de uma proposta de mensuração da qualidade de leitura que submete seus sujeitos a uma dinâmica que não lhes dá outra possibilidade que meramente preencher uma leitura correta e autorizada. Apesar da pertinência das 'habilidades' que compõem o trabalho de leitura nas matrizes de conteúdo (isto é, não estamos negando a importância de "identificar o tema" ou de "localizar informações..." para que se possa ler criticamente), falta-lhes a abertura para o discurso do leitor – e, portanto, para sua história e seus textos. Esta ausência caracteriza uma leitura que se torna tão somente paráfrase do texto: seu conteúdo não é disposto em relação ao discurso que lhe possibilita e lhe toma como referente. É uma leitura que habita o discurso autoritário. Não há polissemia possível e o desvio é erro, inadequação. Estamos nos referindo aos tipos de leitura e à classificação dos seus discursos propostos por ORLANDI (2001), que distingue a paráfrase e a polissemia como características de um trabalho com a linguagem determinado pelos discursos autoritário, polêmico ou lúdico. O discurso autoritário, já caracterizado anteriormente, é a imposição do sentido legítimo que se quer repetível numa relação unívoca de poder. O lúdico, em contraposição, é a ruptura, a polissemia aberta que provoca, por exemplo, o inusitado próprio do texto poético. Para Orlandi, dadas as características das formações sociais, é "desejável instalar-se o discurso polêmico, isto é, aquele próprio a uma sociedade crítica" (ibidem: 25), e que apresenta um equilíbrio entre polissemia e paráfrase. No discurso polêmico, há uma reversibilidade de papéis e de sentidos disputada pelos interlocutores: o objeto do discurso não está obscurecido pelo dizer, mas se constitui nas relações entre os próprios interlocutores em que a polissemia é

controlada. Poderíamos, assim, orientar nossa análise dos itens questionando qual é o discurso de sua leitura. Seria aquele “próprio a uma sociedade crítica” ?

6.2 Análise de itens

As provas são apresentadas em cadernos simples, compostos de quatro folhas grandes (aproximadamente do tamanho A3) dobradas ao meio, totalizando dezesseis páginas. A qualidade da impressão é relativamente boa, permitindo a apresentação de ilustrações e gráficos com cores. Uma “folha de respostas” acompanha o “caderno de questões”, pois o sistema utiliza a leitura ótica para processar as repostas. Como já mencionamos, também eram fornecidos questionários para professores e alunos, nos quais se perguntava sobre a estrutura e recursos físicos da escola, bem como sobre procedimentos de trabalho do professor e do aluno.

A prova para o ciclo II de 2001 seguiu os moldes tradicionais: 30 questões envolvendo leitura/interpretação de textos e uma proposta de redação. Na matriz de especificação da avaliação de Leitura e Escrita para o ciclo II de 2002, há 30 descritores de habilidades de leitura para os tipos de texto definidos como: instrucional (do gênero ‘manual), epistolar (do gênero ‘requerimento’), “imprensa” (sic) (gênero ‘notícia), publicitário (gênero ‘propaganda’), “divulgação científica” (sic) (‘verbete de enciclopédia’) e literário (não há definição do gênero na tabela). As provas sofreram pequenas alterações em função do período em que foram aplicadas. A alteração mais visível é a de escolha de texto: por exemplo, algumas questões apresentam um texto na prova da manhã e outro (de mesmo tipo e gênero) na prova da tarde ou da noite, apesar de pretenderem medir habilidades praticamente idênticas.

A análise dos itens poderia ser realizada de diversas maneiras. Poderíamos, por exemplo, tomar um item por vez para discutirmos a natureza das questões e que leitura é orientada pelas alternativas de resposta apresentadas, questionando inclusive a validade de alguns construtos, isto é, verificando em que medida a habilidade indicada é efetivamente trabalhada pela questão. Seria possível também destacar apenas alguns dos itens mais representativos dos problemas que pretendêssemos levantar e esmiuçá-los até que fosse possível identificar as filiações discursivas que caracterizam as opções ideológicas desta avaliação. No entanto, como alertado anteriormente, nosso quadro teórico-metodológico de

referência ainda se caracteriza mais por uma discussão das possibilidades de contribuição dos campos abordados à análise pretendida do que por ser uma proposta sistematizada de análise crítica da leitura.

Diante destas condições, consideramos que nosso trabalho deveria levantar algumas questões sobre a escolha de textos, seleção de habilidades medidas e construção das questões de forma que pudéssemos indicar os aspectos que uma análise ulterior mais sistemática pudesse desenvolver. É interessante antecipar também que nosso trabalho com estes dados não visa desqualificar por completo a abordagem de leitura proposta no exame, visto que até o momento apontamos com muito mais ênfase o que parece faltar nesta avaliação. Reconhecemos a importância de se pensar a leitura também em seu aspecto mais técnico ou instrumental. No entanto, preocupa-nos um conjunto de questões que só aponte este tipo de abordagem da qualidade de leitura. Se atentarmos para as implicações de avaliações externas na definição de prioridades de formação (categoria avaliação / objetivos), torna-se necessário questionar o sujeito leitor que se pretende formar dentro de um amplo debate sobre os fins da educação.

Começamos, portanto, com a apresentação dos textos das provas analisadas com a finalidade de oferecer, neste primeiro momento da análise, uma visão de conjunto dos textos escolhidos. Nota-se que diversos termos estão agrupados como “tipo de texto”, desde “literário” até, por exemplo, “publicitário (propaganda)”. Não adentraremos na adequação da classificação destas ‘categorias’ como “tipo de texto”. No entanto, seria interessante apontar algumas distinções que tem alimentado o debate atual sobre diversidade de textos na prática pedagógica de língua materna e que tem empregado conceitos como ‘gênero’ e ‘tipo de texto’ de forma muitas vezes contraditória. Um autor como Marcuschi, por exemplo, apoiado em amplo referencial teórico, sugere o seguinte quadro:

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem seqüências linguísticas ou seqüências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;

3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição;	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, horóscopo, receita, cardápio, bula de remédio, lista de compras, inquérito policial, outdoor, edital de concurso, piada, etc.

Podemos dizer que ‘tipo de texto’ se refere mais propriamente a seqüências textuais típicas que são empregadas – com maior ou menor freqüência e com finalidades específicas – para a construção de sentidos num gênero determinado. Por exemplo, num gênero como “piada”, podemos encontrar um tipo de texto “narrativo”, no entanto, este mesmo tipo de texto pode ser usado também num romance ou num inquérito policial. Mas não é nosso objetivo colocar esta questão em pauta, pois trata-se de uma confusão teórica que perdurou por muito tempo e que encontra ecos até mesmo nos textos de parâmetros curriculares nacionais e oficiais. Mas é importante apontar o tipo de interlocução teórica que o uso desta terminologia, nesta prova, revela. Neste sentido, torna-se curioso refletirmos sobre os modos de apropriação do discurso sobre gêneros que circula por estes documentos oficiais e que assim procuram apresentar uma linguagem legítima para tratar de objetivos e conteúdos de ensino.

Com relação à numeração dos itens e suas questões, as repetições se referem a provas de períodos diferentes, para os quais o texto foi trocado, ainda que as habilidades medidas se mantivessem as mesmas.

1. Tipo de texto: instrucional (manual)

Questões: 1 a 4.

Secretária Vésper

Este é um serviço de correio de voz que grava as mensagens recebidas pelo seu telefone se a linha estiver ocupada ou não responder.

Acessando a Secretária Vésper

• da sua linha Vésper, ligue para: * 1 0 0

• de outro telefone dentro de sua cidade, ligue para:

seu prefixo + 1 2 3 4

• de outro telefone, fora de sua cidade, ligue para:

0 + XX + XX + **seu prefixo** + 1 2 3 4

→ código da cidade chamada

→ código da operadora de longa distância de sua preferência

• Você vai ouvir uma gravação pedindo o número do seu telefone.

• Digite o seu número de telefone.

• Digite sua senha.

• No menu principal, você pode:

- ouvir novas mensagens (tecle 1)

- acessar o menu de opções pessoais (tecle 2)

Durante a mensagem, através das teclas indicadas, você pode:

1 Aumentar o volume

2 Diminuir o volume

3 Aumentar o ritmo

4 Diminuir o ritmo

5 Ouvir data e hora em que a mensagem foi deixada

6 Voltar a mensagem

7 Parar a mensagem

8 Avançar para a próxima mensagem

* Voltar para a mensagem anterior

Sair

2. Tipo de texto: instrucional (manual)

Questões: 1 a 4.

Importantes

Informações de segurança

Algumas informações a seguir poderão não se aplicar ao seu produto. Contudo, tal como com qualquer produto eletrônico, você deverá observar as precauções de segurança durante o manuseio e a utilização do produto.

- *Guarde este manual; ele contém informações de segurança importantes, bem como instruções de funcionamento.*
- *Antes de usar este produto, leia todos os avisos e instruções de funcionamento e de segurança localizados no produto e no manual do usuário. **Guarde todas as instruções para consulta futura.***
- ***Não** exponha o produto à água ou umidade; por exemplo, uma piscina ou um porão úmido.*
- ***Não** exponha o produto a temperaturas extremas, como perto de um radiador, um fogão ou dentro de um automóvel estacionado ao sol.*
- ***Não** exponha o produto a velas acesas, cigarros, charutos, chamas etc.*
- ***Não** deixe cair objetos ou líquidos dentro do produto.*
- ***Não** use equipamento auxiliar não recomendado pelo fabricante. Caso contrário, poderá provocar um incêndio, choques elétricos ou ferimentos e anular a garantia.*

- *Conecte o adaptador AC (fornecimento de energia) somente em fontes de alimentação designadas, marcadas no produto.*
- *A fim de reduzir o risco, remova o cabo elétrico da tomada, puxando pelo adaptador AC e não pelo cabo.*
- *Certifique-se do cabo elétrico estar localizado de modo a ninguém pisar ou tropeçar nele, machucando-se.*
- *A fim de reduzir o risco de choque elétrico, desligue o aparelho da fonte de alimentação antes de o limpar. Após desligar, use um pano macio umedecido com água.*
- ***PERIGO** – Jamais modifique o cabo AC ou o plugue. Se o plugue não se ajusta na tomada, chame um eletricista qualificado para instalar uma tomada apropriada. Uma conexão incorreta poderá resultar em risco de choque elétrico.*
- ***Não** tente desmontar o produto, caso contrário anulará a garantia. Este produto não contém peças reparáveis pelo consumidor. As reparações deverão ser executadas somente nos Centros de Assistência Autorizados.*
- ***Não** remova a antena. Uma antena separada poderá ser perigoso para as crianças.*

(Extraído do Manual da Ericsson Inc., 1997.)

3. Tipo de texto: epistolar (requerimento)

Questões: 5 a 8.

Excelentíssima Senhora Administradora Regional de Pinheiros

João Moreira, R.G. 1.017.757, morador da Rua Henrique Schaumann, 678, apto. 34, Pinheiros, CEP 05413-011, representante dos moradores deste edifício, requer se digne Vossa Senhoria determinar aos expositores da Feira da Praça Benedito Calixto – Mercado das Pulgas –que respeitem a Lei do Silêncio, após 22h dos sábados, para que os moradores das imediações da praça possam ter direito ao descanso merecido.

Nestes termos,

Pede deferimento

São Paulo, 2 de abril de 2002.

João Moreira

4. Tipo de texto: epistolar (requerimento)

Questões: 5 a 8.

Ilmo. Sr. Diretor da Escola Estadual Profª. Elza Freire

Pedro dos Santos, aluno da 8ª série C desse estabelecimento de ensino vem respeitosamente requerer a V. Sª. afastamento das aulas de Educação Física durante 60 dias, a partir da presente data, por ser portador de moléstia que o impossibilita de despender esforço físico, conforme comprova atestado médico, em anexo.

Nestes termos

Pede deferimento

São Paulo, 15 de maio de 2002.

Pedro dos Santos

5. Tipo de texto: epistolar (requerimento)

Questões: 5 a 8

Ilmo. Sr. Diretor do Departamento de Limpeza Pública

Afonso Guedes Melo, Diretor Administrativo da Creche Nélia Santoro, situada à rua Alves Guimarães, nº 34, Jardim Bonfiglioli, vem respeitosamente solicitar à V.Sª que providencie a limpeza do terreno situado à mesma rua, nº 36, removendo o entulho que lá se encontra, pois o mesmo atrai diversos insetos prejudiciais à saúde.

Nestes termos
Pede deferimento
São Paulo, 12 de agosto de 2002.

Afonso G. Melo

6. Tipo de texto: “imprensa” (notícia)

Questões: 9 a 13.

7. Tipo de texto: publicitário (propaganda)

PS –Caso de heroísmo educacional, desta vez de adolescentes.

A sala de informática da Escola Estadual Godofredo Furtado, em São Paulo, estava fechada, inútil, as máquinas viravam sucata. Alguns de seus alunos criaram um grupo denominado Inconformática. Com a autorização da direção, ocuparam a sala dos computadores. Eles próprios passaram a dar aulas em que ensinavam dos rudimentos do “Windows” até a linguagem HTML. A cada mês, apareciam mais alunos, animando também os professores. Na semana passada, o gesto saiu do anonimato: os “inconformáticos” foram premiados pelo Instituto Ayrton Senna, pela Microsoft e pela Gateway. Com isso, a escola ganhou um laboratório moderno, com conexão veloz à Internet.

(Gilberto Dimenstein, **Folha de S. Paulo**, C12, 18/03/2001)

Questões: 14 a 17.



Você não precisa ser um gênio para realizar as vontades do seu filho

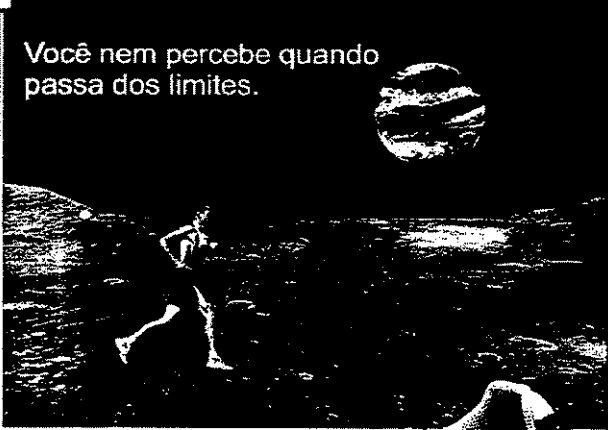
Abra uma
Poupança Especial Banespa
Ela vale mais que três desejos

Você não precisa ser um gênio para realizar as vontades do seu filho

8. Tipo de texto: publicitário (propaganda)

Questões: 14 a 17.

Absorve os impactos contra o solo distribuindo o peso por igual, evitando lesões comuns aos atletas.



Você nem percebe quando passa dos limites.

GEL® MINTAKA

Absorve os impactos contra o solo distribuindo o peso por igual, evitando lesões comuns aos atletas.

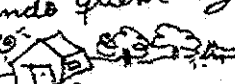
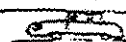
124 145 019

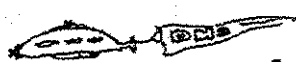
asics

9. Tipo de texto: publicitário (propaganda)

Questões: 14 a 17.

OMO Multiação

Mamão, olha como é fácil.
Você vai lá no supermercado e compra
aquele sabão que tira as manchas das roupas.
Lá tem uma ficha que a gente tem de
escrever dizendo quem a gente é e onde a
gente mora. 
Depois é só fazer um desenho muito lindo
pensando em você em homenagem ao Dia das Mães.
Aí a gente manda o desenho que eu fiz lá
para a fábrica  que faz o sabão
e aí eles vão escolher os melhores desenhos para
colorar na revista e naqueles cartazes
grandes que ficam na rua. 
Vai ser muito legal.
Vamos entrar, Mamão, eu quero desenhar.



Ah, se você quiser, a gente também pode
pegar a ficha na Internet. Não se preocupe,
eu sei como fazer. É só ir no www.omo.com.br.

PROMOÇÃO MÃE CORUJA

Mostre para todo mundo a criatividade de seu filho



10. Tipo de texto: divulgação científica (verbete de enciclopédia)

Questões: 18 a 22.

Ecossistema. Comunidade biológica e seu meio ambiente não-vivo, unidade básica funcional da ecologia. Um ecossistema pode ser tão pequeno quanto um lago num jardim ou tão grande quanto o planeta Terra (ecossistema global ou biosfera). Um ecossistema pode ser considerado uma unidade em si mesma. Todos os ecossistemas são diretamente dependentes de um fluxo contínuo de energia radiante do Sol. Essa energia é assimilada pelos organismos autotróficos, geralmente plantas verdes (produtores básicos), e transformada em energia química, que é armazenada em complexas moléculas orgânicas. Estas são usadas como alimento pelos organismos mais altos na cadeia de alimentação (consumidores) e posteriormente se perdem para os decompositores. A cada estágio ao longo da cadeia de alimentação, uma parte da energia original do Sol é convertida em calor e desviada do sistema. Em termos de tempo geológico, os ecossistemas são relativamente estáveis, a menos que haja mudanças no clima ou que eles sejam perturbados por agentes exteriores. Pode-se dizer que a energia flui através dos ecossistemas, ao passo que os nutrientes fazem um ciclo, sendo os materiais acumulados por organismos vivos continuamente reciclados.

Ecossistema: energia e fluxo de nutrientes.

Um ecossistema simples pode ser formado por uma única árvore e suas cercanias. A árvore usa a energia do Sol em conjunção com minerais do solo para produzir seus próprios tecidos através da fotossíntese. Durante a respiração, a árvore emite energia para o meio. Animais herbívoros como as lagartas produzem seus próprios tecidos a partir dos da planta, liberando concomitantemente energia pela respiração. Bactérias e fungos decompositores usam restos vegetais em seu processo vital, liberando ao mesmo tempo minerais indispensáveis ao crescimento da árvore.

(Nova Enciclopédia Ilustrada da Folha, v.1, p. 283)

11. Tipo de texto: divulgação científica (verbete de enciclopédia)

Questões: 18 a 22

12. Tipo de texto: literário.

ALIMENTAÇÃO

Os alimentos proporcionam energia e as substâncias de que nosso corpo necessita para crescer, cicatrizar feridas, recuperar o desgaste natural e conservar a saúde.

Necessitamos de energia para tudo o que acontece no corpo. Os músculos usam a energia quando nos movemos e o cérebro a utiliza quando pensamos. Usa-se energia para milhares de reações químicas que acontecem em todo o corpo a cada segundo, inclusive quando se está relaxado ou dormindo. Essa energia mantém constante a temperatura do corpo, faz bater o coração e permite que os pulmões respirem.

Um menino gasta menos energia que um adulto, e um atleta ou um operário gastam mais que um senhor aposentado. Quanto mais energia se gasta, mais alimento é necessário para repô-la.

Nutrientes para obter energia

Os alimentos são misturas de nutrientes úteis, junto com outras substâncias que o corpo utiliza. Existem cinco tipos de nutrientes: hidratos de carbono, gorduras, proteínas, vitaminas e minerais. Os hidratos de carbono se encontram nos alimentos doces, como mel, marmelada e bolos, e também nos alimentos farinhosos, como pães, as batatas e o arroz. Os hidratos de carbono são nossa principal fonte de energia.

Os alimentos gordurosos incluem a manteiga e o leite, de procedência animal, e também as gorduras vegetais, como o óleo de girassol ou de milho. As gorduras proporcionam o dobro de energia dos hidratos de carbono. Em vez de utilizá-las imediatamente, o corpo guarda uma parte delas como reserva energética. A gordura é armazenada principalmente sob a pele.

Os alimentos proporcionam diferentes quantidades de energia, como mostra a tabela abaixo.

	Calorias por 100 g	Tipos de Alimento
Carne e pescado 	150 a 280 kcal	Muita proteína com bastante gordura e óleo. Muitas vitaminas, especialmente no óleo de peixe.
Produtos lácteos 	70 a 700 kcal	Predomínio de gordura, especialmente na manteiga e no queijo. Os ovos têm muitas proteínas e vitaminas.
Cereais 	230 a 380 kcal	Abundantes em carboidratos feculentos com pouca proteína. Algumas vitaminas no pão integral.
Vegetais 	10 a 80 kcal	Contêm muita água, alguns carboidratos e poucas proteínas. Pouca gordura. Ricos em vitaminas.
Frutas 	25 a 70 kcal	Contêm muita água, alguns carboidratos e poucas proteínas. Ricas em vitamina C.
Doces 	230 a 550 kcal	Predomínio de carboidratos, especialmente açúcar com pouca gordura e algumas proteínas. Sem vitaminas.

(Enciclopédia Oxford do Estudante. Jornal da Tarde. São Paulo, s.d)

História da mitologia greco-latina

Certo dia, ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro. Logo teve uma idéia inspirada. Tomou um pouco do barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto contemplava o que havia feito apareceu Júpiter. Cuidado pediu que soprasse espírito nele, o que Júpiter fez de bom grado. Quando, porém, Cuidado quis dar um nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse posto o seu nome. Enquanto Júpiter e Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a Terra. Quis também conferir seu nome à criatura, pois fora feita de barro, material do corpo da Terra. Originou-se então uma discussão generalizada.

De comum acordo, pediram a Saturno que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão, que pareceu justa: "Você, Júpiter, deu-lhe o espírito; receberá, pois, de volta este espírito por ocasião da morte da criatura. Você, Terra, deu-lhe o corpo; e o receberá de volta quando essa criatura morrer. Mas você, Cuidado, foi quem primeiro moldou a criatura, ficará sob seus cuidados enquanto ela viver. E, uma vez que entre vocês há acalorada discussão acerca do nome, decido eu: essa criatura será chamada Homem, isto é, feita de húmus, que significa terra fértil."

(Revista Bons Fluidos, n. 23, abril de 2001, p. 125)

Como já havíamos apontado, a seleção destes textos responde às críticas que foram tecidas nas últimas décadas a um trabalho com a linguagem limitado ao texto didático. Bonamino et al. (2002) consideram que a presença na avaliação de gêneros textuais que circulam socialmente – ou seja, que não se limitam ao trabalho de sala de aula – representa uma concepção de linguagem enquanto prática social subjacente à construção dos instrumentos do exame. Este será o critério que permitirá aos autores concluir que as avaliações do PISA se ancoram numa perspectiva social de letramento, enquanto que o SAEB, por centrar suas escolhas de textos pautando-se pelo que ocorre nas aulas de Língua Portuguesa, acaba desconsiderando os usos sociais das práticas discursivas.

Não pretendemos discutir teoricamente as afirmações destes autores, mas apontamos que considerar o discurso das “práticas sociais de uso” da linguagem poderia implicar em transformações mais radicais do trabalho pedagógico, e não apenas significar que se possa agregar uma tipologia textual às estruturas tradicionais das relações de ensino e de avaliação. Nossa opinião é de que considerar a dimensão social da linguagem é desafiar uma escola fechada sobre si mesma, ainda que com propostas de renovação dos seus conteúdos. Percebe-

se, na linha deste próprio argumento, que a mera ampliação ou troca de conteúdo pode não fazer jus a um discurso que se pretendia transformador por apontava uma visão de língua como prática social. A este respeito, são esclarecedoras as colocações de CHAUÍ (2000) ao analisar como novos saberes são incorporados pela ideologia mediante a neutralização de suas potencialidades radicais:

“A ideologia teme tudo quanto possa ser instituinte ou fundador, e só pode incorporá-lo quando perdeu a força inaugural e tornou-se algo já instituído. [...] Nessa passagem do que era instituinte à condição de discurso instituído ou de discurso do conhecimento, assistimos ao movimento pelo qual a ideologia incorpora e consome as novas idéias, desde que tenham perdido as amarras com o tempo originário de sua instituição e, assim, fiquem fora do tempo” (ibidem: 5-6).

Vemos que a ideologia da avaliação, em tempos de intensificação do controle sobre o aparato escolar e de redefinição do papel do Estado na manutenção de suas estruturas públicas, requer uma capacidade argumentativa aguçada para a construção de uma resistência responsável e comprometida com a emancipação social. Antigas reivindicações e propostas de ensino vindas de setores que procuravam romper com o tecnicismo pedagógico são incorporadas e retraduzidas em matrizes de especificação de conteúdos para avaliações externas. O que antes era um discurso de proposta, que chegava a reconhecer um certo tom categórico em suas afirmações (e que em virtude disso, procurava frisar o caráter primordialmente provocador de suas sugestões) agora se torna uma relação de itens objetivos que classificarão estabelecimentos de ensino ou procurarão decidir sobre a promoção ou retenção de alunos.

Está claro que não se pode falar mais em ensino de leitura se esta não estiver comprometida com o desenvolvimento de capacidades básicas que permitam o trânsito na sociedade letrada e industrial. Neste sentido, destacamos a presença nestas provas de textos instrucionais (p. 159 de nosso trabalho), cujas questões pretendiam verificar a habilidade do aluno em localizar informações, estabelecer relação entre o texto verbal e os recursos visuais de apoio, além de solicitar uma reflexão sobre recursos lingüísticos recorrentes responsáveis pela orientação de aspectos da execução das instruções em textos deste tipo.

A questão que tem com objetivo verificar a habilidade de “localizar informação solicitada no texto” é a seguinte:

01. A informação de que as mensagens gravadas na Secretária Vésper não estão disponíveis para qualquer pessoa está em:

- (A) Digite o seu número do telefone.
- (B) Digite sua senha.
- (C) ligue para *100
- (D) tecla 1.

Ao nosso ver, seriam necessários ao menos dois elementos importantes enquanto “recursos” (FAIRCLOUGH, op. cit.) deste leitor para a produção da interpretação esperada: em primeiro lugar, saber que o funcionamento destes correios de voz funcionam a partir de qualquer telefone, bastando para isso discar seu número. Estar ciente disso é que nos leva à conclusão lógica de que o que impediria de ouvir as mensagens de outrem sem autorização seria mais especificamente a senha, uma vez que qualquer indivíduo, de posse de qualquer número de telefone, poderia realizar uma tentativa de acessar o serviço. Ou seja, além do indivíduo cumprir o que indica a alternativa (A), ainda deveria saber que é necessário uma senha, como indica a alternativa (B). Em segundo lugar, seria interessante que o sujeito submetido a esta avaliação reconhecesse ou estivesse familiarizado com a necessidade da senha para o acesso aos vários dispositivos informatizados atualmente, pois do contrário, apenas digitar o número do telefone, como indica a alternativa (A), poderia parecer suficiente ou, pelo menos, a parte mais importante do processo. Posto isto, podemos chegar à conclusão de que, mais uma vez, observa-se que habilidades vistas como essencialmente cognitivas de leitura se originam de práticas sociais.

Poderíamos discutir sobre o significado deste texto sendo aplicado como item de uma avaliação de larga escala a todas as escolas estaduais. Qual seria a familiaridade dos alunos com este tipo de discurso? Provavelmente, aqueles que têm acesso à linha telefônica particular estariam familiarizados com este tipo de instrução, ao passo que aqueles cujo acesso ao serviço não foi proporcionado teriam maiores dificuldades na interpretação das instruções. Este aspecto, por si só, evidencia a dificuldade de se estabelecer parâmetros de leitura universais, ancorados em habilidades essencialmente técnicas e desprovidas de seu uso social. É claro que se espera que a escolarização de um sujeito até a 8ª série tenha contribuído para a construção de experiências que extrapolam seu contexto imediato. Contudo, queremos mostrar

aqui que uma avaliação que visa medir o domínio de uma habilidade pode incorrer numa discriminação social legitimada por uma pretensa classificação cognitiva. Este item, em nossa opinião, evidencia a crença de que as habilidades de leitura possam ser entendidas como técnicas isoladas, independentes ou “autônomas” (STREET, 1991) de seu contexto social. Neste sentido, chamamos a atenção para a questão 2 da prova do período da tarde que apresentava, como texto instrucional, um conjunto de informações de segurança (p. 160 de nosso texto):

02. A leitura atenta das instruções nos permite deduzir que as informações de segurança referem-se a

- (A) um liquidificador.
- (B) um telefone celular.
- (C) uma bateadeira.
- (D) uma máquina de lavar roupa.

Neste caso, a habilidade verificada seria “inferir informação a partir de elementos presentes no texto”. Ora, verifica-se que os únicos elementos presentes no texto sobre o que pode ser o produto referido é o último item de segurança (“Não remova a antena. Uma antena separada poderá ser perigosa para as crianças”) e a indicação de que o texto havia sido “extraído do Manual da Ericsson Inc., 1997. Este item parece ter sido “corrigido” em relação a sua utilização em 2001. Lá, havia ainda mais uma alternativa de resposta: “um vídeo-game” e não era citada a marca “Ericsson” ao final. É interessante refletirmos que as provas estão sendo aplicadas a alunos que combinam uma certa faixa etária a uma propabilidade maior (pois “optaram” pela escola pública) de pertencer a extratos economicamente menos favorecidos. Desta forma, torna-se questionável se neste item se está tendo a medida da habilidade de inferência de informações ou se algumas condições sociais são determinantes para a familiaridade com o texto e portanto para a probabilidade de acerto na questão. Percebemos portanto uma somatória de fatores que problematizam a crença na autonomia das habilidades de leitura em relação aos seus usos sócio-culturais. O problema imediato, no entanto, é caracterizar um sujeito com incapaz de “inferir informação a partir de elementos presentes no texto” a partir de sua dificuldade com esta ordem discursiva, tal como esclarece KLEIMAN (2003: 223):

“Exigir, além da capacidade de compreensão, o conhecimento das concepções discursivas institucionalizadas dos testes de leitura e a construção de redes intertextuais com alguns textos, mas não com outros, a fim de classificar alguém como leitor garante que, mais uma vez, serão pouquíssimos, e certamente não os mais pobres, os que serão reconhecidos e aceitos como usuários competentes da escrita pelas instituições e grupos de prestígio”.

Contudo, em que pese a determinação das condições de acesso à leitura e aos bens culturais no desenvolvimento do que se está convencendo chamar de “habilidades” de leitura, não é o objetivo de nossa argumentação reivindicar provas específicas para cada extrato social levando em consideração suas características particulares. Nossa crítica se estende a esta iniciativa própria ao Estado-avaliador, que estimula a competição através de uma “avaliação criterial com publicitação de resultados”, tal como definido por AFONSO (2003):

“Trata-se, como demonstrei em diferentes trabalhos, de uma modalidade de avaliação que permite o controle dos objetivos definidos pelo Estado e, simultaneamente, o controle dos respectivos resultados por parte da sociedade em geral e de todos daqueles que, mais especificamente, são agora vistos (ou redefinidos) como “consumidores” da educação escolar (sobretudo os pais)”. (AFONSO, 2003: 90).

Na produção de indicadores confiáveis aos seus consumidores, será necessário estabelecer produtos educacionais cujos parâmetros de comparação sejam comuns. Do contrário, não é possível comparar a qualidade de mercado do serviço oferecido. Ocorre que a homogeneização necessária a este processo legitima algo que escapa (ou melhor, justamente caracteriza) à ideologia liberal do esforço meritocrático:

“Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 1998: 53).

Poderíamos continuar discutindo com o mesmo tom a próxima questão da prova sobre o texto 1. A habilidade medida seria “estabelecer relação entre o texto verbal e recursos gráfico visuais”, e o item que lhe corresponde é o seguinte:

O manual utiliza desenhos de teclas do telefone com os números para

- (A) facilitar a realização das instruções.
- (B) fazer propaganda do produto.
- (C) tornar a página mais bonita.
- (D) convencer o leitor a contratar o serviço.

Pede-se que o aluno reflita sobre a finalidade de se ter colocado os números desenhados como teclas do telefone. Este procedimento textual facilita a realização das instruções? Ou torna a página mais bonita? Ou ambos? A resposta esperada é a alternativa (A), mas poderíamos nos perguntar – e talvez o aluno também – no que este “recurso gráfico-visual” teria facilitado seguir as instruções. Aqui também seria pertinente considerarmos que quanto maior a familiaridade do aluno com artefatos eletrônicos ou informatizados, mais especializados são seus recursos de leitura dos textos destes artefatos e melhores são as suas chances de se inserir nesta prática discursiva que coordena uma série de aspectos simbólicos próprios para estabelecer seus significados.

Chamamos a atenção para a apresentação do conjunto de textos das provas. Neste nível, é necessário abordar a seleção dos textos como um procedimento que em si já representa um significado, uma opção e, portanto, uma concepção de aluno leitor. Acrescente-se a este aspecto as características da atividade de leitura proposta e então teremos uma situação plena de significado ideológico:

“Como em outros processos de compreensão e produção de significados, é nos momentos de interação via texto escrito que acontece a produção de sentidos. É nesse momento que se concretiza a referida articulação de instituições, agentes, crenças, valores etc. do evento social. Uma análise dos textos e suas interpretações – da seleção escolhida para a leitura, do gabarito, das questões ou das respostas – pode mostrar como os textos sustentam ou transformam nosso mundo, nossos conhecimentos, nossas crenças” (KLEIMAN, 2003: 215).

É possível abordar o texto como um produto acabado, em que as relações lógicas entre os termos de sua estrutura forneceriam um significado que o leitor competente seria capaz de apreender. Mas esta é uma concepção de linguagem e de leitura que não é crítica, na ampla acepção deste termo que buscamos lhe dar ao discutirmos sua matriz teórica. A leitura que se

pauta por esta concepção não contribui para a formação do leitor crítico. De acordo com ORLANDI (2001: 117):

“O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende [...] Se é assim, perguntaríamos: a escola, quando ensina a ler, propicia ao aluno condições para que se produza a compreensão? Atinge o funcionamento ideológico da linguagem?”

O discurso das habilidades e das competências que orientam a organização deste sistema de avaliação procura legitimar, através de uma pretensa ‘cientificidade’ de seus procedimentos de mensuração da qualidade de leitura, técnicas que buscariam a neutralidade e expressariam um momento na evolução das formas como concebemos a leitura e seu ensino. Nossa visão do problema, enquanto também professor de língua portuguesa, não nos autoriza a negar a importância do debate sobre as características das práticas de leitura necessárias à participação ativa do indivíduo no seio da sociedade. Mas nossa opção por um projeto histórico crítico e transformador das bases da sociedade e da escola (cf. FREITAS, 2002) nos permite ver a necessidade de superação do aprendizado meramente instrumental da leitura. A formação que defendemos não visa a produção de indivíduos dóceis e letrados. A superação desta sociedade, cuja técnica prova diuturnamente com seus próprios números as contas da distribuição da miséria, exige leitores críticos que possam lidar com as entrelinhas da visão dominante de mundo, uma vez que

“Nas nossas sociedades, o Estado contribui de maneira determinante na produção e reprodução dos instrumentos de construção da realidade social. Enquanto estrutura organizacional e instância reguladora das práticas, ele exerce permanentemente uma ação formadora de disposições duradouras, através de todos os constrangimentos e disciplinas corporais e mentais que impõe, de maneira uniforme, ao conjunto dos agentes. Ou seja, ele impõe e inculca todos os princípios de classificação fundamentais, de acordo com o sexo, a idade, a “competência” etc., e é o fundamento da eficácia simbólica de todos os ritos institucionais, de todos os que fundamentam a família, por exemplo, e também de todos os que operam no funcionamento do sistema escolar, lugar de *consagração*, no qual se instituem, entre os eleitos e os eliminados, diferenças duradouras, freqüentemente definitivas, à maneira daquelas instituídas pelo ritual de ampliação da nobreza” (BOURDIEU, 1996: 116).

Diante destas considerações, deslocamos mais uma vez o foco de nossa análise para os outros itens da prova, agora não mais buscando detalhes reveladores de uma concepção sobre a constituição do sujeito leitor, mas relacionado algumas habilidades e características dos textos a orientações que podemos depreender da incursão no campo dos estudos críticos da linguagem.

As questões, na ordem da prova, seriam relacionadas agora ao texto epistolar, representado pelo gênero “requerimento”. Foram utilizados três textos diferentes (pp.161-2 do nosso trabalho), um para cada período. Nestes, se procurava verificar em que medida o aluno saberia reconhecer o tratamento dado ao destinatário do texto, identificar sua finalidade, reconhecer os argumentos que justificam a solicitação, identificar marcas que caracterizam o registro formal da língua e reconhecer o assunto principal do texto. Novamente, reconhecemos a importância do debate acerca das características de uma prática de leitura de requerimentos e sua importância no estabelecimento de relações na sociedade democrática. No entanto, observamos que a interpretação do texto não ultrapassa a função mais imediata que ele representa, que é solicitar algo a alguém. Não se explora nenhum outro tipo de questão relacionada ao conteúdo do texto, como por exemplo a complexa relação entre o mercado informal e os espaços públicos (como no primeiro requerimento). Não há nenhuma questão que solicite do aluno outro tipo de reflexão além daquela puramente funcional. Apontamos a reflexão de Macedo (2000) ao alertar para a concepção de leitura funcional que se instala mesmo nos discursos progressistas, tornando o problema da leitura, mesmo para estes, um problema de domínio de habilidades técnicas.

O texto de tipo definido como “imprensa”, representado pelo gênero “notícia”, é o mesmo para os três períodos (p. 162 em nosso trabalho). As habilidades requisitadas para a leitura deste texto de imprensa (notícia) foram as seguintes:

- 1) reconhecer o assunto principal do texto;
- 2) inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, situações de ambigüidade ou ironia;
- 3) reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação;
- 4) reconhecer os argumentos apresentados para fundamentar a posição assumida pelo autor;
- 5) reconhecer o efeito de sentido decorrente de determinada escolha lexical.

A primeira questão, que pretende verificar o reconhecimento do assunto principal do texto, foi estruturada da seguinte forma:

9. A frase que melhor resume o que o texto quer contar é

- (A) animando também os professores.
- (B) apareciam mais alunos.
- (C) seus alunos criaram um grupo.
- (D) eles próprios passaram a dar aulas.

Como observado anteriormente, não é nosso objetivo discutir a qualidade dos itens da prova, como se a finalidade de nossa investigação fosse propor alternativas para uma medição de habilidades mais eficaz. Contudo, não podemos deixar de notar o quão confusa a solicitação acima nos parece. A resposta correta, segundo o gabarito, seria a alternativa (D). Talvez se quisesse observar, com esta questão, a hierarquia das informações que compõem o assunto para que se identificasse, a partir daí, qual seria o tema do texto. Porém, nota-se que, antes de começarem a dar aulas, um grupo foi criado em meio ao sentimento de inconformidade com a situação precária dos equipamentos e, evidentemente, com o fato de ninguém tomar providências sobre o assunto – especialmente aquelas pessoas que seriam os responsáveis pela manutenção e organização deste espaço escolar. Assim, também talvez pudéssemos considerar a alternativa (C) como uma opção pertinente. Em todo caso, não conseguimos observar nenhum outro tipo de critério mais apurado que pudesse dar sustentação a esta questão.

As pergunta que se segue buscaria verificar se o aluno é capaz de inferir situações de ambigüidade ou ironia a partir de elementos do texto. Desta forma, pede-se que o aluno observe o título “Caso de heroísmo educacional, desta vez de adolescentes” e conclua que a observação do autor grifada:

- (A) cria um situação incoerente, pois o autor afirma mais abaixo que a direção da escola também participava do projeto.
- (B) reflete um postura irônica do autor, porque o exemplo partiu dos alunos e não dos professores, como ocorre normalmente nas escolas.
- (C) leva à conclusão de que as escolas não precisam de professores, porque os alunos podem estudar sozinhos.
- (D) Critica a direção de uma escola que não permitia aos alunos usarem os computadores existentes.

A resposta correta seria a (B), ou seja, seria necessário concordar que o autor Gilberto Dimenstein está sendo irônico com essa observação, pois o heroísmo educacional muitas vezes é atribuído aos professores ou outros atores da instituição. Não discutiremos se essa parte destacada do texto seria a mais apropriada para se fazer tal questão ao leitor, mas apontamos desde já o quanto a leitura nestas questões de múltipla escolha parece ter que se adequar a uma lógica inerente a este tipo de prova. Isto é, na falta de um enunciado que exprima com maior clareza o que interpretamos, fica-se com aquele que mais se aproxima. Uma autêntica estratégia de exame, e não uma prática significativa de leitura.

A questão seguinte é sobre pontuação, não trazendo nada de especialmente positivo ao trabalho com os efeitos de sentido possíveis pela pontuação. Trata-se apenas de identificar um uso comum para os dois pontos na frase “... o gesto saiu do anonimato: os “inconformáticos” foram premiados...”. Na questão subsequente, pergunta-se ao aluno de que forma o autor teria justificado a expressão “heroísmo educacional”. Apresentam-se as seguintes opções em que o autor:

- (A) mostra a preocupação dos dirigentes escolares com o sucesso das salas de informática.
- (B) defende a necessidade da ajuda de pessoas comuns e de empresários em benefício de alunos carentes.
- (C) reconhece que é muito difícil conservar máquinas e equipamentos sem a participação da comunidade.
- (D) relata as providências tomadas pelos alunos, em sentido contrário ao que acontece normalmente.

O objetivo desta questão era verificar se o aluno possuía a habilidade de reconhecer os argumentos que fundamentam a posição do autor. A resposta correta seria a (D), já que um ato heróico, pelo que podemos entender, ocorreria em meio a obstáculos e forças contrárias. Neste caso, os adolescentes estariam na contramão da tendência própria dos adolescentes no espaço escolar? Poderíamos interpretar, portanto, que os adolescentes, em sua maioria, não assumem ou não são capazes de assumir iniciativas que se orientem pela melhoria do espaço escolar, com exceção destes adolescentes heróis? Ou se quer dizer com isso que, apesar destas providências serem incumbência do Estado - e não dos alunos - neste caso não se perdeu tempo protestando e todos colocaram as mãos à obra? O termo heroísmo também se

relacionaria, em virtude da expressão “desta vez”, a uma história que se repete no país, marcada por vários heroísmos na manutenção de estruturas pedagogias precarizadas pelo descaso das autoridades competentes. Contudo, não se discute de nenhuma forma quaisquer outros sentidos possíveis. As questões não estão abertas à voz do aluno, mas se organizam em dinâmicas unilaterais – do sistema para o aluno / de cima para baixo (como aponta VAN DIJK, op. cit.) no exercício de um poder que informa o que pode ser dito através do apagamento de possíveis enunciados ou do espaço já preenchido. É uma leitura que não se abre à polissemia, como define ORLANDI (2001), mas que se mantém o tempo todo parafrástica, ou seja, idêntica a si mesma. Não se deve desviar de um sentido autorizado ao texto e da única leitura que interessa.

A questão seguinte teria o objetivo de verificar se o aluno dominaria a habilidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente de uma certa escolha lexical, que neste caso foi a criação da palavra “inconformáticos”. Pergunta-se ao aluno o que tal escolha mostraria, oferecendo as seguinte opções de resposta:

- (A) criatividade na formação de uma palavra que reflete sua opinião em relação a um fato que os incomodava.
- (B) aceitação sem reservas da situação de abandono de um material que já se tornara inútil.
- (C) impossibilidade de reagir contra uma situação acima de suas condições de tentar mudá-la.
- (D) opinião crítica contra a possibilidade de uso de um material velho e ultrapassado.

A resposta correta seria a (A), traduzindo nesta escolha o ‘protagonismo’, como hoje é chamada a iniciativa de tomar para si ou para o grupo a responsabilidade pela melhoria de serviços e estruturas diversas. Neste caso, trata-se de um grupo de adolescentes que, apesar da situação a que foram expostos, resolveram transformá-la e não ficar apenas “inconformados”. Não é difícil reconhecer a exaltação deste exemplo como a ideologia que chama o cidadão a exercer sua cidadania preenchendo as lacunas que o estado produz ao deixar de responder pelas suas funções sociais. Com estas considerações aparentemente ‘não lingüísticas’, estamos na verdade problematizando um texto que pode ser lido de duas maneiras: ou servindo de ‘meio’ (FAIRCLOUGH, op. cit.) para a produção de interpretações críticas socialmente contextualizadas, ou servindo de objeto no qual existe apenas um sentido verdadeiro explicado unicamente pelas relações lógicas e estruturais da linguagem.

Não abordaremos o texto da questão seguinte de forma exaustiva, pois o padrão de trabalho com a linguagem se repete no restante da prova. Iremos chamar a atenção para um aspecto de sua leitura que poderia ser explorado em contextos de prática de leitura e de avaliação estruturados sobre bases críticas e problematizadoras. O que na verdade pode ser um contra-senso: qual seria o impacto de radicalizarmos a proposta por uma leitura crítica? Como se firmaria o próprio sistema de avaliação diante de sujeitos que vêem o valor de contrapor suas vozes a um poder controlador? Deixemos entre parênteses estas questões e abordemos o item em questão, referente ao texto publicitário representado na prova pelo gênero “propaganda”. Vamos tomar o texto n. 9 (p. 164 do nosso trabalho) e a questão que teria o objetivo de “inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, situações de ambigüidade ou ironia”:

15. Ah, se você quiser, a gente também pode pegar a ficha na Internet. Não se preocupe, eu sei como fazer. É só ir no www.omo.com.br.

Este trecho, além de informar o endereço em que se pode acessar a ficha, sugere que, em relação ao uso do computador

- (A) a mãe tem o mesmo conhecimento que o filho.
- (B) as mães geralmente utilizam pouco o computador.
- (C) mulheres utilizam o computador com mais facilidade.
- (D) a mãe, por saber mais, utiliza melhor o computador.

A resposta correta, segundo o gabarito, é a alternativa (B). Poder-se-ia inferir que as “mães” utilizam pouco o computador pela expressão “não se preocupe” da criança à sua mãe. O enunciado da alternativa correta faz uma generalização quanto às “mães” e sua relação com o computador. Aqui, não podemos esquecer de que estamos analisando uma prova aplicada à 8ª série, ou seja, a adolescentes cuja faixa etária pode compreender, em média, dos 13 aos 16 anos. Esta observação faz necessária porque novamente vemos que nenhum espaço para a discussão sobre o texto é possível. Será que não seria interessante discutir com os adolescentes que representação de mulher é veiculada por tal propaganda? Com que finalidade o texto é posto desta maneira? São indagações que não cabem nos enunciados de múltipla escolha, pois representam o exercício de uma leitura polissêmica e personalizada que o sistema prefere ignorar, pois o mesmo necessita determinar com precisão a que posição o leitor pertence numa

escala de habilidades. Para tanto, é necessário reduzir sua leitura à possibilidade estrita de estar certa ou errada.

Há ainda dois textos na prova: um de 'divulgação científica' e o outro está classificado como 'literário' e é uma espécie de lenda publicada na "Revista Bons Fluídos". Não haveria nenhum aspecto do trabalho com estes textos, nas questões dos respectivos itens, que representasse alguma ruptura com a concepção de leitura que nossa análise procurou evidenciar até agora. Assim, não seria necessário retomar uma discussão mais exaustiva sobre estes últimos itens. No entanto, apontamos que, quanto ao texto literário (à p. 167), inúmeras possibilidades se abririam para uma discussão crítica de seu conteúdo. Mesmo a escolha do texto dito 'literário' para a formulação das questões poderia privilegiar o caráter contestador e polêmico da literatura em seu diálogo histórico e social. No entanto, a leitura que se "mede" nesta prova – e que, de acordo com nossa argumentação, contribui para a construção de uma representação do que seja trabalhar com texto literário – não vai além de algumas habilidades que, novamente, poderíamos chamar de estruturais. A tabela de especificação nos aponta que o trabalho com a leitura sobre este texto tem como foco, por exemplo, o reconhecimento do "conflito narrativo", como também do gênero "a partir de suas características estruturais", além da identificação de "marcas que caracterizam o registro formal da língua" ou mesmo o estabelecimento de "relação de causalidade entre os episódios narrados". São 'habilidades' que se aplicam, com efeito, à interpretação do texto narrativo. Mas, concretamente, não podem caracterizar um trabalho pleno com textos que denominamos como 'literários'. Não houve espaço, no exame, para uma interlocução maior e mais aprofundada na leitura deste gênero. Por que não empregar, nas provas, textos literários críticos e provocativos e propor um trabalho com a leitura que busque instigar o sujeito a discutir as múltiplas interpretações – ou a polissemia – que caracteriza estes textos? São questões que podem ser suscitadas quando provocamos a interação entre estudos críticos de leitura e as teorias de avaliação na análise dos elementos que compõem o fenômeno das avaliações de larga escala que atualmente pretendem funcionar como "monitoramento" da qualidade do ensino. Evidencia-se, assim, o projeto de formação que está subjacente à construção de tais sistemas de avaliação.

7. Considerações finais

O projeto social conservador, em busca de soluções imediatistas para adequar a escola às demandas renovadas da reestruturação produtiva, exerce sobre a educação um poder verticalizado, impondo o controle sobre várias de suas instâncias. Uma das maneiras encontradas de controlar mais intensivamente a escola é através das avaliações externas, cujo impacto oscila ao sabor das conseqüências que lhe são impressas: bonificações, promoção/retenção, rankeamento, entre outras medidas. Neste contexto, a ênfase do processo de ensino é colocada sobre a instrução do trabalhador segundo o perfil que convém historicamente ao capital, instrução esta que se traduz na transmissão de um conteúdo preponderantemente cognitivo-verbal, muitas vezes (se deixado sem uma resistência ativa) destituído de qualquer crítica e representado como consensual e politicamente neutro. Ou, como nos explica ORLANDI (2001) ao se referir à profusão de reformas sobre o ensino da leitura:

“Na perspectiva imediatista, as soluções propostas colocam à disposição do aluno apenas mais um artefato escolar pronunciadamente instrumental. Visando a urgência de resultados escolares, se passa por cima de aspectos fundamentais que atestam a história das relações com o conhecimento tal como ele se dá em nossa sociedade, assim como sobre a história particular de nossas instituições do saber e seus programas” (ORLANDI, 2001: 36).

Podemos inferir que a concepção de linguagem que melhor serve a este projeto é aquela em que o trabalho com a leitura e com a escrita é visto como um conjunto de habilidades técnicas, às quais importa tão somente a eficiência de assimilação e emprego na comunicação competente, o que se faz através de uma correta decodificação da mensagem. O texto, portanto, é visto como uma estrutura em que os sentidos aguardam a interação de um leitor competente para a leitura adequada, ou então a produção escrita é concebida como o uso correto das estruturas solicitadas, não havendo uma preocupação maior com o significado que o sujeito atribui a estas práticas a partir de sua posição social. Algumas considerações dos autores ligados aos estudos do letramento advertem para tal “pedagogização do letramento”, na concepção de STREET (1991), ou para esta “escolarização da alfabetização”, como o denomina COOK-GUMPERZ (1991). Tais processos entrariam em funcionamento para

controlar a produção dos discursos e dos sentidos. De acordo com a Análise Crítica do Discurso, poderíamos dizer que o acesso ao discurso numa instituição moldada sobre estas relações seria extremamente desigual. O exercício do poder e do controle se daria tanto pela definição das posições dos sujeitos nas práticas discursivas da instituição (como, por exemplo, quem propõe, quem fala, quem escuta, quando começa e quando termina a interação), como pela seleção dos temas pertinentes e das leituras autorizadas.

Por outro lado, o projeto histórico transformador das bases da educação e da sociedade, visando o desenvolvimento multilateral do sujeito, implica um trabalho crítico com a linguagem que envolva a conscientização mais ampla da classe trabalhadora das relações de poder para cuja reprodução a linguagem contribui, seja ideologicamente não as reconhecendo, seja reafirmando-as nas práticas cotidianas. Sendo assim, a relação que o leitor constrói, num contexto formativo, com seu objeto, supera qualitativamente aquela que se poderia construir numa perspectiva somente instrucional. Tanto o acesso ao discurso será diferenciado quanto as operações que se realizam sobre os textos terá finalidades mais amplas. A relação com o texto torna-se uma relação entre sujeitos inscritos na história, provocando o trabalho com a linguagem no que ele tem de ideológico e transformador. Podemos entender que o projeto histórico transformador, empreendendo tanto a instrução quanto a formação em seu trabalho pedagógico, implica a dimensão crítica no trabalho com a linguagem.

Apontamos a necessidade de discussão sobre a concepção de leitura que alicerçava a configuração das provas, uma vez que o impacto dos exames produziria efeitos complexos e de formas diversificadas afetariam a prática do professor. Como mencionamos, estudos sobre a realidade norte-americana de avaliação externa das escolas demonstram que paulatinamente o ensino tende a se subordinar às características do exame, que então passa a definir concretamente o currículo (cf. Madaus *apud* Freitas, 2002c). Nossa pesquisa evidenciou as limitações que os instrumentos do SARESP impõem ao trabalho com a leitura proposto aos alunos, justificando nossa busca em discutir que concepção de leitura estaria ancorando tal iniciativa, uma vez que os exames, oferecendo critérios de avaliação, sugerindo objetivos didáticos e estabelecendo uma política de competição, rankeamento e premiação, exerceriam forte influência sobre a definição dos conteúdos de ensino – paralelamente aos documentos

curriculares e projetos político-pedagógicos específicos - bem como sobre a metodologia do professor.

Uma análise sociológica da avaliação (AFONSO 2000; 2001; 2003) revela que o fenômeno da avaliação não pode ser visto como um conjunto de procedimentos ideologicamente neutros e seu desenvolvimento não se dá apenas como evolução tecnológica de coleta e processamento de dados. A promoção de políticas avaliativas e a preocupação com o que se denomina atualmente de 'cultura de avaliação' também estão atreladas a uma agenda mais ampla que envolve a redefinição do papel do Estado dentro da economia de corte neoliberal (SOARES, 2002). Decisões orçamentárias determinam metodologias que nem sempre são as mais apropriadas para os objetivos declarados: avaliações que pretendem alimentar políticas públicas geram informações de difícil uso local e, portanto, não deveriam ser utilizadas para afetar categorias intrinsecamente ligadas aos processos educativos (FREITAS, 2002b; 2003).

Nossa crítica a este sistema de avaliação não pretendia revelar aspectos das provas que deveriam ser corrigidos de forma a compor então uma avaliação condizente a uma determinada concepção de leitura. Isto é, esta pesquisa não tinha como objetivo propor reformulações para a construção de instrumentos de avaliação externa que poderiam corresponder a uma abordagem crítica e alternativa de trabalho com a leitura. Consideramos que esta discussão precisa ocorrer a partir do exame das finalidades que se colocam para a educação atualmente, e neste caso o debate não poderá estar desvinculado de posicionamentos que são políticos e ideológicos. Há diversas questões de fundo que sustentam e promovem a crença na construção de tais instrumentos de mensuração em larga escala para o desenvolvimento de uma determinada qualidade de educação. O desenho destes instrumentos responde a uma correlação de forças que atualmente tenta empreender a solução dos problemas educacionais através de uma renovada racionalidade técnica – ou neotecnicismo. Assim, o tipo de trabalho com a linguagem e com a leitura que será proposto numa avaliação que se origina deste entorno político e social mais amplo não poderá contradizer a ideologia que lhe justifica. Com nosso trabalho, procuramos evidenciar esta relação e apontar a necessidade de uma discussão criteriosa sobre as opções do sistema para a leitura que pretende tanto medir quanto propor ao currículo das escolas.

8. Bibliografia

- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, n° 75, Campinas: CEDES, 2001.
- AFONSO, A. J. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In ESTEBAN, M. T. (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ANDERSON, P. *A crise da crise do marxismo: introdução a um debate contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P. e SADER, E. (org.). *Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª ed., 1995.
- ANTUNES, R. *Os sentidos do Trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- BAÍA, W. O pensamento liberal e as universidades federais: notas preliminares. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES*. V.6, n.2, jun. (1996-).
- BARRETTO, E. S.; PINTO, R. P. (coords.) *Avaliação na educação básica (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped. (Série Estado do Conhecimento n.4), 2001.
- BITAR, H. et al. Sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo: implantação e continuidade. *Idéias*, (30):9-20, 1998.
- BONAMINO, A. et al. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade*, n. 81, Campinas: CEDES, 2002.
- BOURDIEU, P. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, M & CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRITTO, L. P. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2000.

CONTERA, C. El Estado Evaluador de la educación superior en contextos de democracias de "baja intensidad". *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES*. V. 5, n. 4 dez. 1996.

COOK-GUMPERZ, J. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: COOK-GUMPERZ, J. (org.) *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

DESCARDECI, M. *O concurso público: um evento de letramento em exame*. Tese de mestrado. UNICAMP, 1992.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

ENGUITA, M. A qualidade do discurso e o discurso da qualidade. In: GENTILI, P. & SILVA, T. (org.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

ESPOSITO, Y.; DAVIS, C. Avaliação do rendimento escolar: o modelo adotado pelo Estado de São Paulo. In: BICUDO, M. & SILVA JR., C. (org.) *Formação do educador e avaliação educacional: v.1 conferências e mesas-redondas*. São Paulo: UNESP, 1999.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1989.

FARIAS, F. *O Estado capitalista contemporâneo: para uma crítica das visões regulacionistas*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 2003.

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (org.) *Formação de professores – pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. É necessário radicalizar: curvando a vara em outra direção. *Revista de Educação*, n.9. pp. 18-25. São Paulo: Revista do Sinpro, fevereiro de 2002.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, n. 80. Campinas: CEDES, 2002.

- FREITAS, L. C. A “progressão continuada” e a “democratização do ensino”. Anais do XI ENDIPE – Goiânia, 2002b.
- FREITAS, L. C. (org.) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002c.
- FREITAS, L. C. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREITAS, L. C. (org.) *Questões de avaliação educacional*. Campinas, SP: Komedi, 2003b.
- FREITAS, H. Construindo o campo e a crítica. In: FREITAS, L. C. (org.) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002c.
- GEE, J. *NLS and the Social Turn* www.schools.ash.org.au/litweb/page200.htm. [s.d.]
- GOLDMANN, L. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- GRAFF, H. *The literacy myth. Literacy and social structure in the 19th century*. New York: Academic Press, 1979.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1996.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2002.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas/São Paulo: Pontes/Editora da Unicamo, 2002.
- KLEIMAN, A. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura – INAF. In: RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.
- KORCZAK, J. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo, SP: Círculo do Livro, [s.d.].
- LEFEBVRE, H. Claude Lévi-Strauss e o novo eleatismo. In: *l’homme et la société – revista internacional de pesquisas e sínteses sociológicas*. São Paulo: Editora Documentos, 1968.
- LÜDKE, M. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, L. C. (org.) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

MACEDO, D. Alfabetização, linguagem e ideologia. *Educação & Sociedade*, n. 73, Campinas: CEDES, 2000.

MANACORDA, M. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, R. C. Políticas públicas e neoliberalismo – nota crítica. *Educação & Sociedade*, n. 49, Campinas: CEDES, dez/94.

MARX, K. & ENGELS, F. *O manifesto comunista*. São Paulo: Cortez, 1996.

ORLANDI, E. *O que é lingüística?* São Paulo: Brasiliense, 1986.

ORLANDI, E. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001.

ORWELL, G. *A revolução dos bichos*. São Paulo: Globo, 2003.

OSAKABE, H. O mundo da escrita. In: ABREU, M. (org.) *Leituras no Brasil*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

PRADO, G. *Documentos desemboscados: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa*. Tese de doutorado. IEL – UNICAMP, 1999.

ROSAR, M & KRAWCZYK, N. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. *Educação & Sociedade*, n.75. Campinas: CEDES, 2001.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau*. 4ª ed. São Paulo: SE/CENP, 1992.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Sistema de avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo – SARESP: relatório final da 1ª aplicação*. São Paulo, SP: SEE, 1996

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Sistema de avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo – SAREPS*. São Paulo: SEE/FDE, 1998.

SILVA, E. T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Autores Associados, 1987.

SILVA, E. T. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

SILVA, E. T. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

- SILVA, L. L. *Mudar o ensino de língua portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada*. Tese de doutorado: FE – UNICAMP, 1994.
- SINGER, P. Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 1996.
- SOARES, L. T. *Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOARES, M. B. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.
- SOBRINHO, J. D. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (org.) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.
- SOUZA, S. Z. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. [s.l.n.], 1997.
- SOUZA, S. Z. & ALAVARSE, O. M. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L. C. *Questões de avaliação educacional*. Campinas, SP: Komedi, 2003.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. The schooling os literacy. In: BARTON, D. and IVANIC, R. (eds.) *Writing in the community*. London: Sage, 1991.
- STREET, B. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.
- TFOUNI, L. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.
- TROTSKY, L. *A arte da insurreição*. São Paulo: Edições Pulsar, 2000.
- TUMOLO, P. Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço introdutório da produção bibliográfica. *Educação & Sociedade*, n. 77, Campinas: CEDES, 2001.
- VAN DIJK, T. Principles os critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 1993.
- VEIGA, J. J. *Sombras de Reis Barbudos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- ZAPPONE, M. H. *Práticas de leitura na escola*. Tese de doutorado: IEL – UNICAMP, 2001. Texto capturado em www.unicamp.br/iel/memoria/Teses/Index.htm

ANEXO 1

VARIÁVEIS CONSIDERADAS PELO SARESP NOS VÁRIOS NÍVEIS DE ESTUDO

Nível 1: variáveis relativas aos alunos.

- **características individuais:** sexo e idade;
- **origem socioeconômica e cultural:** indicador relativo ao nível de escolaridade da mãe (ou figura materna); ao ambiente cultural de origem (presença de livros em casa); ao nível socioeconômico (posse de bens de consumo); e às condições de trabalho;
- **características do histórico escolar:** mudança de classe durante o ano (remanejamento); repetência e número de repetências; abandono da escola e tempo de abandono; frequência com que faz uso da leitura de livros, jornais etc.; dificuldade nas disciplinas básicas (língua portuguesa e matemática); realização ou não de lições de casa; presença, na escola, de salas-ambiente; ausência ou não de professor durante o ano; dificuldade que sente em relação à aprendizagem; considerar que redação é tarefa difícil;
- **expectativa em relação ao futuro profissional:** visão do aluno em relação ao ensino médio – oportunidade de ingressar na faculdade; de conseguir emprego; de pleitear um melhor emprego; e de ser promovido;
- **informações prestadas pelos alunos acerca das aulas de língua portuguesa:** forma pela qual os resultados das avaliações são comunicadas aos alunos e a frequência (ou não) às classes de recuperação;
- **auto-avaliação e habilidade em relação ao desempenho em língua portuguesa.**

Nível 2: variáveis relativas às escolas.

- **instalações físicas:** do prédio escolar, das salas de aula, das quadras, do espaço para recreação e para refeições;
- **espaço pedagógico:** contar com coordenador pedagógico e presença e condições do laboratório, biblioteca, sala de vídeo e sala de professores;
- **equipamentos:** televisores e vídeos em boas condições;
- **computadores para professores e alunos em boas condições;**
- **recursos didáticos do diurno:** frequência do uso de recursos didáticos diversificados em sala de aula; do uso de vídeos; de atividades desenvolvidas na biblioteca; da utilização de salas-ambiente;
- **laboratórios:** frequência de atividades, no período diurno, que fazem uso do laboratório para as aulas de ciências, química, física e biologia, bem como da estratégia de dividir as turmas para tais aulas;
- **projetos:** projetos específicos, desenvolvidos pela escola, com assessoria de universidades e/ou do programa FAPESP/Ensino Público, bem como adoção, por parte da unidade escolar, de medidas de flexibilização curricular;
- **direção:** empenho do diretor em promover mudanças nas práticas de ensino; em analisar com os professores as orientações dos cursos de aperfeiçoamento, incentivando sua implementação, em se constituir no principal estimulador dos trabalhos em equipe e no principal responsável pelo desenvolvimento de projetos de parceria;

- **coordenador pedagógico:** atuação do coordenador junto aos professores, no sentido de estimular a adoção de estratégias didáticas inovadoras; de buscar novas maneiras de lidar com alunos que têm problemas de aprendizagem; de analisar os resultados de avaliações; de oferecer informações para o planejamento do trabalho docente de maneira mais efetiva; de analisar as orientações dos cursos de aperfeiçoamento e incentivar sua implementação; de observar diretamente as aulas e auxiliar nas questões curriculares; de obter maior entrosamento entre professores de diferentes disciplinas;
- **Programa de Educação Continuada (PEC) da SEE/SP:** avaliação da equipe docente acerca dos benefícios usufruídos e problemas que enfrentaram ao participar desse programa;
- **Projeto Pró-Ciência:** idem ao item anterior;
- **perfil da postura do professor:** número de professores que assumem o compromisso de melhorar a escola; responsabilizam-se pelo desenvolvimento de seus alunos, auxiliando-os a aprender; utilizam situações cotidianas em sala de aula; fazem uso dos resultados alcançados pelos alunos para avaliar seu próprio trabalho; participam de projetos de reforço e recuperação; se envolvem com o PEC; consideram importante freqüentar as horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs);
- **trabalho em equipe:** presença de situações em que os professores discutem os trabalhos de seus alunos com os docentes de outras turmas ou disciplinas; têm expectativas bem definidas em relação à aprendizagem dos alunos; costumam utilizar as avaliações como instrumento de diagnóstico de suas práticas de ensino; conhecem os conteúdos trabalhados na série anterior; são motivados em relação ao seu trabalho; valorizam o trabalho em equipe; assumem a responsabilidade de pressionar os colegas para que realizem um bom trabalho;
- **valorização profissional:** sentimento, por parte do professorado, de que são respeitados e valorizados pelos alunos e por seus pais;
- **gestão pedagógica:** organização da jornada diária visando maximizar o tempo destinado às atividades instrucionais; existência de um projeto pedagógico claramente definido; de oportunidades de recuperação e reforço encaradas como rotinas; de preocupação mais acentuada em divulgar os trabalhos de boas qualidade desenvolvidos pelos professores do que seus erros;
- **gestão administrativa:** conhecimento, por parte de todos, das prioridades da escola; participação nas decisões importantes a respeito do trabalho escolar; presença de oportunidades variadas de influenciar o que acontece na escola; participam ativamente na definição e implementação dos objetivos e prioridades dessa escola;
- **prestígio da escola:** presença, nessa escola, de padrões de desempenho altos, de forma que a qualidade do ensino oferecido aos alunos do nível fundamental e/ou médio é tida como excelente e o prestígio da unidade escolar contribui para que muitos profissionais procurem ser parte integrante do quadro docente;

Nível 3: variáveis relativas à localização geográfica das escolas.
 Coordenadoria à qual a Delegacia de Ensino pertence.